

Curriculum, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe)

Contributos teóricos e práticos

2018

E-Book

Curriculum, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe)

Contributos teóricos e práticos

E-book

I Seminário Internacional CAFTe

CIIE/FPCEUP

2018

Ficha Técnica

Título: Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTE): Contributos teóricos e práticos

Organização: Carlinda Leite e Preciosa Fernandes (Coords.), Carla Figueiredo, Fátima Sousa-Pereira, Francisca Costa e Marta Pinto (Orgs.)

Edição: Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (UP)

Rua Alfredo Allen, s/n
4200-135, Porto – Portugal

Formatação: Francisca Costa

Capa: Manuel Francisco Costa

ISBN: 978-989-8471-32-1

Dezembro de 2018



Os conteúdos da presente publicação são da inteira responsabilidade dos seus autores. O Centro de Investigação e Intervenção Educativas não se responsabiliza por qualquer uso que possa ser feito da informação aqui contida.



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

Índice

Ficha Técnica.....	2
Introdução.....	6
Eixo 1: Políticas da Educação e do Currículo.....	9
<i>A retórica parlamentar estadonovista sobre o ensino liceal (1935-1973) – os tempos fortes do debate.....</i>	9
<i>O Papel do Diretor de Turma na dinâmica relacional entre a escola e a família.....</i>	15
<i>Curriculos de formação de profissionais de saúde no Brasil e as políticas globais: que influências?.....</i>	29
<i>O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular – Uma Experiência com Futuro?.....</i>	39
<i>O devir da autonomia escolar: (re)conhecimentos na área curricular.....</i>	50
Conclusões do Eixo 1 – Políticas de Educação e do Currículo	67
Eixo 2: Práticas curriculares nos quotidianos escolares.....	71
<i>Abordagens metodológicas diferenciadas na promoção de aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico</i>	71
<i>Práticas curriculares de fomento à leitura no cotidiano escolar</i>	78
<i>Criação e recriação das práticas curriculares dos professores do 1º Ciclo em Portugal a partir do projeto de autonomia e flexibilidade curricular.....</i>	90
<i>Mapeando a Investigação em Educação para o Desenvolvimento Sustentável</i>	104
<i>Sentidos de Prática Curricular: uma construção Cotidiana.....</i>	122
<i>Educação, relações de gênero e diversidade sexual no currículo: uma questão de direitos humanos.....</i>	131
<i>Direitos Humanos no cotidiano infantil: contribuições de programas sociais para o currículo escolar.....</i>	147
<i>O currículo do 2º Ciclo no Ensino Básico</i>	166
<i>O papel das estruturas de suporte à ação educativa nas Escolas – Reflexão a partir de uma experiência vivida</i>	181
Conclusões do Eixo 2 – Práticas Curriculares nos quotidianos escolares	198
Eixo 3: Desafios do Digital em Educação	213
<i>Os videojogos sérios como uma tecnologia educativa: que potencialidades e limitações?213</i>	

<i>Desafios do digital na formação de mulheres em contexto prisional: autoconceito de aprendizagem em ambientes virtuais.....</i>	225
<i>Desafios do digital e formação de professores, um sim ou não entendimento?</i>	241
Conclusões do Eixo 3 – Desafios do Digital em Educação.....	257
Eixo 4: Formação de Professores: Políticas e Práticas	261
<i>A orientação de trabalhos de fim do curso (TFC) na formação inicial de professores no ISCED de Cabinda - uma análise focada nas percepções de supervisores sobre competências e condições de supervisão</i>	261
<i>As práticas de formação inicial de professores na perspetiva de futuros docentes</i>	279
<i>Formação para a docência nos cursos de licenciatura</i>	294
<i>Políticas de formação inicial de professores no Brasil: nuances do programa de residência pedagógica</i>	308
<i>A formação de professores que ensinam à distância</i>	324
<i>O Formador de Professores em Matemática: de uma influente qualificação a um isolamento profissional em contextos de ação</i>	340
Conclusões do Eixo 4 – Formação de professores: políticas e práticas	354
Eixo 5: Avaliação Institucional e Qualidade Educativa	359
<i>Diferenciação pedagógica e sucesso educativo: contributos para a mudança e inovação educacional e para a melhoria da qualidade educativa</i>	359
<i>Avaliação institucional como ferramenta de qualidade educacional: análise de uma IES particular no Brasil</i>	369
<i>Novos instrumentos de avaliação no Brasil – evolução ou imbróglio.....</i>	377
Conclusões do Eixo 5 - Avaliação Institucional e Qualidade Educativa	384
Eixo 6: Políticas e Práticas de Avaliação da Aprendizagem	391
<i>Avaliação em Educação Física: visões e entendimentos dos professores</i>	391
<i>Movimentos cotidianos de inventividade e profissionalidade docente presentes nas práticas avaliativas de estudantes-professoras</i>	401
Conclusões do Eixo 6 – Políticas e Práticas de Avaliação da Aprendizagem.....	414
Eixo 7: Inovação Pedagógica e Docência	417
<i>Redes sociais e desenvolvimento de projetos escolares: o ciclo completo com um agrupamento de escolas do Algarve</i>	417

<i>Estratégias de ensino e/para aprendizagens empreendedoras – Mantle of the Expert</i>	434
<i>O Projeto MENTORCERT: Um modelo para a formação e certificação internacional de mentores de negócios.....</i>	445
Conclusões do Eixo 7 – Inovação Pedagógica e Docência	460
Texto final da Mesa de Comentadores	467
Missão Impossível(?): Síntese reflexiva dos relatos dos comentadores do I Seminário Internacional CAFTe	467

Introdução

Os textos e power-points apresentados neste e-book dão conta do que foi partilhado e debatido no *I Seminário Internacional CAFTe, Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias*, realizado nos dias 9 e 10 de julho de 2018, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Organizado pelo grupo de investigadores que constitui a comunidade prática de investigação CAFTe, do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da FPCEUP, este subgrupo do CIIE elege por objeto de estudo a educação formal, com especial foco nas políticas de educação, de formação e de avaliação, as práticas curriculares de diferentes níveis de ensino e as tecnologias educativas nelas mobilizadas. Constituído por investigadores de Portugal, do Brasil, de Angola e de Moçambique, esta comunidade prática de investigação desenvolve projetos que têm contribuído para a produção de um conhecimento articulado entre os focos sobre os quais se debruça e entre os países de pertença dos investigadores nela envolvidos.

Reconhecendo que o conhecimento até agora produzido tinha a obrigação ética de ser divulgado, foi realizado este I Seminário que teve como objetivos: i) partilhar o conhecimento produzido sobre educação, currículo, avaliação, formação e tecnologias; ii) proporcionar o encontro de elementos da comunidade académica educativa com estudos e intervenções nestas temáticas; iii) ampliar o debate científico a outros públicos a quem interesssem estas questões do campo educacional.

Orientado por estes objetivos, participaram no I Seminário, para além dos elementos do CAFTe, outros investigadores que estudam temáticas próximas das que têm sido objeto de estudo desta comunidade prática de investigação. Neste sentido, foi convidado a proferir a conferência de abertura o Prof António Bolívar, da Universidade de Granada, Espanha. A conferência, com o título “*A melhoria das aprendizagens e o desenvolvimento da escola: perspetivas atuais*”, traduziu bem a orientação dos estudos que estão a ser desenvolvidos pelo CAFTe e que pretendem, com o conhecimento construído e divulgado, ter influência na melhoria educacional.

O Seminário contou ainda com quatro mesas redondas que integraram investigadoras/es do CAFTe, membros integrados do CIIE, e investigadores desta comunidade que realizam os seus estudos no Brasil, em Angola e em Moçambique. Estas mesas redondas desenvolveram-se em torno dos quatro grandes eixos de investigação do CAFTe: Práticas curriculares em diferentes níveis de ensino em Portugal e no Brasil; Formação inicial de professores na sua relação com políticas de educação – estudos em Portugal, Brasil e Angola; Avaliação das aprendizagens e das instituições – estudos em Portugal e no Brasil e; Políticas e práticas de literacia e educação digital.

As comunicações livres foram organizadas em sete eixos temáticos:

1. Políticas da educação e do currículo
2. Práticas curriculares nos quotidianos escolares
3. Desafios do digital em educação
4. Formação de professores: políticas e práticas
5. Avaliação institucional e qualidade educativa
6. Políticas e práticas de avaliação da aprendizagem
7. Inovação pedagógica e docência

Para cada um destes eixos foi convidado um/a comentador/ que, em mesa redonda de encerramento do Seminário devolveu à plateia uma leitura integrada das comunicações apresentadas em cada secção temática. Os textos destas sínteses constam também deste e-book na intenção, quer de construir uma memória do que esteve em foco neste I Seminário do CAFTe, quer de proporcionar a todos e a todas que nos leem o estado do conhecimento que tem sido produzido.

Na sua organização, o e-book integra os seguintes elementos:

- 31 Textos relativos a comunicações que foram apresentadas durante o I Seminário Internacional CAFTe. Estes textos estão organizados por eixo temático (1 ao 7) e, em cada eixo, os textos aparecem pela ordem de apresentação no programa do seminário.
- 7 Textos finais dos comentadores de cada eixo temático, em que são apresentadas as principais conclusões do que foi partilhado e debatido na decorrência das sessões paralelas onde foram apresentadas comunicações orais.
- 1 Texto final da Mesa de Comentadores, que apresenta uma visão geral dos temas e problemáticas debatidos/as ao longo do seminário, através da visão geral e conclusões dos comentadores dos diferentes eixos temáticos.

- Power-points enviados das apresentações realizadas pelos membros das Mesas Redondas (em anexo) dos já referidos quatro grandes eixos de investigação do CAFTe: Práticas curriculares em diferentes níveis de ensino em Portugal e no Brasil; Formação inicial de professores na sua relação com políticas de educação – estudos em Portugal, Brasil e Angola; Avaliação das aprendizagens e das instituições – estudos em Portugal e no Brasil e; Políticas e práticas de literacia e educação digital. Sobre este último ponto é de salientar que nem todos os participantes das mesas redondas utilizaram a ferramenta power-point como suporte, pelo que pode acontecer algumas mesas temáticas apresentarem, no contexto deste E-book, menos apresentações power-point do que o número de oradores das mesas redondas.

Por fim, esperamos que este E-book se possa constituir como uma oportunidade de desenvolvimento profissional, e de conhecimento sobre práticas, políticas e conceitos, nas áreas do Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas.

As coordenadoras do CAFTe,
Carlinda Leite e Preciosa Fernandes

Eixo 1: Políticas da Educação e do Currículo

A retórica parlamentar estadonovista sobre o ensino liceal (1935-1973) – os tempos fortes do debate

Teresa Novais

Agrupamento de Escolas Clara de Resende

Resumo

A comunicação centra-se no debate produzido na Assembleia Nacional no campo do ensino liceal durante o Estado Novo, no quadro das opções tomadas no domínio das políticas educativas implementadas entre 1935 e 1973. Para cabal esclarecimento acerca do objeto de estudo, importa realçar que a sua originalidade decorre da centralidade dada aos debates parlamentares, o que constitui uma abordagem diferenciada relativamente aos trabalhos desenvolvidos nesta área.

O universo documental é composto pelas atas da Assembleia Nacional e da Câmara Corporativa do Estado Novo, de onde foram retirados os discursos e intervenções efetuadas pelos deputados professores em momentos significativos do debate sobre o ensino liceal, designadamente nos anos de 1935, 1936, 1947, 1967 e 1973, que correspondem a períodos de discussão e/ou implementação dos decretos legislativos que regulamentaram este nível de ensino e traduzem opções no campo das políticas educativas.

O trabalho desenvolvido permitiu percecionar os tempos fortes do debate parlamentar em cada um dos ciclos da política educativa do Estado Novo, o condicionamento da agenda parlamentar pelo Governo, os jogos de poder, os interesses corporativos em presença e os focos de tensão, bem assim, o equilíbrio periclitante dos deputados entre o sentido do dever de fidelidade e as funções inerentes ao exercício do cargo, questões que continuam a ter toda a sua atualidade. No contexto deste seminário é um contributo para a reflexão sobre a pertinência das reformas em educação e das dificuldades que obstam à sua implementação.

Palavras-chave: política educativa; ideologia; ensino liceal; Estado Novo

Abstract

This communication is focused on the debate that was promoted in the Republic Assembly regarding high school education, during the political period of the “New State” (Estado Novo), in the framework of the options made regarding education policies, implemented between 1935 and 1973. Therefore, the aim of this study is the centrality given to the mentioned

debates, what can be considered a differentiated approach regarding other studies developed in this field.

The documental analysis considered the National Assembly minutes as well as the ones from the Corporate Chamber of the New State (Câmara Corporativa do Estado Novo), where were retrieved the speechs and interventions made by the deputies, teachers, in significant moments about the high school education, namely in the years of 1935, 1936, 1947, 1967 and 1973, which corresponded to the periods of discussion and/or implementation of the decree-laws that regulated this education level and the education political options.

This word allowed to take in consideration the strong times of debates in the several cycles of the education policies of the New State, the conditioning of the parliamentary agenda, the games of power, the corporate interests and the tensions, as well as the mixed feelings of the deputies, divided between their sense of duty and loyalty, and their responsibilities regarding their positions. These questions are also central nowadays. In the context of this seminar, this work aims to be a contribution about the pertinence of the reforms in education and the difficulties associated with its implementation.

Keywords: education policy; ideology; high school education, New State

A retórica parlamentar estadonovista sobre o ensino liceal (1935-1973) – os tempos fortes do debate

Esta comunicação intitulada, “*A retórica parlamentar estadonovista sobre o ensino liceal (1935-1973) – os tempos fortes do debate*”, resulta de um estudo efetuado em torno do debate produzido na Assembleia Nacional no campo do ensino liceal, durante o Estado Novo entre 1935 e 1973 e apresenta-se como um contributo para a análise crítica das opções no campo das políticas educativas e das questões do currículo. O universo documental que suportou este estudo é composto pelas atas da Assembleia Nacional e da Câmara Corporativa do Estado Novo. Complementarmente fontes impressas de natureza diversa, designadamente obras e discursos produzidos pelos ministros que ocuparam a pasta da Instrução/Educação Nacional.

Para a compreensão das temáticas e dos tempos fortes que marcaram os debates parlamentares, para além naturalmente, do enquadramento político no regime do Estado Novo, foram fundamentais os estudos de J. Formosinho (1988) e A. Nóvoa (1992), que forneceram o conceito operatório de ciclicidade nas políticas educativas, ilustrando e iluminando a apreciação das discussões parlamentares e, simultaneamente, permitindo perscrutar os desígnios das reformas curriculares. De igual modo, os estudos de João Barroso sobre a organização pedagógica dos

liceus, designadamente o conceito de classe que suporta a estratégia de “ensinar a todos como se fosse um só”, um dos nós gordios do sistema. Este conceito de classe é igualmente importante para compreender a emergência de outras questões, não menos consensuais, como as opções curriculares, com todas as implicações pedagógicas que daí decorrem, como já bem salientou Ramos do Ó, no que diz respeito à seleção e articulação das disciplinas no plano de estudos, bem como ao nível da seleção das matérias a lecionar em cada disciplina. E, ainda, os estudos de A. Nóvoa sobre a construção da identidade docente em torno das competências pedagógicas e não apenas da preparação científica.

A análise das intervenções parlamentares constitui um manancial precioso para a edificação de uma memória histórica fundamental para uma compreensão mais ampla das reformas educativas, que traduzem não só a moldura ideológica e epocal do legislador, mas também procuram dar resposta às situações que, no terreno, suscitam problemas, tensões e desajustamentos. É este friso do tempo no campo do debate parlamentar sobre a educação e o ensino, tomando por referência o ensino liceal, que aqui se dá conta.

A construção da narrativa dos discursos parlamentares sobre o ensino liceal no período de 1935 a 1973 articula-se com os ciclos educativos identificados por A. Nóvoa na política educativa do Estado Novo, designadamente as fases de 1936-1947 – «a construção nacionalista da educação»; 1947-1960 – «a acomodação às novas realidades» e 1960-1974 – «a consagração da abertura do sistema educativo» (Nóvoa, 1992 e 1996). A consideração destes marcos cronológicos, associados a dinâmicas económicas, sociais e culturais geradas pelas conjunturas interna e externa, facilita e ilumina a integração das problemáticas abordadas pelos deputados a propósito do ensino liceal.

O debate desenvolvido entre 1935 e 1947 foi marcado pela afirmação das temáticas relacionadas com o projeto educativo do Estado Novo, tendo dado lugar a um amplo debate sobre o ensino, com a educação a ganhar terreno sobre a dimensão instrutiva, simbolicamente expressa na alteração da designação do ministério, de instrução para educação, mas também no programa educativo do governo (o papel do médico escolar e da educação física enquanto instrumentos de revigoramento da raça, a especial atenção à educação feminina, a consagração do Liceu na formação do escol da nação, a criteriosa regulamentação dos programas e

metodologias e a discussão em torno do regime de ensino mais adequado ao projeto educativo do governo.

No período que decorre entre 1947 e 1960, as intervenções foram dominadas pela denúncia das dificuldades e problemas que afetavam o ensino liceal, designadamente a extensão dos programas, a sobrelocação das turmas e a impraticabilidade das metodologias ativas, a sobrecarga letiva dos alunos, a excessiva memorização, a avaliação dos alunos e a ineficácia dos exames. Paralelamente, a perspetiva pragmática de qualificação dos recursos humanos, que emerge nos anos cinquenta, começa a ganhar terreno e os deputados questionam a utilidade do ensino liceal na preparação para vida ativa. Os deputados professores queixam-se da redução das disciplinas humanísticas no plano de estudos, falam do espectro da feminização do ensino liceal, denunciam a falta de investimento na qualificação dos recursos humanos e das instalações e a excessiva instrumentalização económica da educação. A ideologia política perde espaço no debate educativo.

Esta tendência acentua-se entre 1960 e 1974, quando nos discursos políticos as teses da democratização do acesso à educação no quadro do Estado Social e o discurso desenvolvimentista ganham terreno. Nas intervenções predomina o discurso da valorização do capital humano e a economia da educação, fundamentam-se os problemas do ensino com números e indica-se o caminho — uma reforma da educação nacional — a reformulação dos princípios filosóficos, a revisão dos planos de estudo e atualização dos programas, a modernização das instalações e o apetrechamento de escolas, as metodologias ativas e a psicopedagogia, a formação dos professores e a carreira docente, a formação de adultos, a reforma do ensino médio e universitário, o rendimento escolar, a ação social do Estado (propinas, bolsas de estudo, cantinas e residências de estudantes), a reforma das estruturas do ministério da Educação, da rede escolar e a integração do ensino privado no sistema educativo.

Da incursão pelas temáticas que dominaram os debates sobre o ensino liceal sobressai a ideia de que a reforma na educação e no sistema educativo, enquanto adaptação e resposta às solicitações da realidade, é uma necessidade sob pena de aniquilamento do sistema, assumindo muitas vezes contornos de urgência. Apesar de exigida por todos os intervenientes, a verdade é que, de forma recorrente, é malquista por todos. Este desencontro reflete as idiossincrasias dos

parlamentares que aprovam as políticas educativas, enquanto instrumento da ideologia dominante, e que as contestam, numa dissociação de papéis, quando falam enquanto deputado professor ou enquanto pais ou seus representantes. Um outro contributo que fica claro é de que os problemas do ensino estão lá desde a sua génese, a democratização exponenciou a escala, porque conforme Ramos do Ó (2009), bem acentuou, o modelo de organização curricular e pedagógico mantém-se.

Referências bibliográficas

- Adão, A. (2012). *A Educação nos artigos de jornal durante o Estado Novo (1945-1969). Um repertório cronológico, temático e onomástico*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/342643.PDF>
- Barroso J. (1995). *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Castilho, J. (2007). *A Assembleia Nacional (1934-1974)*. Tese de Doutoramento em História Moderna e Contemporânea. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho
- Crubellier, M. & Sampaio da Nóvoa, A. (1989). Le Temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle). *Revue Française de Pédagogie*, 87, 128-130
- Fernandes, R. (2010). Movimentações da classe docente em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*. 15, 15-38. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n15/n15a03>
- Leite, C. (2014). Políticas de formação de professores do ensino básico em Portugal – uma análise focada no exercício da profissão. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. 11(26), 8-29
- Leite, C. (2018). Uma reflexão sobre a formação inicial de professores na sua relação com desafios que se colocam à profissão. ELO: Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda. 25, 53-61
- Nóvoa, A. (1989). *Os Professores: Quem são? Dónde vêm? Para onde vão?* Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa-ISEF.
- Nóvoa, A. (1996). L'image à l'infini. La lente accommodation de la profession enseignante à une identité féminine. *Recherche et Formation*. 21, 9-22. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/682>

Nóvoa, A. & Popkewitz, T. (1992). *Reformas educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/3711>

Nóvoa, A. & Barroso, J. (1999). Ensino liceal. In A. Barreto & M. F. Mónica (coord.) *Dicionário de História de Portugal. Suplemento* (Vol. VII). Porto: Figueirinhas

Ó, J. (2009). *Ensino Liceal (1836-1975)*. Lisboa: Secretaria-Geral do Ministério da Educação.

Sanches, J. (1988). Educating for passivity - A study of a Portuguese Case (1926-1968). PhD thesis presented at the University of London - Institute of Education

Silva, R. (1992). Sob o signo do Império. In F. Rosas (coord.) *Portugal e o Estado Novo (1930-1960). Nova História de Portugal* (356-387). vol. XII. Lisboa: Editorial Presença

Teodoro, A. (1999). A construção social das políticas educativas. Estado, educação e mudança Social no Portugal contemporâneo. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, área de Educação e Desenvolvimento, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa.

Torgal, L. (2009). Estados Novos, Estado Novo (Vol.2). Coimbra: Imprensa da Universidade

Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*. 31(3), 453-479

Zagorin, P. (1990). Historiography and postmodernism: reconsiderations. *History and Theory*. 29 (3), 263-274

O Papel do Diretor de Turma na dinâmica relacional entre a escola e a família

Ana Rita Pacheco

Faculdade de Desporto, Universidade do Porto

Mariana Amaral da Cunha

Instituto Universitário da Maia

Paula Batista

Faculdade de Desporto, Universidade do Porto

Resumo

Ao longo do tempo, as alterações societais aportaram múltiplas modificações na estrutura familiar, designadamente o aumento exponencial de famílias monoparentais e o aumento dos horários de expediente (Zenhas, 2006). Face a estas mudanças, as dinâmicas relacionais com a escola também se alteraram, assistindo-se a uma reconfiguração dos papéis dos agentes escolares.

Neste contexto, o papel adstrito ao diretor de turma de tripla coordenação e comunicação - com os alunos, com os pais/encarregados de educação e com professores do conselho de turma -, ganhou relevância, pois, conforme veicula Marques (2003), o diretor de turma não se pode limitar à transmissão de informações e gestão de faltas, deve facilitar o desenvolvimento psicológico do aluno, promover o conhecimento e a aceitação de normas, valores e atitudes. A este papel acresce o de gestor do processo de desenvolvimento do currículo, enquanto força motora para a introdução de inovações curriculares, com base na resolução de problemas com os alunos (Vasconcelos & Almeida, 2012).

Este estudo, realizado no âmbito do 2º Ciclo de Estudos em Ensino de Educação Física nos Ensino Básicos e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), no decurso do 2º ano, teve

como propósito central captar a percepção dos diretores de turma acerca do exercício da função, mais especificamente as exigências, constrangimentos e desafios que se colocam ao desempenho do cargo na estrutura escolar atual. Para o efeito foram entrevistados sete diretores de turma de uma escola do distrito do Porto com recurso a um guião semiestruturado.

A análise de conteúdo, com categorias definidas *a priori*, foi a técnica utilizada na leitura dos dados, focada em três categorias: (i) características imprescindíveis para ser diretor de turma; (ii) principais constrangimentos no exercício da função de diretor de turma; (iii) estratégias para melhorar o reconhecimento do papel educativo do diretor de turma. Os dados colocaram em evidência que atualmente o diretor de turma desempenha um papel predominantemente de natureza social, substituindo, por vezes, a própria família. Do ponto de vista dos constrangimentos, os diretores de turma elencam a excessiva burocracia e a escassez de tempo efetivo de contacto com os alunos. O maior desafio é a gestão de relações humanas.

Palavras-chave: *Direção de Turma; Professores; Relação escola-família.*

Abstract

Through time, society transformations resulted in multiple conversions on family structure, mainly on increasing mono parental families and longer working schedules. Due to this changes, relational dynamic with school policies suffered changes as well, resulting in a reconfiguration of the roles in school organization.

On this matter, the responsibility of the class tutor is bases on a triple function of relationship basis: parents, class teachers and students, enlarged importance. According to Marques (2003), the class tutor cannot restrict himself to the transmission of information and student's absence bureaucracy, but promote one's psychological development, growth of knowledge and blossoming of values. Beside this role the manager of curriculum development, as the introductory of curricular innovation based on solving matters problems with students themselves where present (Vasconcelos & Almeida, 2012).

This paper, wrote on the pre-service teaching year of the Master's Degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Schools at the Faculty of Sports of Oporto University, aimed to understand the perception of the class tutors about their role, focusing specifically on its demands, constraints and challenges found on a contemporary school. Seven class tutors were interviewed from an Oporto school with a semi-structured script.

Content analysis, with category definition made afterwards, was the method used in data analysis, focusing on three categories: (i) main characteristics to be a class tutors, (ii) working difficulties found being a class tutor, (iii) strategies suggested to improve the class tutor's recognition on school community. Data analysis revealed that nowadays class tutors have a role bases not only on school policies but also on social bases, even replacing families. As to working difficulties, excessive bureaucracy and shortage of time spent with students. The major challenge is managing human relations.

Keywords: Class Tutor; Teachers; School-family relationship.

Introdução

O termo escola, oriundo do “do latim - *schola-ae*, ócio dedicado ao estudo, lugar onde se ensina”, significa, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, “estabelecimento de ensino; conjunto formado pelo professor e pelos discípulos”. A ideia de ensino e de passagem de conhecimento dos mais experientes aos menos sobrevém da definição. Neste entendimento, Bento (2013, p. 7) refere que “É esse o *fim supremo da educação e da atividade do professor: inundar e sagrar os educandos de luz*”. O mesmo autor, vai mais além ao acrescentar que a finalidade do Ensino é “*enraizar a autonomia, a maioridade e a emancipação dos indivíduos*” (p. 7).

Em Portugal, a escolaridade obrigatória incorpora dois ciclos de ensino: Básico, que inclui o 1º, 2º e 3º Ciclos, num total de 9 anos, e o Secundário, composto por 3 anos. De acordo com o Ministério da Educação (1991a: 21), “*O ensino básico acompanha um longo período da evolução genética, da infância ao despertar da adolescência. (...) As condições do contexto educativo deverão, pois, proporcionar, tanto quanto possível, uma relação pedagógica securizante e um intenso acompanhamento dos alunos*”. Já no que concerne ao Ensino Secundário, “(...) *constitui-se simultaneamente como um fecho da formação geral e uma preparação propedêutica para a futura carreira de estudos ou profissional*” (Ministério da Educação, 1991b: 13). Ora, se a escola procura preparar o aluno para um futuro académico ou laboral, várias são as questões que se colocam sobre a sua eficácia em cada um destes âmbitos. Lima (2008: 7) chega mesmo a questionar a qualidade das instituições referindo que a temática “*(...) transformou-se na questão central do debate político-ideológico sobre a educação, com grande parte dos intervenientes a acreditar que a resposta que vier a ser encontrada fornecerá a chave há muito procurada para um maior desenvolvimento económico e social e, até, para um superior desempenho dos países no quadro da competição internacional*”. Este desenvolvimento das instituições pressupõe uma adequação à realidade atual e à sociedade contemporânea.

Cunha (2008: 60) explica que “*A explosão de conhecimentos, as mudanças sociais e escolares, normalmente, com a expansão da escolarização a um número cada vez maior de indivíduos, alteraram significativamente as funções do professor*

na sociedade e na instituição educativa”. Zenhas (2006: 11), segue esta linha de pensamento ao afirmar que “*A escola tem (...) levado tempo a adaptar-se à evolução da sociedade. A escolaridade universal transformou-a numa escola de massas, sem que tivesse havido grandes alterações na sua estrutura e na sua cultura*” (11). É assim visível a necessidade de centralizar a gestão da escola num domínio mais local, atribuindo-lhes poder e autonomia para a sua própria organização interna. Por sua vez, Canário (2005: 156) refere que“ *O crescimento exponencial dos sistemas escolares, na segunda metade do século XX, colocou problemas de regulação interna difíceis de resolver no quadro do ‘gigantismo’ assumido pelos sistemas escolares. De um processo regulador exercido a partir de um controlo a priori de normativos previamente estabelecidos, tende a evoluir-se para uma regulação exercida a posteriori a partir da avaliação dos resultados obtidos. Este tipo de relocalização, justificado principalmente por razões de funcionalidade internas ao sistema, traduziu-se por políticas de desconcentração e de incentivo formal à responsabilização das instâncias locais nos produtos de acção educativa*”. Face às mudanças sociais, a instituição escolar tem tido necessidade de se adaptar ao contexto sociocultural em que está inserida, designadamente às novas realidades familiares que lhes coloca pressão, pelo excesso de tempo passado nas atividades laborais. Por conseguinte, a colaboração entre a escola e a família tem um papel fundamental no equilíbrio dos educandos e do próprio sucesso educativo. Contudo, e não obstante o reconhecimento da importância desta colaboração, “*a relação entre essas duas instituições é complexa e nem sempre pacífica*” (Zenhas, 2006: 11). Seguindo esta linha de ideias, Leite (1999: 1) explica-nos que “*a relação entre pais e professores tem sido, muitas vezes, pautada por conflitos de interesses, causando constrangimentos a nível relacional, o que prejudica a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno*”. Já Zoberman et. al (cit. por Venâncio e Otero, 2003: 28) alertam para os modos distintos como a escola é encarada pelas famílias, referindo que “*há discrepâncias na forma como os pais encaram a escola (...): as famílias dos meios socialmente favorecidos valorizam positivamente as funções mais latais (...) de formação cognitiva, abertura e cultura de espírito e formação relacional; pelo contrário, as famílias oriundas de meios socialmente desfavorecidos atribuem, de uma forma geral, maior relevância às tarefas escolares tradicionais de instrução, ou seja, à aquisição de conhecimentos básicos*”. A noção de que os encarregados de educação atribuem significados e

funções à instituição escola fica patente, aportando, assim, dificuldades acrescidas às entidades escolares em atuarem em conformidade com as exigências curriculares e simultaneamente, cumprirem com as expectativas das famílias. Venâncio e Otero (2003: 30), tendo por base “conversas e trocas de opiniões informais com colegas e pais de profissão”, expõem a ideia de que “As mudanças qualitativas que se exigem actualmente às escolas põem em causa aspectos profundamente enraizados nas mentalidades (numa espécie de inconsciente coletivo), relacionados com o conceito de escola e o seu modo de vida. Para que a representação social da escola sofresse uma profunda transformação talvez fossem necessárias mudanças sociais que obrigassem a mudanças sociais, culturais e profissionais radicais” (31-32). Segundo Harris et. al (cit. in Boavista e Sousa, 2013: 81), no que concerne a estudos perspetivando escolas de qualidade, rematam a questão referindo “a necessidade de envolver todos os atores num compromisso de mudança, perspetivando a melhoria das aprendizagens dos alunos”.

Na estrutura escolar, inserido na lógica de aproximação do processo educativo às famílias, surge o cargo de Diretor de Turma (DT), que se caracteriza como sendo um *gestor pedagógico intermédio*, em que é “realçado o seu papel de coordenador de um grupo de alunos” (Sá, 1996: 140). Boavista e Sousa (2013: 80) acrescentam a noção de que “o DT é um professor posicionado numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da escola, particularmente centrado nos alunos e na gestão dos mesmos, especializado na organização de um trabalho cooperativo entre os diferentes professores da turma que dirige, em benefício do desenvolvimento intelectual e pessoal destes discentes”.

Sá (1997: 181), no âmbito da caracterização de uma escola Alfa, explana a importância do cargo de DT ao referenciar que “se há estrutura na organização escolar em relação à qual o consenso, diríamos mesmo a unanimidade, marca o discurso dos professores desta escola é sem dúvida a direção de turma (...) Expressões como ‘função importantíssima’, ‘importância vital’, ‘pedra de toque’, ‘função nuclear’, ‘chave de toda a escola’, etc., povoam o discurso dos professores e, também, das próprias estruturas do ministério da educação, pelo que estamos em crer que a consensualidade discursiva em torno da direcção de turma ultrapassa as fronteiras deste estabelecimento de ensino”.

O Decreto-Lei N° 115/A-98, no que concerne à autonomia das escolas na atribuição de cargos, nomeadamente o de DT, refere que “(...) a direcção executiva

designa um director de turma de entre os professores da mesma, sempre que possível, profissionalizado” (artigo 36º, ponto 2, Ministério da Educação (1998: 1911)). Posteriormente, no Decreto Regulamentar Nº 10/99 de 21 de julho é acrescida a informação de que o DT “é designado pela direcção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado” (artigo 7º, ponto 1, Ministério da Educação, 1999: 4492), ou seja, “um docente de área específica, (...)” (Leite, 1999: 1). Contudo, segundo Boavista e Sousa (2013: 81). “apesar de haver um enquadramento legislativo que lhes concede responsabilidades específicas na coordenação de professores da turma, existe uma certa inconsistência entre esta atribuição de poderes e a respetiva operacionalização” Ainda sob o ponto de vista da missão do DT, Sá (1996: 139) aponta uma visão sustentada num processo relacional, no qual o DT funciona como mediador ao referir que “[o DT] surge-nos tradicionalmente associado a uma tríplice função: relação com os alunos da turma; relação com os pais/encarregados de educação; relação com os outros professores da turma”. Neste contexto, “importa questionar que escola e que família temos hoje e como se processa a relação entre elas” (Zenhas, 2006: 12).

Tal como a escola, a instituição família, também tem sido alvo de inúmeras alterações ao longo dos últimos tempos: famílias monoparentais, entrada da mulher no mercado de trabalho e aumento dos horários de expediente são fatores que alteraram o conceito tradicional da família (Zenhas, 2006), reclamando, por isso, dinâmicas relacionais com a escola distintas. Sousa e Sarmento (2010: 145), conquanto reconhecendo as alterações familiares, consideram que “*Embora a instituição familiar tenha vindo a sofrer grandes alterações em termos de conceptualização, devido às dinâmicas, mutações e rearranjos que em si se têm verificado, é do senso comum percepcioná-la como um grupo, mais ou menos nuclear, de indivíduos unidos por laços habitualmente de sangue, constituindo-se como o primeiro contexto onde a criança constrói as suas primeiras experiências de interacção, isto é, onde a criança desenvolve a sua socialização primária*”. As autoras acrescentam ainda que “*a sociedade sempre influenciou o (...) funcionamento [da escola], sendo hoje verdade, talvez mais do que nunca, que a escola também tem uma grande influência nessa mesma sociedade*” (p. 142). Face a este contexto complexo de dinâmicas familiares e escolares, Zenhas (2006, p. 14) alerta para o facto de “*O exercício rotineiro da direcção de turma, respondendo a*

tarefas de carácter administrativo e burocrático, que é o mais corrente, não contribui para chamar os pais à escola nem para promover qualquer tipo de colaboração”. De facto, a enorme carga burocrática e multiplicidade de tarefas que o DT tem que realizar, tais como iniciar a construção do Projeto Curricular de Turma, preparar as reuniões de Conselho de Turma, reuniões de pais, reuniões de alunos, registar faltas dos alunos, contactos individuais com pais, encarregados de educação e alunos, preparar e lecionar as aulas de Formação Cívica (no ensino básico), torna o exercício da função exigente e muitas vezes penoso. A pressão que a sociedade em geral e as famílias em particular exercem sobre a escola, designadamente pela competição desenfreada pela entrada na universidade, pela diminuição do tempo disponível das famílias, por questões laborais, para acompanharem o processo educativo dos educandos, como nos esclarece Jesus (1996: 27) ao afirmar que “*Aqueles que deveriam ser ‘encarregados de educação’ demitem-se muitas vezes deste processo, por indisponibilidade e/ou falta de preparação para lidar com os jovens na atualidade, exigindo ao professor e à escola essa responsabilidade*”. Também pela crescente burocratização do trabalho dos professores, que sentem que a sua profissão “*tem sido desvalorizada com o incremento de valores economicistas*” (Jesus, 1996: 13), deixam pouco espaço para o exercício da função de DT, acabando, muitas vezes, por a função ser encarada como mais uma tarefa burocrática e não uma tarefa relacional que carece de disponibilidade temporal e mental para o seu exercício.

Atendendo a este quadro e à importância do cargo de DT, este estudo visou dar voz aos DT na procura de captar as suas percepções acerca das exigências, desafios e constrangimentos que o exercício da função coloca. Na procura de responder ao propósito do estudo foram colocadas as seguintes questões de pesquisa:

- I. Qual o perfil de um DT?
- II. Que competências deverá ter e quais as funções que desempenha?
- III. Quais os constrangimentos, descontentamentos e entraves que afastam o DT do pleno exercício das suas funções como mediador entre encarregados de educação, alunos e professores e atenuem a pressão que sentem?

IV. Que novas formas de abordagem e estratégias poderão melhorar o reconhecimento do papel educativo do DT por toda a comunidade educativa?

Metodologia

Contexto de realização do estudo

O presente estudo, um estudo de caso de natureza qualitativa, foi realizado no decurso do estágio profissional do 2.º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), no ano letivo 2013/14, mais especificamente na componente investigativa que o estágio contempla. Esta componente visa desenvolver nos estudantes estagiários competências investigativas que contribuam para a sua capacidade de investigar as práticas escolares e a sua própria prática, no sentido de uma compreensão aprofundada dos processos e consequente melhoria. De acordo com Yin (cit. por Gomes, 2008, pp. 1-2), um estudo de caso “*permite ao investigador um aprofundamento em relação ao fenômeno estudado, revelando nuances difíceis de serem enxergadas ‘a olho nu’*”. Além disso, o estudo de caso favorece uma visão holística sobre os acontecimentos da vida real, destacando-se seu caráter de investigação empírica de fenômenos contemporâneos”. O estudo foi realizado numa Escola, da rede de escolas cooperantes da FADEUP, do ensino Secundário da região norte do país, sendo o pessoal docente constituído por 150 professores, divididos em 30 grupos disciplinares, o não-docente por 50, havendo um número total de 57 e o mesmo de DT. Compete ao Diretor da escola designar, nos termos da lei, e como foi referido anteriormente, os DT de cada ano letivo. Contudo, na prática, a distribuição de serviço, nesta escola, é efetuada pelos grupos disciplinares em reunião. A média de alunos por turma ronda 25 alunos, o que perfaz um número aproximado de 1425 alunos no total na Escola durante o ano de realização deste estudo. De acordo com o Projeto Educativo de Escola¹, esta instituição tem como lema “Uma escola multidimensional que hoje seja mais e melhor que ontem! Uma

¹ Projeto Educativo de Escola, em vigor durante o ano letivo de 2013/2014, atualizado em Julho de 2008.

Escola de TODOS para TODOS”, visto lecionar desde o 7º ano de escolaridade ao 12º e o ensino secundário profissional constituir 18% do total de turmas da escola.

O Grupo de Estudo

Participaram no estudo 7 professores dos 57 da escola cooperante que desempenham o cargo de DT do Ensino Secundário no ano letivo de 2013/2014, incluindo a Coordenadora dos DT. A escolha dos mesmos foi feita de forma aleatória, sendo 5 do sexo feminino e 2 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 32 e os 65 anos, sendo um da área de Economia, um de Matemática, um de Línguas (Inglês) e cinco da Educação Física. Todos os entrevistados são docentes do quadro de escola e continuam atualmente a lecionar na referida instituição.

Procedimentos de Recolha de Dados

A entrevista semiestruturada foi o instrumento utilizado para a recolha dos dados. Quivy and Campenhoudt (2003), referem que esta forma de entrevista “(...) não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. (...) Tanto quanto possível, [o entrevistador] ‘deixará andar’ o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O entrevistador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural” (192-193). Face à natureza deste estudo, optou-se por este método de forma a que fosse possível manter uma conversa que permitisse ao entrevistado discorrer sobre os vários temas a abordar, mas sem haver descentralização dos propósitos desta pesquisa, tendo esta metodologia a vantagem de refletir “A flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais” (194).

As entrevistas foram realizadas no decurso do 2º Período, de 23 de janeiro a 6 de março, em locais calmos, sem interferência de terceiros, com uma duração entre

os 20 e os 30 minutos. As sessões foram gravadas em formato áudio com um gravador de voz incorporado num telefone móvel Samsung GT-S5250 Wave 525 e posteriormente transcritas em verbatim. A participação no estudo foi voluntária, tendo o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados sido garantida.

Análise dos Dados

A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para analisar os dados (Patton, 1990; Quivy & Campenhoudt, 2003). As categorias foram definidas *a priori* com base nos elementos oriundos da literatura e o guião da entrevista:

- I. Categoria 1: Características imprescindíveis de um DT.
- II. Categoria 2: Principais constrangimentos no exercício da função.
- III. Categoria 3: Estratégias para melhorar o reconhecimento do papel educativo do DT.

Análise e Discussão dos Resultados

Características imprescindíveis de um DT

Relativamente às características apontadas pelos entrevistados necessárias para um bom desempenho da função de DT, um dos inquiridos considera que o perfil pessoal e profissional influencia, em muito, o bom exercício do cargo, enfatizando as características inatas do professor em detrimento da experiência oriunda do exercício do cargo. Os professores afirmam que ser DT

“ (...) Requer um perfil que se calhar nem toda a gente o tem” (Prof. A).

Outro participante reporta que não há um perfil tipo e que as características que determinam um bom exercício do cargo não são estritas a um determinado perfil de identidade profissional, conforme espelha o seguinte excerto:

“ (...) Qualquer professor consegue desempenhar a função... Aliás, e é assim que deveria ser (...): uma tarefa rotativa para todos os professores passarem pela experiência” (Prof. F).

Já três entrevistados defendem uma conjugação entre as características inatas de professor e a sua experiência no cargo.

“(...) Acho que há muitos DT. 99,9% acho que faz o seu melhor e esforça-se. Acho que depois podemos encaixar ou não, isto é como as amizades, num perfil de turma, encaixar o nosso perfil (...)” (Prof. A).

“Eu acho que a experiência ajuda a estar atenta a determinados pormenores que eventualmente nos escapam no início da atribuição do cargo, mas depende muito, se calhar, uma maior percentagem do perfil da pessoa” (Prof. D).

Apenas um dos inquiridos não manifestou opinião, afirmando apenas que:

“(...) Não são todos os professores que são DT, são seriados pelo Diretor da escola” (Prof. C).

Deste modo, depreende-se que haverá características que serão essenciais para que o Diretor escolha determinados docentes para este cargo não apenas pelo seu perfil pessoal, mas tendo também em conta a experiência e o “tacto” pedagógico adquiridos ao longo da carreira docente. Sá (1997: 103) corrobora esta linha de ideias, ao referir que *“parece-nos poder concluir-se que se trata basicamente de características inatas, não se contemplando qualquer necessidade de formação específica, pressupondo-se implicitamente que a eficácia no exercício do cargo depende das qualidades pessoais do director de turma (...)”*. M. C. Boavista (2010, p. 220) acrescenta que *“o exercício do cargo de Director de Turma não deverá advir de um horário que é necessário completar, pelo que a escolha dos Directores de Turma deverá ser concebida com base no perfil humano e de competências de um professor”*, ideia essa corroborada por Sá (1996) que enfatiza que o cargo de DT deverá ser atribuído com base no perfil do docente e não na necessidade de preencher um horário de escola. Não obstante, explica ainda que a insegurança e alguma incompetência são constantes no exercício do cargo pois a liderança está ligada à personalidade do indivíduo.

Principais constrangimentos no exercício da função de DT

No que remete para os constrangimentos reportados pelos professores, a pouca carga horária atribuída ao exercício do cargo, o excesso de trabalho burocrático, a dificuldade na abordagem dos Encarregados de Educação, alunos e professores, a falta de reconhecimento por parte dos pares e o sentimento de impotência na resolução de muitos problemas que se colocam, são os motivos apontados como fatores negativos do cargo, conforme é referido no seguinte excerto:

“(...) Os [constrangimentos] mais preocupantes, são quando as informações de caráter familiar (...) nos fazem sentir completamente impotentes para resolver e sabemos perfeitamente a gravidade delas (...)” (Prof. B).

Este último excerto também evidencia a envolvência que o professor experiencia no exercício da função de DT, em que é chamado a desempenhar uma imensidão de papéis sociais. Existe, também, consenso relativamente ao:

“ (...) [Excesso de trabalho burocrático] que nos retira energia e foco do que, às vezes, é realmente importante (...)” (Prof. A).

A ligação dos DT com os problemas dos alunos e das famílias é fortemente evidenciado pelos entrevistados, assim como a falta de tempo para gerir todas as situações que o cargo exige:

“Acho que deveríamos ter (...) nem que fossem 45 minutos de 15 em 15 dias só com a turma para falarmos de aspectos exatamente relacionados com o comportamento, com métodos de aprendizagem; (...) falar com cada um mais detalhadamente porque esse tempo não o temos” (Prof. B).

Estratégias para melhorar o reconhecimento do papel educativo do DT

Relativamente às melhorias que sentem que podem ser feitas, o aumento dos tempos letivos é apontado por quatro dos inquiridos, sendo um dos principais constrangimentos apurados neste estudo ao exercício do cargo para que o trabalho possa ser desempenhado de forma adequada, bem como o contacto com os encarregados de educação seja realizado com mais qualidade.

“Darem tempo aos DT disponibilizado para [tratar de tudo calmamente], porque é um cargo que realmente exige muito envolvimento e às vezes muito envolvimento emocional” (Prof. C).

No seguimento desta ideia, a remoção ou diminuição de trabalho administrativo é afirmada como constrangimento por três dos entrevistados.

“Para melhorar ou facilitar este desempenho (...), eu lamento nós termos que fazer ‘trabalho de secretaria’” (Prof. D).

Esta ideia é também corroborada por Sá (1996) ao declarar que as maiores limitações dos DT são a falta de tempo, a burocracia excessiva, o contacto com os encarregados de educação, o contexto socioeconómico dos alunos, o número excessivo dos mesmos por turma e a falha na imposição da sua autoridade enquanto superiores hierárquicos.

Conclusão

Os dados revelaram que os inquiridos consideram que é exigido ao DT o desempenho de vários papéis sociais e funções de caráter burocrático. Há também concordância relativamente ao contacto difícil com os encarregados de educação. Não há um consenso relativamente ao perfil preferencial para um bom exercício do cargo, nem relativamente à sua natureza, não obstante os DT consideram constatar-se que as maiores exigências do cargo são nível das relações humanas. Já os principais constrangimentos apontados são o excesso de burocracia e a escassez de tempo disponível para o exercício do cargo. Para o futuro os DT propõem mais tempo, horário disponível para o desempenho da função e a remoção de trabalho administrativo.

Referências Bibliográficas

Bento, J. O. (2013). Um raio de luz. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.). *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física* (7-15). Porto: Editora FADEUP

Boavista, C., & Sousa, Ó. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*. 23, 77-93

Boavista, M. C. (2010). *O director de turma: Perfil e múltiplas valências em análise*. Lisboa: M. Boavista

Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora

Cunha, A. C. (2008). *Ser professor. Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor

Escola. (2013). *Priberam Dicionário*. Retirado de <https://www.priberam.pt/dlpo/escola>

Gomes, A. A. (2008). Estudo de caso. Planejamento e métodos. *Nuances: estudos sobre Educação*. 15(16), 215-22

Jesus, S. N. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições Asa

Leite, H. (1999). As funções do director de turma na escola portuguesa e o seu papel no incremento da convivência. Retirado de http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/169.pdf.

Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

Marques, R. (2003). *O director de turma*. Lisboa: Plátano Editora

Ministério da Educação. (1991a). *Organização curricular e programas: Ensino básico: 3º ciclo* (Vol. 1). Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário

Ministério da Educação. (1991b). *Programa de Educação Física: Ensino Secundário*. Lisboa: Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário

Ministério da Educação. (1998). Decreto-Lei Nº 115-A/98 de 4 de Maio. *Diário da República*, 1ª Série A, nº 102, 1988-(1982) - 1988-(1914)

Ministério da Educação. (1999). Decreto Regulamentar Nº 10/99 de 21 de julho. *Diário da República*, I Série B, nº 168, 4490-4494

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, California: SAGE Publications, Inc.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva

Sá, V. (1996). O Director de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio dos poderes. *Revista Portuguesa da Educação*. 9(1), 139-162

Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: O caso do director de turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Sousa, M. M., & Sarmento, T. (2010). Escola–família-comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18 (141-156)

Vasconcelos, C., & Almeida, A. (2012). *Aprendizagem baseada na resolução de problemas no ensino das ciências: Propostas de trabalho para Ciências Naturais, Biologia e Geologia*. Porto: Porto Editora

Venâncio, I. M., & Otero, A. G. (2003). *Eficácia e qualidade na escola*. Porto: Edições ASA

Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto-Editora

Curriculos de formação de profissionais de saúde no Brasil e as políticas globais: que influências?

Andréa Echeverria

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Preciosa Fernandes

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

Resumo

No último relatório da OCDE de abril de 2018, intitulado *The Future of Education and Skills 2030*, foram lançadas questões e desafios para a promoção de políticas globais relacionadas com o campo do currículo e com a formação dos futuros profissionais. Observa-se clara ênfase no desenvolvimento de competências para transformar a sociedade e para a construção de projetos inovadores que permitam avançar em direção a uma mudança ecossistêmica (p. 4-6).

Considerando o impacto das políticas globais nas políticas nacionais no

Brasil, a partir da Constituição de 1988, e em sintonia com o Sistema Único de Saúde (SUS), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e as Leis de Diretrizes Básicas (LDB), pretende-se desenvolver um estudo sobre o *contexto de influência* nos modelos e desenhos curriculares das instituições de ensino superior em saúde.

O referencial teórico do estudo segue as teorias pós-críticas do currículo adotando-se o círculo de política de Stephen Ball (2001) para a compreensão dos modelos e propostas curriculares.

Objetiva-se compreender o impacto das políticas macro e micro nos desenhos curriculares e o modo como as instituições de ensino superior de profissionais de saúde têm vindo a implementar estratégias de ensino atualizadas com as demandas dos novos perfis profissionais.

Palavras-chave: currículo; políticas de influência; profissionais de saúde.

Abstract

In the last report of OECD, from April 2018, named *The Future of Education and Skills 2030*, were highlighted questions and challenges to the promotion of global policies related with the fields of the curricula and the training of future professionals. It is possible to see a clear emphasis in the development of competences in order to transform all society and to the construction of innovative projects that allow to move forward to an effective structural change (p.46).

Considering the impact of global policies in national policies in Brasil, attending to the Constitution from 1988, as well as the National Health System (*Sistema Único de Saúde*, SUS), the National Curricula Orientations (*Diretrizes Curriculares Nacionais*, DCN) and the Laws for the Basic Orientations (LDB), it is proposed to develop a study about the context of influence regarding the models and curricula designs of the high education institutions in the field of Health.

The theoretical orientations of the study follow the post-critical theories of the curricula, considering for that the Policy Cycle of Stephen Ball (2001), in order to understand the models and curricula proposals.

It is an aim of the study to understand the macro and micro policies on the models and curricula planning and the way how the high education institutions of Health professionals have been implementing adapted education strategies, attending to the demands of the new profiles of these professionals.

Keywords: curricula; influence policies; health professionals

Introdução

"O grande desafio da educação no século XXI será a criação de novos ambientes educativos, considerando que o ambiente que caracteriza as instituições educativas na atualidade foi construído no século XIX, não estando, assim, adaptado às grandes mudanças do futuro" (Nóvoa, 2017: 1133).

Segundo Stephen Ball (1994) a criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”, um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos. Para o autor, a maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos que podem, ou não, funcionar. Estas políticas são, portanto, retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática.

Portanto, para uma visão abrangente das políticas nacionais é necessário a compreensão destas políticas como produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa “interconexão, multiplicidade, e hibridização” (Ball, 1994: 129) isto é, resultam da “combinação de lógicas globais, distantes e locais” (133). Esta combinação de lógicas globais e locais estão entrelaçadas por níveis, que segundo Ball podem ser subdivididas no nível micro - em diferentes Estados Nação, onde novas tecnologias de políticas têm produzido novas formas de disciplinas (novas práticas de trabalho e novas subjetividades de trabalhadores). E a nível macro - em diferentes Estados Nação, onde estas disciplinas geram uma base para um novo “pacto” entre Estado e o capital e para novos modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas. (Ball, 1994)

Diante disto, observa-se o desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação, nos campos econômico, social e educativo, com o decorrente abarcamento dos campos econômico, social e educativo local numa concepção única de políticas para a competitividade econômica global.

Este fenômeno gera impacto nas ações educativas e, consequentemente, influencia as práticas curriculares. Estas apontam para a resposta frente as demandas impostas pelas diretrizes curriculares nacionais que por sua vez são dependentes de acordos direcionados ao funcionamento de mercado neoliberal (Ball, 2001: 102)

No contexto brasileiro, em 1996, o Ministério da Educação lançou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), demonstrando preocupação com a formação voltada para a realidade da sociedade brasileira (lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996). Já em 2001, destacam-se as Orientações para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, onde se enfatiza uma formação que articule teoria e prática (lei n. 3.860 de 2001). Em decorrência destes movimentos são lançadas as

Diretrizes para os Cursos da Saúde, com descrição do perfil desejado do formando para as várias áreas de saúde, bem como suas competências e habilidades para atuação na realidade do mercado de trabalho, no âmbito do ideário da Reforma Sanitária brasileira (lei n. 3.860 de 2001).

Considerando-se o impacto das políticas do Sistema Único de Saúde – SUS, da DCN e LDB, e sua influência nos modelos e desenhos curriculares, as instituições de ensino superior da área da saúde veem-se desafiadas a implementar estratégias de ensino atualizadas com as demandas dos novos perfis profissionais, capacitados para intervir nos vários contextos sociais com espírito crítico e responsável, assim como oferecer condições de preparação de professores capazes de conduzir de forma contextualizada o ensino e a aprendizagem dos futuros profissionais de saúde.

Torna-se importante situar o enquadramento das leis e diretrizes curriculares nacionais no Brasil que impactam nas decisões curriculares dos cursos de saúde, nomeadamente na Faculdade Pernambucana de Saúde. As DCNs constituem-se num padrão de orientação para a elaboração dos currículos e dos projetos políticos pedagógicos que devem ser adotados por todas as instituições de ensino superior no Brasil. A primeira resolução com diretrizes para a área da saúde foi apresentada em 2001 (resolução CNE/CES 1.133/2001). Basicamente, esta resolução propõe orientações sobre os perfis de profissionais de saúde, competências e habilidades, focando-se nos conteúdos curriculares, nos estágios, nas atividades complementares, na organização do curso, acompanhamento e avaliação durante a graduação (lei n. 3860 de 2001).

As DCNs dos cursos da área da saúde, em vários dos seus itens, reiteram a importância da formação superior propiciar competências e habilidades para o trabalho em equipa multiprofissional e para atuar de forma a garantir a integralidade da assistência (LDB 1996, 9394/96).

As influências das políticas globais têm impacto nas decisões curriculares nacionais. A nossa reflexão leva em conta o questionamento de Ball (1994, 2001) quanto ao abandono dos propósitos sociais da educação em detrimento a uma política de mercado. Este tema perpassa todo este trabalho e tentaremos nos aproximar esta análise das políticas globais e as consequências nos modelos e currículos de saúde no Brasil.

Políticas globais para formação superior em saúde no Brasil: que consequências?

As organizações internacionais têm uma intervenção direta no campo da educação e, portanto, na definição das políticas e da agenda educativa global, assim como de influência nas políticas educacionais locais.

Como propõe Roger Dale, uma das formas de discutir esta questão, das políticas educativas em um contexto global, é falarmos de uma agenda globalmente estruturada ao nível local e ao nível nacional (Roger Dale, 2012). Portanto ao trazer para o debate as orientações da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), com os seus relatórios e o que preconizam para as nações quanto ao futuro da educação, a OCDE passa a ser um ator central nas políticas de orientação para a formação superior sendo a fonte onde são difundidas e desenvolvidas as orientações sobre os modelos de currículo e as metodologias de ensino mais eficazes e que imprimem a ideologia das demandas vigentes do mundo globalizado.

A partir do ano 2000, estas orientações para as políticas de educação superior voltam-se para as áreas do trabalho assim como têm ampliado a sua influência com intervenções que são hoje típicas da sua atuação, como a demanda por relatórios, indicadores e avaliações.

Observa-se que a OCDE, no seu protagonismo relacionado com a sua maior capacidade de construir relações, e constituir-se como mediadora entre as várias organizações internacionais, imprime um “novo paradigma” em relação à formação, direcionando-a para o modelo em que prevalece o interesse na forma do mercado, na gestão e na performatividade (Ball, 1994, 2001). Esta influência produz consequências nas construções das políticas educacionais, nos contextos globais, nacionais e locais. Ou seja, afecta diretamente a formação superior, na aposta de uma proposta comprometida com os movimentos globais de performance, habilidades e competências voltadas para o mercado de trabalho e em sintonia com uma economia neoliberal que dita as suas regras.

Não podemos desconsiderar que, entre outras coisas, está em jogo a incerteza e a instabilidade que estas orientações imprimem, no desenvolvimento das ações dos atores envolvidos: professores, estudantes e gestores. Podemos referir, por

exemplo, a exigência de controle que paira nas demandas de avaliação por diferentes meios e por distintos agentes. Em decorrência deste modelo "de resultados" observamos o "surgimento" de avaliações do desempenho e da performance - o fluxo de exigências que mudam, expectativas e indicadores que nos fazem continuamente responsabilizados e constantemente vigiados. Esta é a base para o princípio da incerteza e inevitabilidade, para a insegurança quanto ao desempenho dos profissionais: "Estamos fazendo o suficiente? Estamos fazendo a coisa certa? Como seremos avaliados? " (Ball, 2001: 102).

Os processos normativos e de intervenção a nível técnico local, com os seus relatórios, os estudos, os indicadores, as propostas avaliativas dos resultados e dos modelos, não devem ser isolados das políticas que conduzem e influenciam os processos de ensino-aprendizagem. No caso dos países periféricos e semi-periféricos existe uma imposição pura e simples de modelos trabalhado e pensado por países desenvolvidos, que estão na condução destas discussões. Por isso encontramos programas e políticas mais violentamente neoliberais nos países mais pobres (Ball, 2001). A este propósito, podemos reportar-nos às políticas para educação trabalhadas pela UNESCO (1996, 2000), OCDE (2013, 2017, 2018), BM (1989), OMC (1995) e o seu impacto sobre a educação de países a margem dos poderes decisórios.

Marcadamente no Brasil, de entre as várias políticas internacionais, as leis e diretrizes curriculares sofrem influência mais precisamente na educação superior. De entre estas, o relatório da UNESCO de 1996 é um marco, com a premissa sobre educação que preconiza que: "À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo a bússola que permite navegar através dele". (Jacques Delors 1996: 7). Deste relatório são incorporados, como modelo a se seguir e como orientação para o desenvolvimento dos currículos de ensino superior "os quatro pilares da educação para o século XXI", são eles:

- Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver conjuntamente.

Esta diretriz passa a constituir uma orientação para os processos de formação ao nível superior e objetiva ensinar a pensar, a saber comunicar e pesquisar, a ter

raciocínio lógico, a fazer sínteses e elaborações teóricas, a ser independente e autônomo e, por fim, a ser socialmente competente.

De 1996 (UNESCO) para 2018 (OCDE), empreendemos um salto de vinte e dois anos para então nos aproximar das últimas exigências para a formação superior hoje.

Neste último relatório da OCDE de abril de 2018, intitulado *The Future of Education and Skills 2030*, foram lançadas questões e desafios para os governos, visando a promoção de políticas globais relacionadas, especificamente, com o campo do currículo e com a formação dos futuros profissionais, interrogando-se:

- Que conhecimentos, habilidades, atitudes e valores os estudantes de hoje precisam para prosperar e moldar seu mundo?
- Como os sistemas institucionais podem desenvolver esses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de forma eficaz? (p.2)

Os desafios apontados no relatório direcionam-se para:

- A necessidade de, por um lado, se traçarem objetivos mais amplos para a educação, priorizando o bem-estar individual e coletivo e;
- Por outro, se pensarem os currículos de formação numa perspectiva mais ampla, organizando-os não apenas para a obtenção de conhecimentos, mas também para o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores;
- Dá-se clara ênfase ao desenvolvimento de competências para transformar a sociedade, e à construção de projetos inovadores que permitam avançar em direção a uma mudança ecossistêmica (OCDE, 2018: 4-6).
- Em face destas últimas orientações internacionais que desafios se colocam à formação dos profissionais no Brasil?

Do presente para o futuro: que desafios?

Os desafios são muitos e as orientações das políticas internacionais incitam-nos a refletir frente as questões apresentadas no relatório:

Como o currículo do futuro deve ser projetado, envolvendo os estudantes para os motivar, levando-se em conta o reconhecimento dos seus conhecimentos, habilidades, atitudes e valores?

Para tal, sugere-se um ensino desafiador, alinhado com os processos de avaliação, e com uma adequação do conhecimento a situações problemas, que permita o desenvolvimento, nos estudantes, de um pensamento e reflexão profundos, capazes de garantir a qualidade da sua formação. Preconiza-se, nestes pressupostos, que o estudante possa, de modo bem informado, fazer as suas escolhas (OCDE, 2018: 7).

Em sintonia com as políticas globais e a formação do profissional de saúde no Brasil as ações apontam para a necessidade de novas estratégias de ensino direcionadas aos projetos pedagógicos que priorizem a formação para:

- Promoção de habilidade e competências além do domínio técnico/científico;
- Desenvolver no estudante a capacidade para criar, planejar, implementar e avaliar políticas e ações em saúde;
- Aprendizagem significativa e centrada no estudante;
- Solucionar problemas reais levando-se em conta o seu contexto social;
- Estudante crítico, reflexivo, motivado e responsável pelo seu processo contínuo de aprendizagem.
- Diante destes desafios temos que refletir sobre como esta "bricolagem" está sendo construída frente a realidade brasileira e mais precisamente na Faculdade Pernambucana de Saúde, como refere Ball (1994), e assim encontrar respostas singulares para os nossos problemas, levando-se em conta os movimentos e ações macro que influenciam as políticas locais.

Levantamos algumas questões que podem nos servir como guia, são elas:

- Em que medida as políticas construídas a partir de cópias de fragmentos e parte de ideias de outros contextos afetam as nossas práticas?
- Como estes acordos estão funcionando e se aplicam em nossa realidade local?
- As políticas globais de incentivo à formação voltadas ao mercado se adequam aos nossos problemas locais?
- Quais as consequências desta reprodução sem a responsabilidade de uma reflexão crítica?

A cada passo devemos nos questionar sobre os processos de influência, de produção e de prática com o direcionamento no horizonte que delinea um percurso: Para onde estamos caminhando e onde queremos chegar?

É importante traçar novos caminhos, sem, no entanto, desconsiderar as conquistas empreendidas e as razões que nos trouxeram ao mundo que hoje habitamos.

Frente ao exposto, cabe a cada um de nós se voltar para responder criticamente à questão sobre a responsabilidade pessoal com a educação e com a formação de profissionais de saúde em um mundo de oportunidades tão desigual. (Apple, 2017).

Considerações finais

O presente texto origina-se nos questionamentos iniciais que fazem parte da pesquisa de investigação de doutoramento na Universidade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, sobre *sentidos, processos e efeitos dos currículos da Faculdade Pernambucana de Saúde - FPS*. Essa investigação, decorridos dez anos após a implantação da proposta curricular que estrutura os vários cursos da FPS, objetiva compreender como foi desenvolvido esse processo e quais os sentidos que estudantes e professores lhe atribuem.

Parte-se da compreensão da concepção do currículo como sendo influenciado pela política internacional e que, consequentemente, sofre interferência das legislações e diretrizes nacionais para o ensino superior no Brasil. Estes caminhos e orientações estão entrelaçados aos movimentos económicos, neoliberais e de globalização. Esta compreensão é condição essencial para a reflexão sobre os processos curriculares e para a tomada de decisões quanto à formação que a Faculdade Pernambucana de Saúde oferece. Pretende-se, em síntese, com esta investigação, sustentar uma proposta de um ensino comprometido com uma formação direcionada para uma actuação contextualizada e motivada de profissionais de saúde críticos, reflexivos e com compromisso ético e em sintonia com as demandas das políticas globais.

Acreditamos que os currículos, nos moldes da aprendizagem ativa e da problematização, possam possibilitar alcançar os objetivos lançados pelas políticas internacionais com reflexo nos currículos locais. Faz-se necessário compreender as

dinâmicas que estão implícitas no processo de sua condução curricular, aprofundando o estudo sobre sentidos dos processos de ensino nos moldes de um currículo integrado com o intuito de produzir um saber útil e aplicável à comunidade local, nacional e possivelmente internacional.

Segundo Morin (2011), “a fragmentação e compartimentação do conhecimento em disciplinas não comunicantes tornam-nos inaptos a perceber e conceber os problemas fundamentais e globais. A hiperespecialização destrói o tecido complexo do real, o primado do quantificável oculta as realidades afetivas dos seres humanos” (155).

Em síntese, pretende-se com esta investigação produzir conhecimento sobre processos de organização e de desenvolvimento do currículo, sintonizados com os problemas cruciais do nosso tempo: a complexidade do real (Morin, 2011: 155), a necessidade de aprender a fazer ligações entre os vários conhecimentos, a necessidade de relacionar as interações e implicações múltiplas, de levar-se em conta os fenómenos multidimensionais, e as realidades solidárias, locais e conflituais, para se trabalhar em soluções possíveis para um mundo justo e equânime (Morin, 2011: 155 -157).

Referências bibliográficas

- Apple, M. (2017). *A educação pode mudar a sociedade?* Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Antunes, F. (2005) Governação Global e Diretrizes Internacionais para a Educação na União Européia, *Perspectiva*, 23(2), 449-465. Retirado de: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>
- Ball, S. (2001) Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação, *Curriculos sem Fronteiras*, 1(2), 99-116
- Dellors, J. (1999). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.* São Paulo: Cortez
- Gomide, A. (2009). *As diretrizes Políticas da UNESCO para a formação de Professores e sua relação com a política de formação no Brasil*
- Maranhão, A. (2003). *Diretrizes Curriculares nacionais para os cursos universitários da área de saúde.* Londrina: Rede Unida

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Editora Cortez

Morin, E. (2000). *Religando os saberes*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand

Morin, E. (2000). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil

Morin, E. (2011). *A Via Para o Futuro da Humanidade*. Lisboa: Edições Piaget;

Organização Mundial da Saúde (1997). *Saúde para todos*. Washington: OMS. Disponível em <<http://www.who.int/about who/en/ healthforall.htm>

OCDE (2013). *Portugal: Reforming the State to promote growth*. Paris: OCDE. Disponível em <http://www.ocde.com>

OCDE (2017). Boosting Social Enterprise Development: Good Practice Compendium, *OCDE Publishing*. Paris. <http://dx.doi.org/101787/9789264268500-enOCFE/EU>

OCDE (2018). *The Future of Education and Skills 2030*.

UNESCO (1996). *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*.

UNESCO (2000). Educação para todos fazendo face aos nossos compromissos coletivos. *Fórum Mundial de Dakar*. UNESCO: Brasília. Retirado de: www.unesco.org.br/publicações/livros/educadosdakar/mostra_padrao

Tomasi, A. (2004) Qualificação ou Competência. In A, Tomasi; B. Heijden; E. Dugué, et al. *Da qualificação à Competência. Pensando o século XXI*. SP: Papirus.

O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular – Uma Experiência com Futuro?

Andreia Dias

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Preciosa Fernandes

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

Resumo

Em 2017, o Ministério da Educação avançou com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), em regime de experiência pedagógica e de caráter voluntário, dirigido aos ensinos básico e secundário (Despacho nº.5908/17, de 5 de julho). Este projeto trouxe para o centro das 235 instituições (da rede pública e privada) que se manifestaram interessadas na sua implementação, uma oportunidade de flexibilizar o currículo (em 25%) de forma contextualizada e autónoma. Deste modo, é permitido às escolas adequar os conteúdos programáticos e respetivos tempos letivos ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

No decorrer de um estágio profissionalizante junto de um Agrupamento da região do grande Porto que aderiu a este projeto no ano letivo 2017/2018, tive oportunidade de acompanhar a sua implementação e o trabalho investido pelos docentes desde a sua projeção à sua aplicação. Neste sentido, a presente comunicação visa dar conta do balanço feito pelos respetivos docentes, bem como das suas perspetivas e reflexões face aos benefícios e dificuldades sentidas ao longo deste ano experencial.

No respetivo Agrupamento, por ação voluntária dos docentes e aprovação dos órgãos da direção, gestão e administração, integraram o respetivo projeto: uma turma de 5º. ano, duas turmas de 7º. ano e cinco turmas de 1º.ano (uma de cada escola de 1º.ciclo). Enquanto elemento externo, mantive um contacto próximo com a coordenadora do projeto e os diretores/titulares de turma, e através de conversas e encontros regulares e respetivas notas de terreno, desenvolvi um trabalho de monitorização, adotando uma postura de “trabalho com” (Bolívar, 2003), auxiliando todas as ações e tomadas de decisão.

As perspetivas recolhidas ao longo do acompanhamento do PAFC no Agrupamento permitiram apurar algumas dificuldades associadas ao processo de implementação e que se prendem com o reconhecimento da utilidade e inovação do projeto por parte dos docentes de 1º. ciclo, bem como com os processos do seu desenvolvimento. Relativamente aos docentes do 2º. e 3º. ciclos, a inovação trazida pelo PAFC levantou inquietações apenas ao nível da sua possível universalização, o que deixa antever um futuro incerto para o desenvolvimento desta proposta curricular.

Palavras-chave: Autonomia; Flexibilizar; Currículo; Acompanhamento; Processos

Abstract

In 2017, the Ministry of Education advanced with the Project of Autonomy and Curricular Flexibility (PACF), in a regime of pedagogical experience and in a voluntary nature, directed to the primary and secondary education (Despacho nº.5908 / 17, of July 5). This project has brought to the center 235 institutions (from the public and private sectors) that expressed their interest in its implementation, as an opportunity to make the curriculum more flexible (in 25%) in a contextualized and autonomous way. Therefore, it is allowed to schools to adapt the disciplines' contents and their respective academic periods, to the profile of the students after leaving compulsory schooling.

During a professional internship in a School Cluster, located in Porto, that joined this project in the 2017/2018 school year, I had the opportunity to monitor its implementation and the work invested by the teachers since

projection to application. In this sense, this paper aims to give an account of the balance made by the respective teachers, as well as their perspectives and reflections regarding the benefits and difficulties experienced during this experiential year.

In their School Cluster, by voluntary action of the teachers and approval of the governing bodies, management and administration, integrated the respective project: a class of the 5th year, two groups of the 7th year and five classes of the 1st year (one from each 1st cycle school). As an external element, I maintained close contact with the project coordinator and the class directors / members, and through regular conversations and meetings, undertaking field notes. I developed a monitoring work, adopting a "work with" attitude (Bolivar, 2003), assisting all actions and decision making processes.

The perspectives gathered during the monitoring of the PAFC in this School Cluster allowed to identify some difficulties associated to the implementation process that are related to the recognition of the usefulness and innovation of the project by the teachers of 1st. cycle, as well as with the processes of its development. Regarding the teachers of the 2nd. and 3rd. cycles, the innovation brought about by the PAFC raised concerns only at the level of its possible universalization, which leaves an uncertain future for the development of this curricular proposal.

Keywords: Autonomy; Flexibilize; Curriculum; Monitoring; Processes

Contextualização do PAFC

O XXI Governo Constitucional, no seu Programa, assumiu como uma das suas prioridades para a área da Educação investir na promoção de um ensino de qualidade, segundo o qual os alunos tenham a possibilidade de adquirir conhecimentos consolidados e passíveis de mobilizar no seu quotidiano. Dessa forma podem desenvolver competências essenciais para a vida futura, nomeadamente, para a sua formação enquanto cidadãos. Este conjunto de aprendizagens que devem ser “efetivas e significativas” (Despacho nº. 5908/2017) está inscrito num documento que define o Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória. Nesse documento admite-se que o aluno “é conhecedor, mas é também capaz de integrar conhecimento, resolver problemas, dominar diferentes linguagens científicas e técnicas, coopera, é autónomo, tem sensibilidade estética e artística e cuida do seu bem-estar.” (ibidem).

Para que os alunos se formem enquanto cidadãos com estas características, o Governo acredita que a resposta mais eficaz está nos instrumentos de diferenciação pedagógica que as escolas têm à sua disposição. Para cumprir este desígnio, um julho de 2017, o Governo lançou o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

(PAFC) como estratégia que permite às escolas gerir o currículo de forma flexível e contextualizada. Desta forma, a escola passa a ter “a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, estabelecendo prioridades na apropriação contextualizada do currículo e assumindo a diversidade ao encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projeto educativo” (*ibidem*).

Através do Despacho n.º 5908/2017 podem-se conhecer os princípios e regras que orientam a conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário. A partir dessas orientações a escola define as opções curriculares que mais se adequam à sua realidade contextual e que potenciam a aquisição das competências definidas no “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”.

Assim, o PAFC foi autorizado, em regime de experiência pedagógica, tendo início no ano letivo 2017-2018. Este abrange os estabelecimentos de ensino básico e secundário, da rede pública e privada e destina-se às turmas de anos iniciais de ciclo (1.º, 5.º, 7.º anos), de nível de ensino (10.º ano) e de 1.º ano de formação de cursos organizados em ciclos de formação. Segundo a informação disponibilizada pela DGE, fazem parte deste projeto 227 instituições escolares, das quais 3 se localizam fora de Portugal. As instituições escolares que aderem ao projeto podem gerir até 25% da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares-base², por ano ou ciclo de formação (no caso dos cursos de educação e formação). Devem ainda incluir nas matrizes curriculares de todos os anos de escolaridade as disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento (que inclui novos conteúdos) e de Tecnologias de Informação e Comunicação (novidade para as turmas de 5.º ano).

Relativamente às opções curriculares das escolas, podem ser concretizadas de diferentes formas, nomeadamente, através de combinação parcial ou total de disciplinas, alternância de períodos de funcionamento disciplinar e multidisciplinar ou até redistribuição de carga horária e organização de modo trimestral ou semestral do funcionamento de disciplinas, privilegiando o trabalho interdisciplinar. O leque de possibilidades é vasto e a decisão depende exclusivamente das escolas e da aprovação do Conselho Geral.

Para orientar na implementação do projeto, as escolas contam com um acompanhamento a nível central e regional assegurado por equipas com

² “Conjunto de áreas disciplinares e disciplinas a lecionar por ciclo e ano de escolaridade ou por ciclo de formação, bem como a carga horária prevista para cada um deles, que serve de suporte ao desenvolvimento do currículo concretizado nos instrumentos de planeamento curricular, ao nível da escola e da turma” (Artigo 2.º)

competências associadas aos serviços e organismos do Ministério da Educação (equipa de coordenação nacional, coadjuvada por uma equipa técnica, equipas regionais e um conselho consultivo). Este acompanhamento é dinamizado através de encontros nacionais e regionais, redes de partilha, apoio à distância, visitas às escolas e formação.

Enquanto projeto em regime de experiência pedagógica, o PAFC está a ser submetido a uma avaliação intercalar e final realizada a nível nacional (Ministério da Educação) e internacional (OCDE). O trabalho de acompanhamento, monitorização e avaliação do PAFC durante o ano letivo 2017-2018 culminará em possíveis revisões e reformulações.

Contextualizando o Agrupamento de Escolas

Uma das 227 instituições que integram o PAFC corresponde ao Agrupamento onde desenvolvi o meu estágio durante este ano-letivo. Este Agrupamento é composto por seis instituições (cinco de 1.º ciclo e pré-escolar e uma de 2.º e 3.º ciclos) e em julho de 2017, decidiu que cinco turmas do 1º ciclo (uma turma de 1.º ano por escola), uma do 2.º ciclo (5.º ano) e duas do 3.º ciclo (7.º ano) passariam a integrar o PAFC seguindo as orientações do Despacho n.º 5908/2017. Segundo a coordenadora, as turmas-piloto foram selecionadas segundo a envolvência demonstrada e dinamismo empreendido pelos docentes e respetivas turmas em projetos anteriores e pela vontade e disponibilidade em integrar novos.

A Experiência do PAFC no Agrupamento de Escolas

Relativamente às turmas de 1.º ano, coube a cada titular de turma definir, no início do ano, o seu projeto curricular de turma, tendo em conta as “Aprendizagens Essenciais” e o “Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória”. O objetivo desses projetos é que, a par do seu regime de monodocência, trabalhem colaborativamente com outros docentes e, dessa forma, conheçam e invistam em metodologias inovadoras e criativas, privilegiando o papel dos alunos na construção e aquisição de aprendizagens significativas (por exemplo, a organização de alunos em grupos de trabalho).

Na turma de 5.º ano ficou decidido que as disciplinas de Português e História teriam mais um tempo letivo (50 minutos), desta vez, comumente lecionado em regime de par pedagógico. Já na disciplina de TIC e Cidadania e Desenvolvimento, foi acrescentado um tempo letivo (50 minutos), no qual a turma foi dividida em duas partes e as disciplinas funcionaram quinzenalmente, alternando entre cada parte³.

As turmas de 7.º ano passaram a ter as disciplinas de Geografia e História em regime semestral, ou seja, no primeiro semestre foi lecionada a disciplina de Geografia e no segundo a de História. As disciplinas de TIC e Cidadania e Desenvolvimento funcionaram da mesma forma que a turma de 5.º ano. Para estas duas turmas-piloto foi ainda incluída uma Oficina da Ciência que visa desenvolver atividades experimentais, num trabalho articulado entre as docentes de Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas, responsáveis por esse tempo letivo (regime de par pedagógico).

Nas turmas de 5.º e 7.º ano decidiu-se que um dos quatro tempos letivos de apoio ao estudo seria atribuído ao/à diretor/a de turma para trabalhar assuntos relativos à turma. Esta opção tanto incluía as turmas-piloto como todas as outras. Importa ainda referir que a avaliação das disciplinas semestrais funcionou também ela de forma semestral.

A monitorização do PAFC - um dispositivo de suporte à sua implementação

O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) é, como já referi, um projeto em regime de experiência pedagógica, o que significa que para a comunidade educativa é também uma nova experiência. Enquanto elemento apoiante das ações/atividades realizadas pela Equipa de AA, o foco do meu estágio, ocupei-me da monitorização deste projeto. Assim sendo, optei por um tipo de monitorização aproximada de natureza diagnóstica, isto é, uma monitorização centrada na regulação do progresso e execução do projeto, procurando averiguar a sua consistência e adequabilidade (Clímaco, 1992).

Dado que o projeto estava a ser aplicado em todas as escolas que compõe o Agrupamento, adotei uma estratégia que me permitisse recolher informações de todas as turmas envolvidas no PAFC. Para isso, desenvolvi conversas com a

³ A primeira metade da turma tinha TIC ao mesmo tempo que a segunda metade tinha Cidadania e Desenvolvimento. Na semana seguinte trocavam.

coordenadora do projeto (que era também diretora de turma de uma das turmas envolvidas), fiz visitas às escolas de 1.º ciclo e educação pré-escolar, observei aulas e recorri aos titulares/diretores de turma envolvidos para compreender de perto como estavam a experienciá-lo na sua turma, quais os aspetos que consideravam mais positivos e quais as maiores dificuldades que estavam a sentir e como podiam colmatá-las. Além disso, participei em reuniões do PAFC e de Conselho de Turma, já que nessas reuniões se faria o ponto de situação do PAFC em cada turma e seriam partilhadas e debatidas opiniões às quais, provavelmente, não teria acesso em conversas individuais. Estes foram os instrumentos de monitorização, dada a postura e metodologia de intervenção que priorizei adotar: “trabalhar com” (Bolívar, 2003) os atores educativos na construção de um processo de autoavaliação que lhes permita autorrefletirem sobre as ações/funções e, neste caso, projetos em que estão envolvidos e influenciam a qualidade do serviço educativo do Agrupamento.

Alguns Dados...

Através das visitas, das observações (registadas e reflitas nas notas de terreno) e das conversas regulares, consegui obter alguns dados significativos acerca do modo como o PAFC foi sendo recebido e implementado pelo corpo docente.

A implementação do PAFC foi um desafio difícil para os docentes e com um sentido complicado de perceber, gerando, por isso, alguma ansiedade, insegurança, desorientação, inquietação, descrença e desmotivação. A insegurança estava associada à falta de orientação e de informação transmitida (documentos orientadores) pois no seu entender não estava esclarecido o sentido/objetivos e a aplicabilidade da flexibilidade curricular no 1.º ciclo. Além disso, não estava claro para os docentes em que medida este projeto podia ser inovador e promotor de grandes melhorias no processo de aprendizagem dos alunos, visto que a interdisciplinaridade requerida e o uso de metodologias diferenciadas fazia já parte das suas práticas quotidianas, exceto o facto de agora terem de as articular a “Aprendizagens Essenciais” e ao “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”, sendo que os recursos disponíveis não o permitem.

Esses sentimentos resultam também da falta de impacto que acreditam que o PAFC vá ter, caso seja encarado como “*mais uma tarefa*”, aplicado pontualmente

nas suas aulas e com um prazo à vista. Nas palavras de um dos docentes “*coisinhas pequenas acabam por perder ligação, porque a pontualidade não dita impacto*”, o que revela uma inquietação acrescida com o sentido atribuído à ação e aos efeitos que causa na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Outra preocupação manifestada pelos docentes de 1.º ciclo prende-se pela qualidade do ensino que praticam em detrimento do projeto. Na perspetiva destes docentes, as características dos alunos do 1.º ano inviabilizam despender de tempos letivos em função de um projeto paralelo e sem conexão com os restantes conteúdos já lecionados, sendo que não resulta de forma significativa para eles. Na voz de um docente: “*os projetos são iniciativas bonitas, porém a aprendizagens são importantes*”, revelando um desfasamento entre a implementação de um projeto e a prática de ensino.

Já para outro, “*a teoria é muito linda*”, mas na prática, a concretização de um projeto que envolve a flexibilização de um currículo, o respeito pelas metas do PE e aprendizagens essenciais torna-se uma tarefa bem mais complexa que o esperado. Ademais, há ideias inovadoras e disponibilidade para se dedicarem, porém não há recursos que garantam a sua concretização, levando à desmotivação e descrença contínua. Ainda assim, garantem que o problema não está na aposta por projetos mas sim na qualidade dos mesmos e, através do testemunho de um docente, percebe-se que este projeto não está a ser entendido como um projeto de qualidade e com valor para a sua profissionalidade.

Para estes docentes do 1.º ciclo, o PAFC só veio complexificar o seu trabalho. Na perspetiva de alguns deles, há um claro desfasamento entre a utilidade do projeto e a quantidade de trabalho que lhes é exigida. Isto é, para eles, o professor deve ensinar os conteúdos programáticos, lidar com as diversas dificuldades e singularidades características de uma turma heterogénea, ter em atenção a interdisciplinaridade e ainda criar um projeto com um sentido diferenciador para ser dinamizado ao longo do ano.

A desvalorização do trabalho docente e a ausência do reconhecimento da complexidade do seu trabalho foram preocupações constantes ao longo do tempo em que acompanhei estas cinco turmas. A quantidade de trabalho que é pedida aos professores e a valorização que lhes é atribuída não são vistas como proporcionais, gerando um cansaço gradual e um descrédito profissional crescente.

Desde o início até ao final da minha intervenção mantiveram-se reticentes face ao impacto dos seus projetos e, principalmente, face ao balanço que será feito no final do ano em relação ao trabalho desenvolvido. Se, por um lado, o Ministério os parece descansar dizendo que não é nada difícil e que têm liberdade e autonomia para desenhar o projeto e desenvolvê-lo ao seu ritmo, por outro lado, afirmam que a flexibilidade é mais do que isso e que no final devem apresentar os resultados conseguidos. Um deles chega mesmo a admitir: “*tanta liberdade/flexibilidade e no final não é nenhuma*”.

A visão dos docentes de 7.º ano não era muito diferente da visão de alguns docentes do 1.º ano quanto à utilidade do PAFC. Para alguns destes, as mudanças aplicadas não visavam atingir grandes melhorias. Na voz de uma docente, este projeto não é mais do uma forma de os professores serem obrigados a reunir mais vezes (“*querem é mais reuniões*”). O facto de também só terem sido informados deste desafio em agosto gerou algum desconforto nos docentes, visto que em setembro já estavam a aplicar e não restou muito tempo para ajustamentos perante a quantidade de responsabilidades a que o início do ano está associado. Houve ainda quem, a certa altura, argumentasse contra o projeto dada a quantidade de conteúdos e o tempo disponível. Na perspetiva dessa professora “*era uma manhã para uma disciplina e eu podia fazer tudo, coisas bonitas e tudo, mas com tudo o que temos para dar, não dá*”.

A somar a estes receios, surge a possibilidade de o PAFC, a partir do próximo ano-letivo, ser generalizado a todas as turmas, independentemente do nível de ensino. Os professores de 1.º ano mostraram-se bastante reticentes face à novidade, visto estar a ser tão difícil para eles implementar um projeto desta envergadura e considerarem ser uma decisão bastante precoce dada a ausência de uma avaliação do projeto. Para estes docentes e para a própria coordenadora, dada a experiência até ao momento, não estão ainda reunidas condições (horários, recursos, apoios) para a concretização de um projeto com o objetivo e o impacto pretendidos, muito menos para a sua generalização.

A perspetiva da coordenadora do PAFC no Agrupamento não se afastava grandemente da dos docentes de 1.º ciclo, principalmente no que respeita à generalização do projeto. Para ela o maior constrangimento está na composição das turmas. Segundo a coordenadora e diretora da turma-piloto de 5.º ano, os alunos não sabem estar em sala de aula nem se comportam como o esperado para um

aluno do 2.º ciclo de ensino básico, dificultando o trabalho do professor na gestão da aula de 50 minutos. O professor, na sua visão, acaba por perder bastante tempo a corrigir comportamentos, atitudes e posturas, ao invés de dar matéria e seguir com o programa da disciplina. A seu ver, o PAFC resultaria melhor se as turmas fossem mais pequenas pois assim seria mais fácil para o professor gerir o comportamento, as necessidades/particularidades de cada aluno e as novas estratégias pedagógicas.

Além disso, a seu ver, a ausência de resultados e de uma avaliação de impacto do projeto deviam ser motivos impeditivos de uma generalização no ano-letivo que se segue. Resumindo, a sua posição foi clara ao longo de todo o processo de monitorização: não vê impacto e resultados positivos para nenhuma das turmas envolvidas no PAFC se os alunos não colaborarem e o professor não se sentir valorizado e reconhecido pela comunidade educativa.

Na fase final do processo de monitorização voltei a contactar todos os docentes para um balanço final e, apesar de toda as limitações apontadas (recursos, tempo, disponibilidade, orientações) o balanço foi positivo, principalmente para os alunos do 5.º e 7.º ano. Na visão dos seus diretores de turma, a semestralidade e a oficina da ciência foram boas apostas e a melhoria dos resultados às disciplinas de História e Geografia comprovaram-no. Quanto ao 1.º ciclo, não houve indícios de identificação de mais-valias ou contributos à profissionalidade docente e à qualidade das aprendizagens dos alunos.

Que futuro para o PAFC?

Relativamente à possível universalização do PAFC (aplicação a todas as turmas de início de ciclo), não parece ser bem encarada pelo corpo docente do Agrupamento. Os dados resultantes do trabalho feito pela Equipa de AA (que acompanhei no decurso do estágio), focados nas mais-valias e constrangimentos da medida, indiciam não haver condições para o PAFC ser generalizado, ainda que se considere não serem estas conclusões preeditivas, visto que a decisão será do Ministério.

Refletindo criticamente sobre as informações recolhidas junto destes docentes é compreensível a complexidade sentida quando têm de pôr em prática um projeto que articula as metas do Projeto Educativo, as “Aprendizagens

essenciais”, metodologias ativas e ao mesmo tempo as particularidades e ritmos de cada aluno. Esta tarefa podia ser facilitada através de um trabalho colaborativo, no qual os docentes cooperam e se ajudam mutuamente, melhorando a sua própria ação (Bolívar, 2003). Contudo, tal exercício também implica um esforço para que se desprendam das práticas isoladas a que estão habituados (Fullan & Hargreaves, 2001). Além disso, nem sempre a escola dispõe das melhores condições à instauração de uma cultura colaborativa e a ausência de tempos letivos comuns foi um constrangimento notório. Concluindo, o corpo docente reconheceu a importância de colaborar entre si e de serem apoiados no sentido da compreensão, aplicação e atribuição de significado às práticas/desafios a que são submetidos. A falta de uma reflexão conjunta e de um trabalho colaborativo leva a um certo sentimento de “ser mais uma tarefa a juntar às tantas outras”;

Em jeito de conclusão, a situação acompanhada, como se referiu, embora tenha evidenciado aspectos positivos do PAFC, deixa, todavia, muitas dúvidas quanto ao seu sucesso futuro. Ainda assim, um acompanhamento cuidado e vocacionado às necessidades e particularidades do corpo docente do Agrupamento pode, em grande parte, colmatar alguns constrangimentos, principalmente no que respeita à ansiedade, insegurança, desorientação, inquietação, descrença e desmotivação sentidos pelos docentes.

Referências bibliográficas

- Bolívar, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Potencialidades e limites das estratégias de desenvolvimento e mudança*. Porto: Edições ASA
- Clímaco, M. C. (1992). *Monitorização e práticas de avaliação das escolas*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento
- Despacho normativo n.º 5908/2017 de 5 de julho. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Diário da República – II Série - n.º 128 (2017). Acedido em outubro 31, 2017 em <https://dre.pt/application/conteudo/107636120>
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

O devir da autonomia escolar: (re)conhecimentos na área curricular

Bianca Moraes

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Elisabete Ferreira

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

Resumo

Nossa comunicação versa sobre aberturas normativas para diferentes ensejos de vivências democráticas nas escolas. O estudo ocorre no âmbito de mestrado em curso onde, no tópico aqui analisado, procuramos

compreender a relação de iniciativas como a da Flexibilização Curricular com o processo de construção da gestão democrática através da autonomia escolar.

Portugal desenhou seu regime legal de contratualização da autonomia das escolas públicas há duas décadas, mas foi alterando seus traçados ao longo desse percurso, o que tornou opaca sua atual imagem. Referenciamos em Lima (2011) e Barroso (2011) para a compreensão do longevo histórico das reflexões sobre o tema e assumimos, com Estêvão (2011), a escola como organização democrática. Alicerçadas em Ferreira (2004, 2012 e 2017) consideramos credível a autonomia escolar, em que pesem suas dinâmicas críticas.

Aqui nosso objetivo é o de procurar conhecer as possibilidades de interação entre o âmbito jurídico e o educativo, aproximando os textos e as interpretações legais às experiências dos sujeitos nas comunidades escolares. Na linha do que defende Arroyo (2011:181), são os avanços da escola “como espaço público de garantia de direitos” que podem medir a sua qualidade.

À nossa recolha de documentos formais-legais e institucionais somam-se notas de terreno de observação não participante em uma escola pública a desenvolver processos de autonomia, compondo informações interpretadas por meio da análise de conteúdo. Com a esperança crítica de Freire (2016) e à luz das responsabilidades inerentes à cidadania do tempo (Chesneaux, 1996) buscamos verificar se, e em que aspectos, o novo regramento pode ser considerado como um passo do devir da autonomia emancipatória das escolas públicas portuguesas, realçando a “interdependência entre a democracia social e a democracia cognitiva” (Oliveira, 2012:106).

Palavras-chave: gestão democrática; autonomia escolar; comunidades educativas plurais; construção curricular.

Abstract

Our communication is about normative openings for different opportunities of democratic experiences in schools. The study takes place within the framework of an ongoing Master's program where, in the topic analyzed here, we try to understand the relation of initiatives such as Curriculum Flexibility with the process of building democratic management through school autonomy.

Portugal drew up its legal regime of contracting the autonomy of public schools for two decades, but it changed its lines along this route, which made its current image opaque. We refer to Lima (2011) and Barroso (2011) in order to understand the historical longevity of the reflections on the theme and assume, with Stephen (2011), the school as a democratic organization. Based on Ferreira (2004, 2012 and 2017), we consider credible school autonomy, in spite of its critical dynamics.

Here our objective is to seek to know the possibilities of interaction between the legal and the educational scope, bringing texts and legal interpretations to the experiences of the subjects in the school communities. In line with what Arroyo (2011: 181) argues, it is the school's advances "as a public space for guaranteeing rights" that can measure its quality.

To our collection of formal-legal and institutional documents are added notes of non-participant observation ground in a public school to develop autonomy processes, composing information interpreted through the analysis of content. With the critical hope of Freire (2016) and in light of the

responsibilities inherent in the citizenship of time (Chesneaux, 1996) we seek to verify if, and in what respects, the new regulation can be considered as a step of becoming the emancipatory autonomy of public schools Portuguese, highlighting the "interdependence between social democracy and cognitive democracy" (Oliveira, 2012: 106).

Keywords: democratic management; school autonomy; plural educational communities; curricular construction.

Primeiras linhas

Neste trabalho temos o propósito de registrar um recorte das questões teóricas e empíricas que emergiram do nosso estudo em finalização no mestrado em Ciências da Educação acerca da gestão democrática no ensino público e das possibilidades de sua expressão através da autonomia escolar.

A abordagem, que aqui foi dedicada às expansões normativas no âmbito curricular, delineou-se sob a visão de uma mestrande brasileira, da área jurídica, que trabalha em seu país com Direito Educacional e busca a compreensão dos contextos de Portugal e do Brasil em seus contrastes e especificidades.

Nossa pesquisa nasceu do interesse sobre a aplicação do princípio constitucional da gestão democrática do ensino público e o percurso trilhado - e a trilhar - pelas escolas no que diz respeito à sua autonomia.

A inquietação com esta matéria surgiu das nossas atividades profissionais no Ministério Público brasileiro, onde crescentemente aportam variadas demandas relativas ao Direito Educacional, tanto no âmbito individual como no coletivo. Percebemos que o trâmite de muitos desses processos tem suas raízes nos limites das escolas em decidirem autônoma e democraticamente questões como as de sua organização espacial, temporal, financeira e até mesmo (quiçá principalmente) pedagógica.

Muito embora em uma estrutura federativa que tenha incumbido aos poderes regionais (Estados) e locais (Municípios) a maioria das responsabilidades com a educação básica, e não obstante a dimensão do país, que poderia denotar mais um incentivo à autogestão escolar, não têm sido esta a realidade costumeiramente experimentada no Brasil.

Escolhemos Portugal para estudar o assunto uma vez que aqui o autogoverno das instituições educativas é debatido e experimentado há mais de quatro décadas,

sendo que há duas delas entraram em cena os chamados “contratos de autonomia”, instrumento que tonificou a juridicidade das práticas autonómicas e consequentemente a aproximação, voluntária ou não, entre as áreas educativa e jurídica.

Aproximam-nos o fato de que, lá como cá, conservadas as muitas especificidades geográficas, culturais, históricas e políticas de cada país, o gerir democraticamente o ensino tenha sido, e não por acaso, fincado na Constituição da República como princípio.

A absorção do propósito de democracia na gestão das escolas pelo mundo jurídico, com o *plus* da sua alocação no topo hierárquico-normativo, espelha o valor que lhe foi atribuído pelo poder constituinte de ambos os países.

No presente artigo organizamos o assunto em quatro tópicos: após estas linhas iniciais, partimos para uma reflexão sobre como a legislação relacionou a autonomia e o projeto educativo das escolas ao longo do tempo; a seguir, passamos a um breve estudo acerca da recente legislação sobre a autonomia no âmbito curricular, e, ao final, consideramos os reptoos de alguns indícios que identificamos no itinerário normativo-experimental antes analisado.

A autonomia e o projeto educativo das escolas

Em Portugal, foi a Lei Constitucional nº 1/1982 que distinguiu a gestão democrática das escolas com o direito à participação de professores e alunos. Em 1986, seguiu-se-lhe a Lei de Bases do Sistema Educativo-LBSE que, embora fundamente a democracia nas escolas em vários dos seus princípios, tais como os do art. 43º, do Cap. VI⁴, quanto à autonomia propriamente dita, se referiu textualmente apenas ao ensino superior (art. 48º, 7, 8 e 9).

Formosinho (2010:43) registra que “o conceito de uma escola autónoma foi primeiramente discutido em 1987, no relatório preparado por uma Comissão criada pelo Governo para planear a implementação da Reforma Educativa, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo”.

⁴ Da versão original do texto normativo, hoje equivalente ao art. 46º, do mesmo capítulo, da LBSE.

No ano de 1989 é que foi introduzido no sistema jurídico português o primeiro ato normativo que expressamente se referiu à autonomia das escolas básicas dos 2º e 3º ciclo e secundárias, o Decreto-Lei nº 43.

A chamada “consagração da autonomia” (Formosinho, Fernandes & Machado 2010:32) fez emergir o respaldo legislativo para que as escolas atribuíssem aos seus projetos educativos força identitária e decisória, desde que da sua construção participassem todos os intervenientes no processo educativo. Relembremos o que dizia o hoje revogado Decreto-Lei nº 43/1989 em seu art. 2º, do Cap. I:

- 1 - Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo.
- 2 - O projecto educativo traduz-se, designadamente, na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares.
- 3 - A autonomia da escola desenvolve-se nos planos cultural, pedagógico e administrativo, dentro dos limites fixados pela lei.

A estreita vinculação da autonomia com o projeto educativo da escola, demarcada pelas práticas que o mencionado decreto-lei suscitou (Formosinho, 2005; Santos, 2008), permaneceu com o regime instituído através do Decreto-Lei nº 115-A/1998, não obstante as alterações já ali promovidas no sentido do alargamento da perspectiva da autonomia, que passou a ser delineada como uma forma de gestão escolar.

Naquela altura definida como poder reconhecido à escola pela administração educativa, a partir de então a autonomia manifestamente incluiu a tomada de decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, todos no quadro do seu projeto educativo, tomado este como o instrumento do processo autonômico que consagra a orientação educativa da escola, devendo explicitar os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa. (art. 3º, 1, Cap. I, do DL 115-A/1998).

Ainda no DL de 1998, o art. 48º, 5, a), do Cap. VII, coloca “o modo como estão a ser prosseguidos os objetivos constantes do projeto educativo” como um dos elementos que a avaliação a ser realizada pela administração educativa central e

municipal, no final dos contratos de autonomia, deveria considerar. Isto é, mantinha-se bastante vincada a relação entre a autonomia e o projeto educativo da escola.

Já no ano de 2008, o DL 75, que vigora até hoje, afastou o projeto educativo da concepção que assumiu para a autonomia, tomando esta como

“A faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos.” (art. 8º, 1, Cap. II, do Decreto-Lei nº 75/2008).

O referido projeto foi tratado pelo art. 9º do DL 75/08, em conjunto com o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades, o orçamento, o relatório anual de atividades, a conta de gerência e o relatório de autoavaliação, todos constituindo instrumentos do exercício da autonomia.

A questão foi aclarada por Barroso (2011:38):

“Contudo, enquanto a dependência do projecto educativo continuava a fazer parte da definição que é dada na legislação de 1998, o mesmo não acontece com a legislação de 2008, que omite essa referência e valoriza mais a dependência entre autonomia e os procedimentos auto-avaliação e avaliação externa enquanto instrumentos de prestação de contas”.

Não obstante esteja hoje o seu conceito mais distanciado do projeto educativo identificador de cada unidade orgânica e tendo estabelecido maiores conexões com as questões administrativas e financeiras, a autonomia das escolas sempre manteve na legislação uma forte componente relacionada ao aspecto pedagógico, por intermédio da gestão curricular.

Tal como se vê em disposições como as dos arts. 8º do DL 43/89; 49º, 1 do DL 115-A/98; 3º, g) do DL 6/01; 58º, 1 do DL 75/08 e 21º, 1, a), do DL 139/12, essa componente pedagógica foi gradativamente sendo consolidada no tratamento legal da autonomia da escola.

Decreto-Lei nº 43/1989	Decreto-Lei nº 115-A/1998	DL 6/2001	DL 75/2008	DL 139/2012
------------------------	---------------------------	-----------	------------	-------------

<p>A autonomia pedagógica da escola exerce-se através de competências próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da gestão de currículos, programas e atividades educativas, da avaliação, da orientação e acompanhamento dos alunos, da gestão de espaços e tempos escolares e da formação e gestão do pessoal docente. (art. 8º, Cap. III)</p>	<p>O desenvolvimento da autonomia processa-se em duas fases, que se caracterizam pela atribuição de competências nos seguintes domínios:</p> <p>a) Gestão flexível do currículo, com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional. (art. 49º, 1, a), do Cap. VII)</p>	<p>Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo. (art. 3º, g), Cap. I)</p>	<p>O desenvolvimento da autonomia processa-se pela atribuição de competências nos seguintes domínios:</p> <p>a) Gestão flexível do currículo, com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional. (art. 58º, 1, Cap. VII)</p>	<p>Compete aos agrupamentos de escolas e às escolas não agrupadas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projeto educativo:</p> <p>a) Conceber, propor e gerir medidas específicas de diversificação da oferta curricular. (art. 21º, 1, a, Cap. II, Secção IV)</p>
--	--	---	--	--

Quadro nº 1 – Tratamento legislativo da gestão curricular na autonomia escolar através do tempo.

Essa busca pela preservação da autonomia na esfera pedagógica, embora constrangida por diversos fatores como os das próprias condicionantes legais dos processos de contratação e recrutamento dos docentes, tem recentemente assumido modos expansivos no sistema português, o que sugere um trajeto que vai ao encontro dos crescentes desafios da diversidade de públicos nas escolas.

Diante da heterogeneidade cultural e social atualmente presente nas escolas é de se perguntar: Quais os sujeitos que estão presentes nos currículos? Quais os que estão ausentes? Por que?

São de Arroyo (2011:143) tanto o alerta de que “os currículos reproduzem ausências históricas” quanto a afirmação de que “será necessário aprofundar no papel peculiar que o território do conhecimento tem na reprodução dessas ausências”.

Assim sendo, viabilizar que as escolas, com o envolvimento das correspondentes comunidades educativas, contribuam com a gestão do currículo é abrir ensejo à reflexão sobre seus próprios contexto e história, sobre as necessidades e os desejos dos sujeitos que ali estão em convivência.

No próximo item vamos então analisar o movimento legislativo mais recente, que vai afirmando em Portugal a autonomia pedagógica das escolas como um direito coletivo, na medida em que acena para “a busca de equilíbrio entre a intervenção do Estado, a participação dos cidadãos e o profissionalismo dos professores” de que nos falou Barroso (1999:30).

As recentes expansões normativas e os (re)conhecimentos na área curricular

Cabe primeiramente observar que as incidências legais que vêm progressivamente alcançando a educação podem ser demonstrações da relação salientada por Touraine (1997:353): “O espírito e a organização de uma sociedade manifestam-se mais claramente nas suas regras jurídicas e nos seus programas de educação”.

Compondo a expressão da essência social, as áreas do Direito e da Educação têm, cada vez mais, se encontrado em situações que as concitam ao diálogo, pela necessidade de compreensão e mobilização mútuas.

Cingindo-nos ao ângulo curricular, Arroyo (2011) evidencia, por exemplo, direitos a “ter vez nos currículos”; a “conhecer as experiências sociais e seus

significados”; a “territórios públicos”; a “conhecimentos emergentes nos currículos” e às “autoimagens positivas”. Como reivindicá-los sem manejar a legislação?

Sob esta ótica é que aqui estamos a estudar alguns dos últimos documentos normativos portugueses que compreendemos como sinalizadores de (re)conhecimentos da autonomia das escolas na área curricular.

Assente na admissão de soluções organizativas diversificadas já prevista no DL 75/2008, o Despacho nº 3721, proferido em maio de 2017 pelo Secretário de Estado de Educação, autorizou, em regime de experiência por três anos escolares, a realização de projetos-piloto de inovação pedagógica (PPIP), com o objetivo de desenvolver medidas e estratégias nos seguintes domínios: diversificação, gestão e articulação curricular; Inovação pedagógica; organização e funcionamento interno e relacionamento com a comunidade.

São seis os agrupamentos envolvidos no projeto, distribuídos geograficamente conforme o mapa abaixo.



Mapa nº 1 – Agrupamentos participantes do Projeto-piloto de Inovação Pedagógica/PPIP.

Fonte: <http://dge.mec.pt/rede-6>

Dois deles possuem contrato de autonomia (AE de Freixo e AE Boa Água) e outros dois estão inseridos no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária-TEIP (AE de Cristelo e AE Marinha Grande Poente).⁵

Segundo informa o Ministério da Educação, o desafio lançado para este projeto foi aceite pelas seis unidades orgânicas “sem promessas de recursos adicionais, créditos horários ou contratações especiais de professores”⁶, mas com o compromisso do Ministério de, como contrapartida, “dar autonomia às escolas (...) para romperem com a legislação que determina muitas das normas que regem as escolas e, em parte, limitam a ação dos professores.”⁷

Noticiou-se ainda que às escolas participantes foi confiada a possibilidade de criação de “projetos audazes, contextualizados e únicos, consoante as necessidades dos seus alunos e os recursos disponíveis”, sem a imposição de modelos ou metodologias de trabalho⁸.

Procuramos via *internet* os relatórios intercalares correspondentes ao mencionado projeto mas, como não houve êxito em consegui-los, buscamos, dentre as informações disponibilizadas virtualmente ao público, as que poderiam interessar aqui a título ilustrativo.

Encontramo-las elencadas a seguir, que dão conta de algumas das alterações ocorridas nos agrupamentos participantes a partir do PPIP, como as de: reorganização do ano letivo em dois semestres⁹ e em “hexaciclos”¹⁰; trabalhos em co-docência¹¹; dinamização de *workshops* pelos estudantes para os pais¹²; transparência da interlocução junto à comunidade educativa¹³; celebração de

⁵ Conforme se extrai dos Códigos de Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas da rede do Ministério da Educação, atualizado até 23 de abril de 2018. Retirado de: https://www.dgae.mec.pt/?wpfb_dl=29371

⁶ Excerto de notícia publicada no sítio eletrônico do Ministério da Educação em 11 de julho de 2017, retirado de: <http://dge.mec.pt/noticias-2>

⁷ *Idem*

⁸ *Ibidem*

⁹ Agrupamento de Escolas do Freixo, retirado de: <http://www.comregras.com/agrupamento-escolas-do-freixo-tera-um-calendario-escolar-2-semestres/>

¹⁰ Agrupamento de Escolas de Vila Nova da Barquinha, retirado de: <http://www.mediotejo.net/vn-barquinha-novo-modelo-escolar-ppip-fez-subir-media-das-notas/>

¹¹ Agrupamento de Escolas Marinha Grande Poente, retirado de: <http://www.insignare.pt/m/5807/2018-09-06-il-papel-ativo.pdf>

¹² Agrupamento de Escolas da Boa Água, retirado de: <https://aeboaagua.org/ebiba/workshop-os-papas-no-ppip-projeto-piloto-de-inovacao-pedagogica/>

¹³ Agrupamento Vertical de Escolas de Cristelo, retirado de: http://agrupamentoverticalcristelo.edu.pt/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=156&Itemid=465

“Contratos Pedagógicos Individuais” pelos professores em conjunto com o aluno e a família definindo objetivos para o ano letivo¹⁴.

Das seis unidades orgânicas, também obtivemos notícias acerca da elevação das médias em duas delas¹⁵, sendo de consignar o desfecho da nota informativa do Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva:

“O balanço do ano letivo 2017/2018 foi francamente positivo. A percentagem de sucesso cifrou-se nos 98,2%, com 81,6% de alunos com sucesso pleno. Em relação às provas finais de ciclo, o sucesso em Português foi de 92,3% e os resultados de matemática ficaram 8% acima dos nacionais.”¹⁶

Logo após o início da experiência com o PPIP seguiu-se a publicação do Despacho nº 5908, em julho de 2017, do Secretário de Estado da Educação, autorizando, também em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. O preâmbulo do despacho reconhece que “o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo.”

Conhecido como PAFC, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular conta com a adesão de 227 estabelecimentos de ensino das redes pública e privada, conforme a lista divulgada no sítio eletrônico da Direção-Geral da Educação¹⁷. Destina-se às turmas de anos iniciais de ciclo (1º, 5º e 7º), de nível de ensino (10º ano) e de 1º ano de formação de cursos organizados em ciclos de formação, tendo por objetivo alcançar o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, dispositivo que foi homologado pelo Despacho nº 6478, também de julho de 2017.

Além do Perfil dos alunos, acima mencionado, o PAFC também toma como documento de referência a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Despacho nº 6173/2016) e previu, por exemplo, a adoção de um percurso formativo

¹⁴ Agrupamento de Escolas de Vila Nova da Barquinha, retirado de: <http://www.mediotejo.net/vn-barquinha-novo-modelo-escolar-ppip-fez-subir-media-das-notas/>

¹⁵ *Idem.*

¹⁶ Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva, retirado de: http://ebifc-m.ccemps.pt/file.php?file=%2F1%2FHorarios_2017_2018%2FNota_Informativa_Calendario_2018_2019_final.pdf

¹⁷ Retirado, em 28/09/2018, de:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/unidades_organicas_pafc.pdf

próprio no ensino secundário (art. 4º, 2, e), c/c art. 9º do Despacho nº 5908/17), viabilizando permutas e substituições de disciplinas.¹⁸

Passado um ano do começo do PAFC, foi estabelecido o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, através do Decreto-Lei nº 55/2018. Em seu preâmbulo se admite que “há escolas que têm conseguido contrariar os principais preditores de insucesso, adotando soluções adequadas aos contextos e às necessidades específicas dos seus alunos”, e se afirma que “a apropriação plena da autonomia curricular, agora conferida, materializa-se, sempre, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base adequando-as às opções curriculares de cada escola.”

O vigente ato normativo, como que em resgate de percursos trilhados nos idos de 1996-1997, ocasião em que foi promovida a “reflexão participada sobre os currículos do ensino básico” e o “Projeto de Gestão Flexível do Currículo”, resguardou às escolas a gestão de até 25% dos currículos, ou de percentual superior a este “com vista ao desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios, como sejam percursos curriculares alternativos, cursos de dupla certificação”, desde que de quaisquer dessas medidas não resulte aumento de pessoal docente (art. 12º, do DL 55/18).

Incidindo sobre as diversas ofertas educativas e formativas da escolaridade obrigatória, tanto no ensino público, quanto no particular e cooperativo, a autonomia curricular prevista no DL 55/18 não está condicionada à subscrição do contrato previsto no DL 75/08, assim como já vinha acontecendo nos projetos decorrentes dos demais atos normativos relativos à matéria e aludidos neste tópico.

O faseamento da produção dos seus efeitos foi previsto no seu art. 38º, alcançando os 1º, 5º, 7º e 10º anos de escolaridade já no ano letivo a iniciar-se logo após sua publicação.

Na senda do que acima havíamos sublinhado sobre o potencial reivindicativo do conhecimento da legislação, detectamos a previsão no DL 55/18 de direitos sobre os quais comentou Arroyo (2011), senão vejamos: a “ter vez nos currículos” (art. 4º, 1, d) e e)); a “autoimagens positivas” (art. 19º, 1, b)); a “conhecer as

¹⁸ Conforme informação retirada, em 28/09/2018, de:
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/informacao_completa.pdf

experiências sociais e seus significados” (art. 19º, 1, d); a “territórios públicos” (art. 18º, 1) e a “conhecimentos emergentes nos currículos” (preâmbulo)¹⁹.

A flexibilidade para considerar válidos e legítimos conhecimentos diversos no currículo pode permitir que este seja visto como criação quotidiana o que, segundo Oliveira (2012:106), reconhece seu “potencial emancipatório” e viabiliza “processos interativos entre os diferentes que não os tornem desiguais”.

O processo de ampliação da autonomia curricular nas escolas portuguesas foi objeto de recente análise pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico-OCDE, que deu origem à publicação intitulada *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal - an OECD review, 2018*.

O relatório informa que membros da OCDE visitaram, em janeiro deste ano de 2018, unidades orgânicas em Lisboa, Moita, Azeitão, Alcanena, Almada, Vialonga, Seixal, Sintra e Odivelas, observando o efeito do PAFC na autonomia das escolas para o desenho curricular e nas práticas pedagógicas. O documento registra a interação da equipe visitante com profissionais da educação, pais, estudantes, organizações não-governamentais, críticos do projeto, especialistas da academia e integrantes do Ministério da Educação português.

Vale consignar o realce conferido na publicação às tensões entre as propostas do PAFC e o sistema centralizado, bem como à correlação entre uma maior devolução às escolas das responsabilidades pela sua governança e o incremento dos resultados de aprendizagem:

As PACF proceeds, the inherent conflicts between the learning model implicit in the pilot project (and indeed the outcomes set out in the student profile) and the existing highly prescribed, centralised system are likely to become more apparent and acute. Thus, Portugal could consider studying the ways it can delegate some responsibilities to local schools and principals. Evidence shows that increased devolution to schools can improve standards. For example, PISA has shown correlations between the responsibilities for school governance and science performance.

The challenge will be to gather evidence from Portugal that demonstrates that moving towards a more delegated system will result in

¹⁹ Excerto do preâmbulo do DL 55/18: “Nesta incerteza quanto ao futuro, onde se vislumbra uma miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento humano, é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos.”

more energy and engagement on the part of stakeholders, as well as better learning outcomes for more students, as suggested by PISA analysis. (*Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal - an OECD review, 2018:21*)

Acerca do desafio acima apontado quanto ao maior envolvimento dos interessados e à efetiva melhoria da aprendizagem, cabe relembrar a análise de Fernandes (2005) que, ao dirigir um olhar retrospectivo aos desdobramentos do projeto de Gestão Flexível do Currículo (desenvolvido entre 1997 e 2001), ponderou sobre a compressão sofrida pelas comunidades educativas com políticas curriculares de vetores opostos que se vêm sobrepondo inconscientemente através dos tempos. A autora identificou esta como uma das principais causas de desalento frente aos processos de mudança, do qual emerge uma sensação de não reconhecimento pelo que havia sido feito anteriormente.

Os propósitos agora (re)lançados pelo DL 55/18 não deixam de ser um modo de (re)conhecer o valor dos passos dados tempos atrás. Não obstante ultrapassados dezessete anos, poderão ainda esbarrar em atmosferas infetadas pela suspeição instigada pelo sentimento de *déjà-vu*; por outro lado, não se pode descartar a hipótese de que encontrem um terreno mais fértil pelo conhecimento acumulado e por práticas mais experimentadas, informadas e conscientes das suas possibilidades e constrangimentos. Acreditando que esse equilíbrio pode vir a mostrar a resiliência do vigor educativo, estamos com Freire (2009:115) quando afirma que “o ser humano é maior que os mecanismos que o minimizam”.

Considerações finais

A trajetória que acima se buscou delinear de forma compatível com os limites do presente trabalho apresenta pelo menos quatro indícios, sobre os quais passamos a refletir, em jeito de conclusão.

O primeiro, de atenção para que a velocidade das medidas não comprometa, com imediatismos, nem suas intencionalidades pedagógicas nem suas “responsabilidades democráticas”, como acautela Chesneaux (1996), de quem também é a observação de que: “O princípio jurídico da precaução (...) obriga a pensar mais a jusante e não apenas a montante do tempo, a «responsabilidade da coisa»” (*idem:129*).

O segundo, de que na autonomia das escolas tem sido conferida preponderância ao aspecto pedagógico-curricular, não obstante sua acentuada interdependência em relação a outros fatores como o da gestão de pessoas, frequentemente em rota de colisão com a “rigidez dos quadros de pessoal docente das escolas” (Afonso, 1999:60).

O terceiro é relativo a um arrefecimento de práticas formais como a da contratualização, a evidenciar as “significativas margens de autonomia informal” que, se por um lado, são conciliáveis com um reforço do “poder fáctico dos docentes” (Afonso, 1999:45 e 62), por outro tendem a fomentar uma opacidade na gestão escolar que demanda um contrabalanço.

Nesta leitura, o quarto indício se prende à perspectiva legal promotora de uma expectável transparência administrativa advinda da valorização progressiva da interação da escola com a comunidades onde está inserida, em uma lógica de reconhecimento daquela unidade orgânica como “polo de *desenvolvimento local*” (Leite, Fernandes, Mouraz e Sampaio, 2015:845).

Consideramos que esses quatro indícios se afiguram como possíveis desafios daqueles que intentam ver no currículo a flexibilidade, a criatividade e a criticidade, características apontadas por Ferreira (2017:43) como reflexos da função da autonomia “como objetivo derradeiro da educação”.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (1999). A autonomia das escolas públicas: Exercício prospectivo de análise da política educativa. *Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 12 (3), 45-64
- Arroyo, M.G. (2011). *Curriculum, território em disputa*. Petrópolis: Editora Vozes
- Barroso, J. (1999). Regulação e autonomia da escola pública: O papel do Estado, dos professores e dos pais. *Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 12 (3), 9-33
- Barroso, J. (2011). Conhecimento e acção pública: as políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). In João Barroso & Natércio Afonso (Orgs.), *Políticas Educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação* (27-58). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Chesneaux, J. (1996). Tirania do efémero e cidadania do tempo. In Morin, Edgar, Prigogine Ilya e outros, *A sociedade em busca de valores: Para fugir à alternativa entre o ceticismo e o dogmatismo* (117-129). Lisboa: Instituto Piaget

Estêvão, C. (2011). Perspectivas sociológicas críticas da escola como organização. In L. Lima (Org.), *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (195-223). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

Fernandes, P. (2005). *E depois do projecto de "Gestão Flexível do Currículo"?*. Cenários da educação/formação: novos espaços, culturas e saberes: cadernos de resumos do VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (pp. 76-76). SPCE - Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Texto integral retirado de: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/15277/2/81780.pdf>

Ferreira, E. (2004). A autonomia da escola pública: A lenda da estátua com pés de barro. *Educação, Sociedade e Culturas*, 22, 133-152

Ferreira, E. (2012). *(D)enunciar a autonomia: Contributos para a compreensão da génesis e da construção da autonomia escolar*. Porto: Porto Editora

Ferreira, E. (2017). Em volta do governo das escolas as autonomias são credíveis? In Licínio C. Lima & Virgílio Sá (Orgs.), *O governo das escolas: Democracia, controlo e performatividade* (41-60). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus

Formosinho, J. & Machado, J. (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal – políticas recentes. In J. Formosinho, A. Sousa Fernandes; J. Machado & F. Ferreira (Ed.). *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (115-162). Porto: Edições Asa

Formosinho, J. (2010). A autonomia das escolas em Portugal – 1987-2007. In J. Formosinho; A. Fernandes; J. Machado & H. Ferreira. *Autonomia da escola pública em Portugal* (43-55). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

Formosinho, J.; Fernandes, A. S., & Machado, J. (2010). Contratos de autonomia para o desenvolvimento das escolas portuguesas. In J. Formosinho; A. Fernandes; J. Machado & H. Ferreira (Ed.). *Autonomia da escola pública em Portugal* (31-42). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra

Freire, P. (2016). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra

Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A. & Sampaio, Marta (2015). Parcerias entre a escola e a comunidade em Portugal: Uma análise a partir da avaliação externa das escolas. *Revista de Ciências Sociais*, 58 (3), 825 a 855. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/00115258201560>

Lima, L. C. (2011). *Administração escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora

Oliveira, I.B. de (2012). *O Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ

Santos, A. (2008). A experiência da autonomia decorrente do quadro legislativo de 1989. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Autonomia das instituições educativas e novos compromissos pela Educação* (49-55). Lisboa: Conselho Nacional de Educação

Touraine, A. (1997). *Iguais e diferentes: Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.

Legislação referida

Decreto-Lei nº 43/1989 - Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário

Decreto-Lei nº 115-A/1998 - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos

Decreto-Lei nº 6/2001 - Aprova a reorganização curricular do ensino básico

Decreto-Lei nº 75/2008 - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei nº 139/2012 - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei nº 55/2018 - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens

Despacho nº 6173/2016 - Presidência do Conselho de Ministros e Educação /Gabinetes da Secretaria de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação - Cria o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, que tem a missão de conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania, a implementar nas escolas do ensino público, com o objetivo de incluir nas saídas curriculares, em todos os graus de ensino, um conjunto de competências e conhecimentos em matéria de cidadania

Despacho nº 3721/2017 – Secretário de Estado de Educação - Autoriza a realização de projetos-piloto de inovação pedagógica (PPIP), em regime de experiência pedagógica, durante três anos escolares

Despacho nº 5908/2017 – Secretário de Estado de Educação - Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018.

Documentos referidos

Ministério da Educação-Direção-Geral da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.* Retirado de: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD (2018). *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal - an OECD review.*

XXI Governo Constitucional (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.* Retirado de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Esenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Conclusões do Eixo 1 – Políticas de Educação e do Currículo

Síntese das comunicações relativas ao Eixo 1. Políticas da educação e do currículo

Por Fátima Sousa-Pereira (Comentadora do Eixo 1)

Escola Superior de Educação – IPVC
CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade do Porto

Tendo este enquadramento geral como pano de fundo, é de destacar que nas comunicações do Eixo 1. Políticas da Educação e do Currículo:

i) foram sentidas preocupações em mapear (de forma sistemática) o campo dos estudos curriculares no Brasil nos últimos anos (2012-2017) com o objetivo de obter um balanço da produção científica associada a esta área de conhecimento, fundamental para nos situarmos e pensarmos “futuro”, nomeadamente no que à investigação diz respeito. Dos principais resultados obtidos, é de destacar a evidência quanto aos principais interesses de investigação realizada no período em estudo (configuração didático-curricular; política curricular; currículo e formação de professores), assim como as principais lacunas identificadas no que diz respeito aos focos investigativos (currículo e avaliação).

ii) mas também preocupação em analisar a “vida” das políticas e as suas dinâmicas de produção (nomeadamente com o foco no ensino liceal durante o Estado Novo em Portugal, e, no Brasil, com o foco na construção do direito à educação e na construção de um currículo nacional para o Ensino Fundamental – Base Nacional Comum Curricular) por referência com os desafios sociais que foram surgindo e pelo recurso a um referencial teórico assente em teorias críticas da educação. Nos trabalhos apresentados, procurou-se essencialmente descontar e colocar em evidência conceções educativas/curriculares envolvidas nos processos de decisão ao longo do tempo, procurando situar os documentos em análise nos seus contextos de influência, produção e prática.

iii) a propósito da análise dos currículos atuais ao nível do Ensino Superior, em particular na formação de profissionais de saúde no Brasil, discutiu-se a importância de, não obstante a crença nas mais valias de determinada proposta curricular, se adotar uma análise crítica das políticas educativas, considerando o máximo de elementos relativos aos diferentes contextos, fases e intervenientes envolvidos na configuração e desenvolvimento do currículo, sem deixar de situar esse processo no âmbito mais alargado do contexto transnacional de influência. O que implica considerar, em muitos casos, e em particular no Ensino Superior, aspectos como as fortes pressões sociais, e em particular das empresas e dos empregadores, para uma formação orientada para o trabalho e para a obtenção de competências profissionais favorecedores da “adaptabilidade” num mundo em mudança acelerada. Discutiu-se, portanto, a pertinência de uma lógica de mudança orientada para o

desenvolvimento humano de carácter cooperativo e emancipatório *versus* uma lógica economicista no quadro da globalização neoliberal.

- iv) nas comunicações deste primeiro eixo temático, e partindo das novas exigências educativas que apontam para a importância de ações inclusivas dirigidas a todos estudantes (especialmente àqueles considerados vulneráveis a processos de exclusão), defendeu-se uma articulação entre políticas de saúde e de educação e discutiu-se a pertinência do trabalho em parceria entre profissionais destas duas áreas de intervenção profissional enquanto estratégia promotora da inclusão escolar.

- v) por último, importa fazer referência a várias comunicações, neste eixo de Políticas da Educação e do Currículo, em torno do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Por um lado, comunicações com o foco colocado na construção da gestão democrática através da autonomia escolar (destacando-se o facto da contratualização da autonomia já não ser um processo novo em Portugal, mas ter vindo a ser marcado nas últimas duas décadas, em termos políticos e práticos, por passos oscilantes, contudo sem nunca se perder/ter deixado cair o foco nesta ideia). Por outro lado, num dos estudos apresentados, é de sublinhar a preocupação em compreender os níveis de convergência entre conceções curriculares associadas a esta medida no discurso político e conceções de responsáveis de escolas/agrupamentos de escolas e, noutro estudo, a intenção de aceder às perspetivas e reflexões de docentes envolvidos nesta experiência pedagógica num agrupamento de escolas face às mais-valias e dificuldades sentidas ao longo deste ano – “Uma Experiência com Futuro?”.

Não obstante o reconhecimento da pertinência das finalidades e princípios subjacentes a esta medida política, é também de registar que, de um modo geral, os resultados partilhados a propósito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular apontaram para um conjunto de constrangimentos e reservas no que à implementação diz respeito e que poderão constituir obstáculos ao “futuro” da iniciativa. Entre eles, destaca-se a coexistência de duas lógicas/matrizes diferentes a enformar as políticas e as práticas: por um lado, uma matriz inclusiva orientada para o sucesso escolar (e que se encontra bem plasmada no discurso normativo subjacente a esta medida), por outro lado, práticas orientadas para o sucesso escolar (em sentido mais restrito) subjacentes a outros documentos curriculares (como as Metas Curriculares). Os resultados obtidos permitem perceber que o

conflito entre estas duas lógicas em presença, poderá “aprisionar” os professores, deixando pouco espaço para a inovação e para a mudança paradigmática pretendida nas Escolas, podendo correr-se o risco de, deste Projeto, resultarem apenas ensaios vários de inovação fragmentada nos contextos educativos.

Eixo 2: Práticas curriculares nos quotidianos escolares

Abordagens metodológicas diferenciadas na promoção de aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Inês França Lopes

LIS - Colégio Novo da Maia

Ana Sofia Sousa

LIS - Colégio Novo da Maia

Pedro Ribeiro

LIS - Colégio Novo da Maia

Daniela Gonçalves

ESE de Paula Frassinetti; CEDH da UCP; LIS-CNM

Resumo

O desafio de “transportar as escolas, os edifícios escolares e os ambientes de aprendizagem tradicionais para o século XXI (...)e a pressão para a mudança, é particularmente dirigida para o papel dos professores, da liderança, da tecnologia e das soluções espaciais, dos serviços de apoio educativo e para ambientes de aprendizagem” (Kickbusch, 2012, pp.87-88), exigindo linhas de trabalho e ação pedagógica alicerçadas em métodos de aprendizagem de investigação, baseados em projetos, numa aprendizagem a partir da resolução crítica e criativa de problemas e em processos de aprendizagem colaborativos (Bolívar, 2012), fazendo, deste modo, parte de uma conceção de aprendizagem, retirando partido do quotidiano dos alunos dentro e fora da escola.

Consideramos, pois, um modelo de organização e desenvolvimento curricular que estabeleça o compromisso de integrar no currículo escolar um novo conjunto de competências e de aprendizagens e que remeta, quanto ao conteúdo, para uma conceção de currículo flexível, aberto e

enriquecido que garanta simultaneamente um alicerce comum para todos os alunos e uma parte complementar e diferenciadora que vá ao encontro de motivações, preferências e facilidades (Gonçalves, 2017).

Neste contexto, apresentar-se-á o modo como definimos a estratégia de operacionalização do Projeto de Flexibilidade Curricular, no 1.º ano de escolaridade, partindo da centralidade do processo de aprendizagem de todos os alunos e, ao mesmo tempo, de cada um, numa lógica de projeto interdisciplinar, cuja abordagem curricular é entendida como flexível, aberta e enriquecida. Este estudo exploratório, de natureza qualitativa, destacar-se-ão os resultados de aprendizagem alcançados pelos 65 alunos, evidenciando a variedade de abordagens aplicadas ao longo de todo o processo e a forma como integramos, transversalmente e transdisciplinarmente, os diferentes saberes curriculares, aproveitando a oportunidade de flexibilizar e gerir o currículo.

Palavras-chave: projetos interdisciplinares; abordagens flexíveis do currículo; processos de aprendizagens colaborativos; resolução crítica e criativa de problemas

Abstract

The challenge of "moving schools, school buildings and traditional learning environments into the 21st century (...) and the pressure for change, is particularly directed at the role of teachers, leadership, technology and space solutions, of educational support and to learning environments "(Kickbusch, 2012: p. 87-88), requiring lines of work and pedagogical action based on research-based, project-based learning methods, problem-solving and collaborative learning processes (Bolivar, 2012), thus making part of a learning design, taking advantage of students' daily life in and out of school.

Therefore, we consider a model of organization and curriculum' development that establishes the commitment to integrate a new set of competences and learning in the school curriculum, referring to the content for a flexible, open and enriched curriculum design that guarantees a common foundation for all students and a complementary and differentiating part that meets motivations, preferences and abilities (Gonçalves, 2017).

In this context, we will present how we defined the strategy for the operationalization of the Curriculum Flexibility Project, in the 1st year of school, starting from the centrality of the learning process of all students and, at the same time, each one, in an interdisciplinary project logic, whose curricular approach is understood as flexible, open and enriched. This exploratory study, of a qualitative nature, will highlight the learning outcomes achieved by the 65 students, highlighting the variety of approaches applied throughout the process and the way in which we integrate cross-curricular knowledge and transdisciplinarity, taking advantage of the opportunity to flexibilize and manage the curriculum.

Keywords: interdisciplinary projects; flexible curriculum approaches; collaborative learning processes; critical and creative problem solving

Contextualização

“As crianças de hoje são diferentes.” “Hoje, não é como antigamente.” “No meu tempo era diferente.” Quantos de nós ouvimos estas e outras frases afins no

quotidiano? Hoje é hoje. E, nos dias de hoje, a escola é outra e, por conseguinte, a sala de aula assume outra dimensão. Os alunos reclamam outros espaços, outras formas de abordar os conteúdos, múltiplos olhares sobre o seu processo de aprendizagem.

Por isso, consideramos que a escola hodierna exige uma organização pensada para todos e onde todos têm oportunidade de se desenvolver de acordo com o seu estilo de aprendizagem. Por outras palavras, “a ideia-base de que a educação tem de estar ao serviço das aprendizagens de todas e cada uma das pessoas. E isto significa que o foco do processo de ensino / aprendizagem deixa de estar no programa e passa a estar na Pessoa” (Alves, 2017: p.20).

É também neste contexto que surge o desafio da Flexibilização Curricular e, em particular, no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Em resposta a este pressuposto, no Colégio Novo da Maia, esta flexibilização curricular é formalizada no âmbito do Projeto A+. Esta designação tem como essência a missão da instituição *“Qualidade no Sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor,”* com vista à formação de um aluno +: + mais consciente, + ativo, + responsável, + intervencivo, + conhedor, + reflexivo, + decisor, + empreendedor.

Projeto A+: abordagem metodológica diferenciada

O Projeto A+ destina-se aos alunos dos 1.º ao 9.º ano, bem como aos do 12.º ano de escolaridade. A sua operacionalização efetiva-se através de metodologias ativas e centradas no aluno, baseada na pedagogia de projeto e obedecendo a uma lógica trans(inter)disciplinar.

Visa-se a promoção e a aquisição de competências centradas na resolução de problemas, a par da afirmação de uma cultura colaborativa assente nos valores da cooperação, da autonomia e da partilha. Pretende-se, assim, que o aluno cresça não só na vertente empírica, mas também nas suas competências como cidadão, consciente e ativo na sociedade e no seu próprio crescimento.

Trabalhando desta forma, preconiza-se que o aluno se torne capaz de interligar conhecimentos de várias áreas, ao mesmo tempo que promove os seus próprios interesses, fomentando a sua criatividade e autonomia na conceção e desenvolvimento de projetos no seu percurso de desenvolvimento. Para tudo isto, é

facultada ao aluno a possibilidade de aceder e mobilizar várias fontes de conhecimento, com vários intervenientes, diferentes recursos e espaços.

O aluno é, portanto, o centro de todo o processo educativo, assumindo-se uma perspetiva construtivista do seu conhecimento, capaz de o dotar de competências transversais que confluam com as finalidades da sociedade atual e, por conseguinte, tornando-o capaz de assumir uma cidadania planetária plena.

Visando o cumprimento dos pressupostos de preparação dos alunos para os desafios da sociedade atual, o Projeto A+ não poderia deixar de parte uma filosofia bilingue, estando a língua inglesa equiparada ao uso do português, ao longo de todo o projeto. Também as Tecnologias da Informação e Comunicação assumem papel fundamental neste processo, pelo que se pretende que o aluno seja capaz de mobilizar e desenvolver competências tecnológicas ao serviço da construção do saber.

Postas estas questões e pressupostos, e tendo por base o tema aglutinador “Maia, construção de uma ADN”, o primeiro ano de escolaridade do Colégio Novo da Maia abraçou as temáticas da reciclagem e Aeroporto Sá Carneiro, como ponto de partida para os seus projetos (e tendo em conta os interesses dos alunos que foram auscultados no ano letivo transato). Elaborou-se, então, uma planificação orientadora das atividades a realizar ao longo do tempo de duração do projeto. Nesta planificação, constavam todas as áreas de saber intervenientes no mesmo, bem como as atividades e formas de avaliação correspondentes a cada uma delas. Seguidamente, apresentavam-se as Aprendizagens Essenciais elencadas a cada uma das áreas e desenvolvidas ao longo do projeto.

Refira-se que, e porque não poderia deixar de ser assim, a planificação teve, ainda, por referência o documento de Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, as competências do Perfil do Aluno do Século XXI, bem como o as Aprendizagens Essenciais para o 1.º CEB.

De caráter semanal, as aulas de projeto decorrem numa sala criada para o efeito, a *ProClassroom*, preparada para albergar alunos de várias turmas, em simultâneo, que, mesclados entre si, são divididos em grupos de trabalho. No presente caso, o projeto foi desenvolvido por três turmas do primeiro ano, aglutinando cerca de 65 alunos, acompanhados pelos três professores titulares turma. Desta forma, é proporcionada aos alunos a possibilidade de trabalhar com colegas de diferentes turmas, bem como a interação com outros professores,

permitindo o confronto de diferentes ideias e perspetivas sobre uma mesma questão, ao mesmo tempo que lhes permite diversificar os seus contextos de aprendizagem.

Ao longo do projeto, e em cada aula, cada professor seleciona um grupo de alunos a serem objeto de avaliação. O professor avalia o aluno segundo uma tarefa definida pelo conjunto dos docentes do 1.º CEB do Colégio Novo da Maia. Na citada tabela, avalia-se a competência do aluno para resolver problemas, a utilização do raciocínio lógico-matemático, a adaptação do seu discurso a diferentes situações de comunicação, bem como a sua competência para compreender enunciados.

Em complementaridade, preconizamos a avaliação do produto final desenvolvido e como forma de ligação da escola e do seu projeto com a comunidade em que se insere; a apresentação final do mesmo é alvo de uma avaliação externa. Assim sendo, e para além da direção e coordenação do Colégio, é convidado um elemento da comunidade, ligado à temática trabalhada, conferindo ao projeto uma avaliação mais completa e isenta.

Este foi o nosso propósito: partindo do pressuposto de que é urgente criar oportunidades educativas de qualidade para cada aluno, e que a competência dos professores e das escolas fazem a diferença, preconizamos um processo de ensino estrategicamente orientado e regulado, o que implica, em nosso entender (também) a gestão do currículo.

Globalmente, entendemos por currículo o corpo das aprendizagens e dos saberes (conhecimentos, capacidades e atitudes) que resultam das necessidades e poderes de uma determinada sociedade. Portanto, “é na ação de ensinar que se corporiza o sucesso curricular e é sobre ela que as intervenções transformativas deverão ter uma incidência particular, na perspetiva estratégica de ensino (...)" (Roldão, 2013: p.137).

Trata-se de desenvolver a ação de ensinar de modo contextualizado, apropriado e situado, no sentido de maximizar o sucesso de quem aprende, de todos e cada um, face a um conteúdo curricular qualquer. Impõe-se assim a gestão do currículo: analisar, refletir, decidir, ajustar, diferenciar, (...).

De facto, um dos aspetos fundamentais da prática docente é a gestão do currículo, em especial o modo como o professor atende aos objetivos e unidades temáticas nele indicados e como tem em conta as características dos alunos e as condições/recursos da escola. A gestão do currículo torna-se particularmente

complexa quando se procuram concretizar práticas profissionais inovadoras, tendo como referência as orientações curriculares preconizadas nos documentos oficiais (Cosme, 2018).

Neste enquadramento, a gestão curricular corresponde a uma oportunidade para os professores (e alunos) se tornarem decisores ou agentes de desenvolvimento curricular, procurando aprendizagens relevantes e significativas para todos os alunos. Foi esta a oportunidade que permitiu à equipa docente do 1.º ano de escolaridade investir em abordagens metodológicas diferenciadas na promoção de aprendizagens no 1.º CEB, respeitando cada aluno no seu processo de aprendizagem.

Relativamente aos resultados, é de salientar a autonomia dos alunos, a sua capacidade de comunicar em público (na língua materna e em língua inglesa), bem como o rigor com que os alunos conseguem explicitar o que aprenderam.

Considerações Finais

Num olhar final sobre esta questão, e numa altura em que a temática da Flexibilização Curricular está na ordem do dia, no panorama da educação em Portugal e se, para muitos, este processo poderá ser confuso, se para outros faltam os meios e se há, ainda, aqueles que, por falta de convicções não avançam com uma flexibilização concreta do currículo, parece-nos ser esta uma forma efetiva de a colocar em prática. Haverá quem diga que o ensino particular tem outros meios. Talvez. Não obstante, a capacidade de possuir meios suficientes não torna, por si só, possível a flexibilização curricular. É necessária muita competência para fazer a diferença para cada um dos alunos.

Consideramos, pois, o desafio de “transportar as escolas, os edifícios escolares e os ambientes de aprendizagem tradicionais para o século XXI (...) a pressão para a mudança é particularmente dirigida para o papel dos professores, da liderança, da tecnologia e das soluções espaciais, dos serviços de apoio educativo e para ambientes de aprendizagem” (Kickbusch, 2012: p.87-88), exigindo linhas de trabalho e ação pedagógica alicerçadas em métodos de aprendizagem de investigação, baseados em projetos, numa aprendizagem a partir da resolução crítica e criativa de problemas e em processos de aprendizagem colaborativos

(Bolívar, 2012), fazendo, deste modo, parte de uma conceção de aprendizagem, retirando partido do quotidiano dos alunos dentro e fora da escola.

Acima de tudo, terá de haver a vontade, a ousadia e a motivação para a levar a cabo, sem medo do processo ou reservas acerca da capacidade dos alunos para o executarem: “realça-se a flexibilidade do currículo, a gestão educativa da sala de aula, a variedade e diversidade de estratégias de ensino propostas, a escuta ativa aos alunos, a relação pedagógica entre docentes e alunos, a diversidade de critérios de avaliação, a utilização de diferentes recursos, incluindo os tecnológicos, a importância dada às fontes de pesquisa, a aplicação de métodos de ensino autenticamente ativos, interativos, promotores de autonomia e de apropriação da aprendizagem e, finalmente, a organização dos espaços e dos tempos escolares” (Gonçalves, 2017: p.34).

Mais se conclui que a noção de trabalho colaborativo não se aplica, apenas, aos alunos, sendo, ainda necessário um corpo docente que reúna em si as características previamente referidas e que seja capaz de articular e confiar nos seus pares, sem reservas, como forma de conseguir uma maior conjugação de saberes e práticas, que tornem o processo de ensino diferenciador, rico e motivador para o aluno.

Referências bibliográficas

Alves, J. M. (2017). Construindo uma nova cultura educativa através de novas práticas organizacionais e pedagógicas. In J. Alves & I. Cabral (Orgs.), *Uma Outra Escola é Possível - Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico* (pp. 10-20). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Porto: Porto Editora

Gonçalves, D. (2017). Col•legi Mare de Déu dels Àngels: (Trans)Formação educativa ao serviço da condição Humana. In J. Alves & I. Cabral (Orgs.), *Uma Outra Escola é Possível - Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico* (29-38). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

Kickbusch, I. (2012). *Aprender para o Bem-Estar: uma prioridade política para crianças e jovens na Europa - um processo de mudança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. In. J. Machado & J. Alves (Org.). *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas* (131-140). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa Centro de Estudos em Desenvolvimento

Práticas curriculares de fomento à leitura no cotidiano escolar

Monyqye Kelly Moura Silva

Universidade Federal de Alagoas (UFAL/Brasil)

Adriana Cavalcanti dos Santos

Universidade Federal de Alagoas (UFAL/Brasil)

Resumo

Considerando que os dados da pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2016, mostraram que o Estado de Alagoas/Brasil liderou o *ranking* do analfabetismo no país, indicando que 19,4% dos jovens com 15 anos ou mais são analfabetos, sentimos a necessidade de aprofundarmos nossos estudos a respeito da mediação das práticas curriculares de ensino da leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse contexto, o trabalho tem por objetivo discutir a mediação das práticas curriculares de ensino da leitura mais recorrentes na EJA, identificando a qual concepção de aprendizagem e de práticas curriculares estão relacionadas. Desenvolvemos uma investigação qualitativa, do tipo Estudo de caso (Yin, 2010).

Nosso objeto de análise se consistiu no *corpus* coletado na ocasião das observações de eventos de leituras, na 3^a fase do I segmento da EJA em uma escola municipal de Maceió-Alagoas-Brasil. Como aporte teórico fundamentamo-nos em Candau (2013), Geraldí (2010), Orlandi (1999), Santos *et al* (2012), Freire (1989, 1996), Dionísio (2006), Colomer & Camps (2002), Leite (2013) e Young (2010), entre outros.

Os resultados da investigação mostram que, nas práticas curriculares de leituras, a professora tenta mediar a compreensão do texto lido a partir dos saberes sociais do leitor mobilizados no acontecimento da aula. E, o mapeamento das práticas curriculares indicam que a professora, ao vivenciar práticas curriculares que transitam entre uma orientação de ensino-aprendizagem mais tradicional ora práticas mais inovadoras, propõe

a leitura de textos pelos alunos que possibilitam a interação autor-texto-leitor. No entanto, apresenta dificuldade na mediação das práticas curriculares que possibilitem uma relação contínua entre as práticas de leitura e de escrita significativas, e que contribuam para a construção de novas literacias.

Palavras-chave: Didática; Práticas curriculares; Leitura.

Abstract

Considering that the survey data of the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) in 2016 showed that the State of Alagoas / Brazil led the country's illiteracy ranking, indicating that 19.4% of young people aged 15 years and over are illiterates, we felt the need to deepen our studies regarding the mediation of curricular practices of reading teaching in the Youth and Adult Education (EJA). In this context, the objective of this paper is to discuss the mediation of the most recurrent curricular teaching practices of reading in the EJA, identifying which conception of learning and curricular practices they are related. We have developed a qualitative research, such as Case Study (YIN, 2010).

Our object of analysis consisted of the corpus collected on the occasion of the observations of reading events, in the 3rd phase of the I segment of the EJA in a municipal school in Maceió-Alagoas-Brazil. As a theoretical contribution we are based on Candide (2013), Geraldi (2010), Orlandi (1999), Santos et al (2012), Freire (1989, 1996), Dionísio (2006), Colomer e Camps (2013) and Young (2010), among others.

The results of the research show that, in the curricular practices of reading, the teacher tries to mediate the comprehension of the text read from the social knowledge of the reader mobilized in the event of the lesson. And, the mapping of curricular practices indicates that the teacher, when experiencing curricular practices sometimes that move between a more traditional teaching-learning orientation and sometime more innovative practices, proposes the reading of texts by the students that allow the author-text-reader interaction. However, it presents difficulties in the mediation of curricular practices that allow a continuous relationship between significant reading and writing practices, and that contribute to the construction of new literacies.

Keywords: Didactics; Curricular practices; Reading.

Primeiras palavras

O nosso mergulho em investigações sobre práticas curriculares de ensino da leitura na Educação de Jovens e adultos (EJA) tem mostrado que ainda precisamos repensar os poucos eventos e práticas de leitura propostos nas aulas de Língua Portuguesa. E que nem sempre colocam os alunos em contato com gêneros textuais (Marcuschi, 2010) que circulam na sociedade letrada.

Entendendo a prática de leitura como produção de sentido (Koch & Elias, 2010; Marcuschi, 2008), no qual os sujeitos da EJA devem ser convidados a um

diálogo com o autor-texto, e que para isto os encaminhamentos didáticos podem possibilitar esta interação, definimos, neste texto, por objetivo discutir a mediação das práticas curriculares de ensino da leitura mais recorrentes na EJA, identificando a qual/quais concepção de aprendizagem e de práticas curriculares estão relacionadas. Nesse contexto, problematizamos: como se acontece a mediação das práticas de leitura na EJA? E a qual concepção de aprendizagem da língua materna estão relacionadas?

A investigação foi motivada também pelos resultados históricos da alta taxa de analfabetos no Estado de Alagoas-Brasil, cujos dados da pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontam que em 2016, o referido Estado liderou o *ranking* do analfabetismo no país, indicando que 19,4% dos jovens com 15 anos ou mais são analfabetos. (Fonte: <https://www.ibge.gov.br/>)

No quadro destas tensões, o artigo apresenta uma reflexão crítica sobre as práticas de ensino da leitura na EJA; explicita o procedimento de pesquisa; interpreta dois eventos de aulas de leitura observados na EJA. E, por fim, apresenta considerações finais que sintetizam os “achados da investigação”.

Prática curricular da leitura na EJA: questões a repensar

Os alunos da EJA retornam à escola com o intuito de aprimorar e/ou adquirir aprendizagens, entre elas, e talvez a mais almejada, encontra-se na prática da leitura - devido à necessidade de utilizá-la nos variados contextos sociais. Pois, para esses sujeitos, [...] “ler tornou-se necessidade numa sociedade letrada”. (Geraldi, 2010: 103).

No retorno à escola, os alunos da EJA deparam-se com práticas curriculares de leituras desmotivadas que os deixam em dúvida quanto a continuidade, ou novamente a desistência, da escolarização. Pois, os encaminhamentos didáticos do ensino da leitura não possibilitarem ao aluno a interação com o texto de modo que possa compreendê-lo e atribuir um sentido. Evidencia-se ainda que nem sempre a escola coloca os alunos em contato com gêneros textuais que circulam nas práticas sociais, e que “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia.” (Marcuschi, 2010: 9)

Entendemos que “o texto não resulta da soma de frases, nem da soma de interlocutores: o(s) sentido(s) de um texto resulta(m) de uma situação discursiva,

margem de enunciados efetivamente realizados." (Orlandi, 1999: 49). E ainda, "o texto não é o lugar de informações – completas ou a serem preenchidas – mas é o processo de significação, lugar de sentidos." (Idem: 50). Porém, para que o sentido e o significado do texto possa ser construído por parte do leitor é preciso que a mediação das práticas curriculares permitam a interação autor-texto-leitor, e reconheça também, na escola, os gêneros textuais que circulam nas práticas sociais, visto que "a comunicação verbal só é possível por algum *gênero textual*." (Marcuschi, 2010: 22)

Segundo Geraldi (2013),

Sobretudo, quando se trata da mediação escolar feita pelo professor, é fundamental que este tenha em seu horizonte os leitores em formação, os seus alunos, para quem os textos a serem lidos – e aqueles com os quais ele será cotejado – são oferecidos à leitura. Uma seleção de textos que desconsidere os leitores em formação, a obrigatoriedade de leitura de textos estéticos que nada dizem a estes leitores, a surdez do mediador às vontades e opções de seus alunos são os caminhos certos do fracasso. (p.47)

Desse modo, "uma didática da leitura na EJA deve partir de uma tomada de posição a respeito das concepções de leitura, do lugar do sujeito leitor, dos sentidos atribuídos aos textos e das práticas sociais de uso da leitura no mundo letrado." (Santos, Vilar, & Freitas, 2012: 10). Uma didática da leitura fundamentada apenas na concepção de língua como expressão do pensamento²⁰ ou língua como instrumento de comunicação²¹ não contribui para a formação de um leitor experiente o qual consiga dialogar criticamente com os escritos, sobretudo para a construção de significados, visto que na concepção de língua como representação do pensamento "o foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções." (Koch & Elias, 2010: 10). Já na concepção de língua como instrumento de comunicação o foco está no "reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto" (Idem), deixando ausente a interação social. É preciso fundamentar-se também na

²⁰ Nessa concepção de língua como representação do pensamento [...] o texto é visto como um produto –lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão "captar" essa representação mental [...]. A leitura, assim, é entendida como atividade de captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. (Koch & Elias, 2010, p. 9-10)

²¹ Nessa concepção de língua como código – portanto, como mero instrumento de comunicação – e de sujeito como (pre)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o reconhecimento do código utilizado. (Idem, p.10)

concepção de língua como processo de interação²² para que o leitor atribua sentido ao texto. Pois, enquanto sujeito ativo pode dialogar criticamente com o escrito construindo significados. Afinal,

[...] quando uma pessoa lê, parte da hipótese de que o texto possui um significado e busca-o tanto por meio da descoberta de indícios visuais como da ativação de uma série de mecanismos mentais que permitem atribuir-lhe um sentido, isto é, entendê-lo. (Colomer & Camps, 2002: 31)

A mediação pedagógica do ensino da leitura que orienta práticas curriculares que possibilitam a interação autor-texto-leitor de modo a permitir que o aluno dialogue com texto e possa atribuir-lhe sentido é fundamental para a formação de um leitor experiente. Segundo Candau (2013), a didática deve assumir um compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente. Aludimos que a didática do ensino da leitura também precisa orientar práticas pedagógicas que tornem o ensino da leitura de fato eficiente.

Nesse sentido:

O professor deve trabalhar a linguagem como interação, como um sistema (específico, histórico e social) de signos, o qual possibilita ao homem significar o mundo e a sociedade, usando, adequadamente, a linguagem de acordo com as necessidades do interlocutor e do contexto em que ocorrem as diferentes atividades discursivas. (Ohuschi & Amorim, 2011: 125)

Defendemos que é preciso relacionar a leitura da palavra a leitura de mundo (Freire, 1996) na escola, possibilitando ao leitor construir sentido e significado, de modo que faça uso dos conhecimentos adquiridos por meio do texto em práticas sociais. É de extrema importância proporcionar aos alunos o contato com textos que atendam às necessidades do contexto social com os quais possa dialogar de forma crítica e reflexiva para que se torne um leitor autônomo e experiente. Assim sendo,

Para que o sujeito da EJA possa utilizar as aprendizagens adquiridas por meio da leitura em sua prática social, e assim buscar transformar sua realidade, é preciso que ele torne-se um leitor crítico, autônomo, e experiente, afinal, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996:12).

²² Diferentemente das concepções anteriores, na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. (Idem)

Pois, como defende Freitas (2012)

Lemos para construir saberes, para nos manter informados, para fruição, para entender o mundo. A compreensão de um texto envolve inúmeras habilidades que ultrapassam a capacidade de simplesmente reconhecer as palavras, decodificá-las, atribuir-lhes significado. Ler é produzir sentido em um processo de interação autor-leitor-texto-mundo. (p.70)

A leitura não é uma aprendizagem mecânica, mas sim um processo de construção de saberes que fazem com que o sujeito possa compreender o que está sendo lido. Pode-se dizer que a leitura é um processo de interlocução entre o leitor e o autor do texto. O domínio da leitura é um processo que está sempre em desenvolvimento por parte do leitor. Portanto, a prática curricular de leitura na EJA deve possibilitar um diálogo crítico com o texto permitindo a interação autor-texto-leitor e a mediação pedagógica de ensino da leitura precisa está relacionada também a concepção de língua como processo de interação.

Procedimentos metodológicos

Nesse texto, trazemos um recorte de uma investigação qualitativa, desenvolvida por ocasião de uma investigação de mestrado²³, do tipo Estudo de caso (Yin, 2010), uma vez que, essa modalidade investiga um fato atual partindo da sua conjuntura real, utilizando-se de múltiplas fontes de evidências, como discorre o mencionado autor ao proferir que “O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.” (Yin, 2010: 39)

Com base na provocação do resultado da pesquisa do IBGE em 2016, o qual mostrou por meio dos dados que o Estado de Alagoas/Brasil liderou o *ranking* do analfabetismo no país, indicando que 19,4% dos jovens com 15 anos ou mais são analfabetos, como já proferimos, sentimos a necessidade de aprofundarmos nossos estudos acerca da mediação das práticas curriculares de ensino da leitura com o intuito de analisar a didática da leitura em uma turma da 3^a fase do I segmento da EJA, em uma escola municipal de Maceió-Alagoas-Brasil.

²³ A referida investigação resultou na dissertação intitulada: Didática da leitura na Educação de Jovens e Adultos: Mediação na/das práticas curriculares.

Nosso percurso metodológico caminhou da seguinte maneira: para construção do referencial teórico, realizamos o levantamento de fontes bibliográficas. Concomitantemente, seguimos para o *locus* da pesquisa no qual observamos e gravamos com um gravador de áudio, os contextos de práticas nas/das aulas de leitura. Utilizamos ainda um diário de bordo²⁴ para anotar as informações mais pertinentes, visto que o barulho externo poderia comprometer alguns momentos da gravação das aulas. Para complementar os dados levantados, realizamos entrevistas semi-estruturada com a professora e dois discentes da referida sala. Com os dados coletados, selecionamos 2 eventos de aula, dentre os 9 eventos observados, e caminhamos para a análise e interpretação dos dados (Moraes & C., 2016) e diálogo com o *corpus* expondo nossas reflexões.

Práticas curriculares de leitura na EJA

Com o intuito de discutir à mediação das práticas curriculares de ensino da leitura mais recorrentes na EJA, identificando a(s) qual/quais concepção de aprendizagem e de práticas curriculares estão relacionadas, dialogaremos acerca das práticas curriculares do ensino da leitura interpretando dois eventos de aulas de leitura observados na EJA partindo do seguinte questionamento: Qual concepção de linguagem predomina nas práticas de leitura na EJA? Direcionamos nossos olhares aos eventos de aulas de leitura e dialogamos com o *corpus* de análise a partir das categorias Mediação (Vigotsky, 2001) e Interação (Bakthin, 1997/2004).

Evento de aula 1

Neste evento, a professora propôs para a leitura a Fábula - O cão e o lobo – de autor Monteiro Lobato, com o intuito de trabalhar leitura e compreensão do texto. A aula teve duração de 1 h e 30 min. Observem o referido texto

²⁴ O Diário de Bordo é um caderno ou pasta no qual o estudante registra as etapas que realiza no desenvolvimento do projeto. Este registro deve ser detalhado e preciso [...]. (Fonte: <https://febrace.org.br/projetos/diario-de-bordo>)

O cão e o lobo

Um cão passeava pela floresta quando topou com um lobo magro.
Aos poucos os dois fizeram amizade.

-Puxa, cachorro! Como você está gordo e bem tratado...

-É que eu tenho um dono. Meu dono me dá três boas refeições por dia, escova meu pelo, me dá uma casa de madeira... em troca disso, pede que eu lhe guarde a casa dos assaltantes e lhe faça uns agrados de vez em quando.

-Só isso? Mas deve ser maravilhoso ter um dono – concluiu o lobo.

O cão então convenceu o lobo a acompanhá-lo, certo de que seu dono gostaria de ter mais um animal de estimação.

Os dois andaram por um certo tempo, até que o lobo percebeu uma coleira no cachorro.

O que é isso? Perguntou o lobo.

-Ah, isto é uma coleira.

-Às vezes, meu dono se irrita e me prende numa corrente. Mas é por pouco tempo, logo estou solto de novo.

O lobo parou, pensou um pouco... E voltou atrás. De longe, ainda falou para o cachorro.

-Não, cachorro. Não sirvo para essa vida. Eu sei que mais vale a liberdade com fome do que o luxo na prisão.

O encaminhamento didático se procedeu da seguinte maneira: A professora entrou na sala e iniciou no quadro a escrita da fábula “O cão e o Lobo”. E em seguida, escreveu as questões de interpretação do texto. Foram elas: O que o cão recebia de seu dono? Quais eram as obrigações do cão para com seu dono? A que conclusão o lobo chegou após a explicação que o cão deu pelo uso da coleira? A respeito da moral dessa fábula: a) O que o cão valoriza? b) O que o lobo valoriza? O que você acha da liberdade?

A professora iniciou o trabalho com o texto sem apresentá-lo para os alunos, deixando assim de compartilhar o porquê da escolha da referida fábula. Contudo, acreditamos que é extremamente importante situar o aluno a respeito do que vai ser lido, sobretudo o porquê e para quem está lendo o texto selecionado. Precisamos então entender que “[...] A didática, de modo geral, tem por objetivo o ‘como fazer’, a prática pedagógica, mas este só tem sentido quando articulado ao ‘para que fazer’ e ao ‘por que fazer’.” (Candau, 1988: 17). Esses questionamentos provocam também o pensar à didática da leitura. Visto que os alunos precisam compreender o que está sendo ensinado, sobretudo o porquê e para que devem aprender tais conteúdos.

Prosseguindo com a sequência de atividades, após a cópia, os alunos realizaram uma leitura silenciosa da fábula, e responderam as questões propostas. Em seguida, a professora realizou a leitura em voz alta do texto e leu as questões mencionadas fazendo indagações aos alunos sobre as respostas. Os alunos, com

base na leitura do texto, responderam as questões e a professora as corrigia quando essa não correspondia ao esperado. As respostas da maioria das questões estavam explícitas no texto, bastava que os alunos as localizassem. Desse modo, a professora findou sua prática pedagógica na leitura do texto e das questões, e com o registro das respostas.

Em síntese, o trabalho com a fábula: “O cão e o lobo” resumiu-se na leitura do texto e na realização do exercício proposto. Os alunos não compreenderam o sentido do texto por não ter tido a possibilidade de refletir acerca das respostas das questões propostas. Sendo assim, no referido evento, observa-se que na prática de leitura na EJA a concepção de leitura predominante foi a concepção de língua como instrumento de comunicação. Frisamos que a ultima questão: “O que você acha da liberdade?”, se discutida em contexto de aula, possibilitaria um diálogo crítico no qual os alunos socializariam suas considerações por meio da interação com o texto. Portanto, a mediação pedagógica da professora, no evento de aula 1, não possibilitou a interação autor-texto-leitor, a qual permite a construção de sentidos.

Evento de aula 2

No evento de aula 2, o texto proposto para leitura foi um artigo de opinião do Livro didático. Observem o texto:

O Movimento Negro

Como a Abolição da Escravidão não garantiu uma melhoria significativa nas condições de vida dos negros libertos, entre o final do século XIX e o início do século XX a comunidade negra organizou-se, em diversos momentos, visando ao fim da discriminação e das desigualdades.

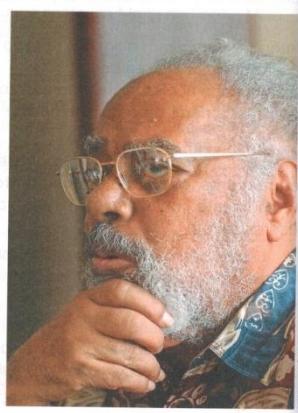
Nessa época surgiram agremiações, irmandades religiosas, clubes recreativos e associações benéficas que aderiram à causa negra. Esses grupos deram origem ao **Movimento Negro** no Brasil.

Outra entidade que merece destaque é a **Frente Negra Brasileira**, fundada em 1931, que reivindicava a presença de negros em todos os setores da sociedade, inclusive na política.

O desenvolvimento de uma imprensa negra, com a criação de jornais em várias cidades brasileiras, contribuiu para dar voz ao movimento.

Semelhante a outros grupos e organizações, o Movimento Negro sofreu repressão durante a Ditadura Militar e só voltou a se organizar na década de 1970, com o nome de **Movimento Negro Unificado**, caracterizando-se pela organização social de grupos que têm por objetivos principais a promoção da igualdade racial e a afirmação da identidade negra e da cultura africana e afro-brasileira.

Embora no Brasil o preconceito e a discriminação contra o negro ainda persistam, a causa negra tem obtido importantes conquistas, como a inclusão do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares e a promulgação de leis para coibir o racismo.



▲ Abílio Nascimento (1914-2011) fundou, em 1944, o Teatro Experimental Negro. Foto de 2004.

A proposta da professora com o texto 2 consistia em trabalhar a leitura e compreensão do texto. Esta aula teve a duração de 40 minutos. A sequência de atividades deu-se da seguinte maneira: a aula iniciou com a leitura coletiva do texto por parte dos alunos, durante a leitura, a professora fazia intervenções em relação à pronúncia correta das palavras, quando algum aluno pronunciava a mesma de maneira inadequada. Porém, nesse evento, a professora não só trabalhou a decodificação do texto, mas também permitiu a interação autor-texto-leitor ao possibilitar o diálogo crítico e reflexivo. Observe o diálogo possibilitado pela professora no decorrer do trabalho com o texto “O movimento Negro”:

Porque a abolição da escravidão não garantiu uma melhoria nas condições de vida dos negros? O que aconteceu com a maioria desses negros?

Os questionamentos levantados, pela professora, permitiram que os alunos refletissem acerca das informações contidas no texto, e com base nelas socializassem suas conclusões. Observe o posicionamento de um aluno:

Os negros eram discriminados. Quando foram libertos não tinham para onde ir. Não tinham oportunidade de emprego. Não tinham boas condições de vida. Não conseguiam se manter. (AL1)

Percebe-se que os alunos estavam começando a compreender o texto e relacionando a ideia do autor a fatos que eles tinham conhecimento, sobretudo a respeito da dificuldade que os negros apresentavam para encontrar o seu lugar e manter-se na sociedade. Desse modo, o ensino da leitura estava voltando-se para a formação de um leitor crítico e possibilitando a construção de sentidos.

Prosseguindo com os encaminhamentos didáticos, após a leitura do texto, por parte dos alunos, a professora levantou outros questionamentos sobre assuntos além dos permitidos no texto, relacionados a fatos atuais e vivência dos alunos, proporcionando o seguinte diálogo:

Estas reivindicações destes movimentos para que os negros pudessem ter acesso a todos os setores da sociedade ocorreram em 1931. Será que de

lá para cá essas coisas mudaram? A gente vê a presença do negro em todos os setores da sociedade hoje? (Professora)

Os alunos, por sua vez, expuseram suas falas:

“O negro ainda sofre discriminação. Ainda me chamam de negra hoje”. (AL2)

“Uma amiga minha foi discriminada no prédio que ela trabalha. Passou uma reportagem de um rapaz que foi discriminado no shopping por que era negro”. (AL3)

“As mulheres também sofrem preconceito” (AL4).

Os questionamentos levantados pela professora foram essenciais para que os leitores da EJA pudessem socializar suas inquietações, e ainda, compreender o texto relacionando-o aos seus saberes das práticas sociais. Afinal, “temos de nos adentrar nos textos, compreendendo-os na sua relação dialética com os seus contextos e o nosso contexto.” (Barzotto, 1999, p.20). Após os alunos socializarem suas considerações a respeito dos assuntos, possibilitados pelo diálogo com o texto, a professora finalizou a aula de leitura, enfatizando que atualmente ainda observamos atos de preconceito e discriminação, e que as pessoas permanecem lutando pela garantia de direitos iguais.

Podemos inferir que nesse evento, no decorrer da leitura, a professora trabalhou os sentidos do texto possibilitando aos alunos o diálogo com o mesmo ao questionar a respeito de suas compreensões em relação às informações contidas no texto, e ainda possibilitou a construção de significado ao permitir que o aluno interagisse com o escrito de modo a ir além das ideias do autor e relacioná-las aos seus contextos sociais. Visto que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente. E a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (Freire, 1989: 9).

A concepção de aprendizagem da leitura predominante na prática curricular da professora no trabalho com o texto “O Movimento Negro” foi perpassado pela concepção de linguagem como processo de interação, visto que os alunos externaram seus conhecimentos e dialogaram com o texto ampliando assim sua linguagem por meio da interação verbal.

Para (não) concluir, a cultura docente se (re)constrói...

O estudo mostrou que a didática da leitura da professora da EJA oscila entre práticas mais tradicionais voltadas para interpretação do texto, e práticas que possibilitam a mediação da compreensão do texto lido a partir dos saberes sociais do leitor.

O mapeamento das práticas curriculares evidenciarem que a professora, ao vivenciar práticas curriculares que transitam entre uma orientação de ensino-aprendizagem ora mais tradicional ora práticas mais inovadoras, impõe o ressignificar das práticas de leitura de textos pelos alunos de modo a possibilitar a interação autor-texto-leitor.

Inferimos que a predominância da concepção de linguagem como processo de interação precisa ser constante nas práticas curriculares do ensino da leitura para que desse modo o leitor possa os alunos possam ampliar seus conhecimentos e sua competência linguística, e consiga compreender os textos na escola dando-lhes um sentido. E, em últimas palavras, o estudo mostra que ainda são restritas as práticas curriculares de fomento à leitura na EJA.

Referências bibliográficas

- Barzotto, V. H. (1999). *Estado de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras
- Candau, V. M. (2013). *A didática em questão*. Petrópolis, RJ: Vozes
- Candau, V. M. (1988). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- Freitas, V. A. (2012). Mediação: estratégia facilitadora da compreensão LEITORA. In S. Bortoni-Ricardo. *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola
- Geraldi, J. W. (2010). *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores
- Geraldi, J. W. (2013). Leitura e mediação. In J. B. Barbosa, & M. V. Barbosa, *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras
- Koch, I. V., & Elias, V. M. (2010). *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto

Marcuschi, L. A. (2010). Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In A. P. Dionisio, A. R. Machado, & M. A. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial

Moraes, R., & C., G. M. (2016). *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí

Ohuschi, M. C., & Amorim, M. d. (2011). Diagnóstico das concepções de linguagem e de gramáticas nas aulas de língua portuguesa. *RevLet - Revista virtual de Letras*, v.03 (nº 01)

Orlandi, E. P. (1999). A produção da leitura e suas condições. In V. H. Barzotto, *Estado de leitura*. Campinas, SP: Mercado de letras

Santos, A. C., Vilar, E. T., & Freitas, M. L. (20 a 22 de setembro de 2012). *Educonse*. Disponível em http://educonse.com.br: http://educonse.com.br/2012/eixo_12/PDF/7.pdf

Yin, R. k. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Criação e recriação das práticas curriculares dos professores do 1º Ciclo em Portugal a partir do projeto de autonomia e flexibilidade curricular

Maria Julia Carvalho de Melo

Universidade Federal de Pernambuco

Carlinda Leite

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Lucinalva Andrade Ataide de Almeida

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

Este artigo inscreve-se no debate sobre o currículo praticado por professores nos cotidianos de escolas e analisa em que medida os professores do 1º Ciclo da Educação Básica em Portugal, envolvidos no projeto de autonomia e flexibilidade curricular, criam e recriam práticas curriculares. Partimos da construção histórica e social do processo de significação do currículo e da prática curricular, bem como da discussão sobre a constituição das políticas curriculares em Portugal que influenciaram a elaboração do referido projeto (Despacho nº 5908/2017).

O estudo seguiu um percurso teórico-metodológico a partir da Teoria do Discurso, buscando entender quais os sentidos que as professoras investigadas constroem sobre o processo de criação e recriação das suas práticas curriculares a partir de uma política. Para isso, realizámos análise documental do Despacho que instituiu este projeto, bem como entrevistas com três professoras do 1º Ciclo que assumiram nas suas práticas a implementação do projeto.

A análise realizada mostra que, apesar de o projeto só possibilitar que 25% do currículo prescrito pelo Ministério da Educação seja organizado e decidido pela escola, é reconhecido o papel central dos professores na configuração do currículo, isto é, de usarem a sua agência, o que contribui para que as professoras investigadas se percebam nesse lugar de decisores curriculares. Contudo, mesmo se percebendo nesse lugar, as professoras produzem as suas práticas sempre tendo em consideração o currículo prescrito, o que demonstra que a criação e recriação dessas práticas curriculares são, de certo modo, atreladas ao currículo central.

Palavras-chave: Práticas Curriculares. Políticas Curriculares. Autonomia. Flexibilidade Curricular

Abstract

This article is part of the debate about the curriculum developed by teachers in the daily life of schools and analyzes the extent to which teachers of the 1st Cycle of Basic Education in Portugal, involved in the project of autonomy and curricular flexibility, create and recreate curricular practices. Our discussion begins with the historical and social construction of the curriculum meaning and curricular practice, besides the discussion about the constitution of curricular policies in Portugal that influenced the elaboration of this project (Order no. 5908/2017).

The study followed a theoretical-methodological course from the Discourse Theory, trying to understand what the senses that the investigated teachers build on the process of creation and re-creation of their curricular practices based in a policy. For that, we performed documentary analysis of the Dispatch that instituted this project, as well as interviews with three teachers of the 1st Cycle who assumed in their practices the implementation of the project.

The analysis shows that although the project only allows 25% of the curriculum prescribed by the Ministry of Education to be organized and decided by the school, it is recognized the central role of teachers in the configuration of the curriculum, that is, to use their agency, which contributes so that the investigated teachers perceive themselves in this place of curricular decision makers. However, even if they perceive themselves in this place, the teachers produce their practices always taking in consideration the prescribed curriculum, which shows that the creation and recreation of these curricular practices are, in a way, linked to the central curriculum.

Keywords: Curricular Practices. Curricular Policies. Autonomy. Curricular Flexibility

Introdução

O presente artigo insere-se no debate sobre os currículos que estão a ser praticados em escolas do ensino básico em Portugal, e tem por objetivo analisar em que medida os professores do 1º Ciclo, envolvidos no projeto de autonomia e flexibilidade curricular, criam e recriam práticas curriculares. Por outro lado, o estudo, na sua componente empírica, enquadra-se nas pesquisas desenvolvidas durante o desenvolvimento do estágio doutoral na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), situação que possibilitou aproximações com as políticas e práticas curriculares produzidas em Portugal.

Na estrutura seguida no artigo, discutimos teoricamente a construção histórica e social do processo de significação do currículo, mas partindo de uma fixação parcial do significante currículo enquanto intermediação entre o que é proposto pelas políticas e o que é ressignificado na prática. A produção desse significante parcial também permite que pensemos o currículo como projeto formativo, prática produtiva de construção e socialização do conhecimento, e disputa de poder, ou seja, “vemos o currículo não como um conceito, mas como um conjunto de práticas entrecruzadas, desenvolvidas por sujeitos que ao mesmo tempo em que produzem e discursam sobre o currículo são também formados por ele” (Silva & Almeida, 2013:105-106).

Essa discussão esteve ainda associada ao debate que empreendemos a respeito do processo de constituição das políticas curriculares em Portugal as quais influenciaram a elaboração do projeto de autonomia e flexibilidade curricular, projeto este que os professores portugueses estão incorporando em suas práticas. Ou seja, partimos do entendimento de construção curricular enquanto produção discursiva fabricada contingencialmente (Laclau e Mouffe, 2000) percebida através das mudanças curriculares pelas quais Portugal passou na viragem do século XX para o século XXI, e que tiveram nos seus fundamentos os mesmos princípios em que se

apoia o atual projeto de autonomia e flexibilidade curricular (Leite e Fernandes, 2005; Leite e Fernandes, 2010; Pinto e Leite, 2014).

Para atendermos ao nosso objetivo, escolhemos como percurso teórico-metodológico a Teoria do Discurso na perspectiva de Laclau e Mouffe (2000), autores que percebem o discurso enquanto fala, mas também enquanto prática (Burity, 2007). Assim, as possibilidades de criações e recriações dos professores nas suas práticas curriculares foram percebidas na sua materialidade, que só têm sentido inscritas no sistema de relações em que a escola se constitui, o que significa dizer que, ao trabalharmos com discurso, não negamos a existência material das práticas curriculares, mas afirmamos que elas só consistem em práticas curriculares porque estão inseridas na escola e porque aqui estamos para significá-las como práticas curriculares.

Baseando-nos na Teoria do Discurso, realizamos análise documental do Despacho nº 5908/2017 que instituiu o projeto de autonomia e flexibilidade curricular, colocando o discurso do documento em articulação com os discursos de três professoras do 1º Ciclo da educação básica de Portugal que implementaram em suas práticas o projeto.

Diante da articulação desses dois grupos discursivos, construímos uma análise que relevou possibilidades de constituição de coautoria curricular em relação a um currículo prescrito, trazendo por fim algumas considerações sobre o processo de descentralização curricular, associado ao projeto, e suas implicações para o uso da agência dos professores.

Construção social e histórica do processo de significação de currículo e prática curricular

Partimos de uma fixação parcial de sentidos que concebe o currículo enquanto prática discursiva que se produz histórica e contingencialmente a partir de disputas e negociações entre diferentes grupos políticos com demandas diversificadas; grupos esses que intencionam fixar sentidos de currículo com aparência de serem as únicas possibilidades. Esta compreensão de currículo baseia-se na Teoria do Discurso para a qual não há um fundamento final para a sociedade, apenas lutas pelo processo de significação. Desta maneira, ao conceber o caráter contingente e precário de toda a objetividade, a Teoria do Discurso questiona a noção de verdade

e radicaliza a de historicidade, o que resulta nesta pesquisa, no entendimento de que não há um sentido único e final de currículo, mas conflitos simbólicos e culturais em torno da definição do termo. Diante disso, o currículo social e historicamente construído se constitui, então, como um projeto sem fim que nos empodera politicamente (Lopes, 2014), uma vez que nos insere no processo de significação e abre a possibilidade para as recriações das políticas e práticas curriculares.

Enquanto fixação parcial, vinculamo-nos a um sentido de currículo que o vê como projeto formativo inscrito na historicidade de uma determinada sociedade, marcada pela escolarização. Este projeto formativo reflete as relações entre escola/ sociedade/ interesses individuais e de grupos, bem como de interesses políticos e ideológicos (Pacheco, 2005). Trata-se de um projeto formativo que dirá o que os sujeitos submetidos a uma educação institucionalizada precisam aprender e, fundamentalmente, como eles precisam ser. Mas, o currículo enquanto projeto formativo também é visto por nós enquanto parte integrante das políticas educacionais e curriculares, ou seja, o currículo é igualmente a corporificação das políticas.

Como parte integrante de políticas, o currículo é, por outro lado, resultado das suas ressignificações nos contextos escolares. Nessa direção, as proposições das políticas não são assumidas pelas instituições educativas sem um processo de reflexão, elas são ressignificadas a partir das necessidades que emergem da prática curricular desenvolvida nessas instituições.

(...) partimos da concepção de currículo como movimento de relação entre o local e o global, no qual encontram-se interligados os contextos de debates e discussões acerca do currículo, os contextos de produção do currículo prescrito, bem como o contexto no qual o mesmo é materializado (Silva & Almeida, 2013: 104).

Apesar de considerarmos a íntima relação entre o local e o global na produção curricular, é preciso entender que o local é igualmente espaço de tomada de decisão (Leite, 2005). Neste sentido, evidenciamos alguns elementos caracterizadores do cenário português, demonstrando o que de local se está a produzir em termos de currículo, ou seja, pesquisamos como, em um contexto marcado por influências globais, a política educacional portuguesa é construída e que influências exercem no processo de criação e recriação de práticas curriculares dos professores.

Começamos, então, por dizer que Portugal tem como tradição a existência de um currículo centralizado, aspeto já especificado no final dos anos 80 (século XX), na 1^a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) e reforçado posteriormente na Reforma Curricular de 1989. É importante realçar que esta Reforma pretendeu produzir mudanças significativas na organização estrutural e curricular dos ensinos básico e secundário e que se corporificou enquanto uma resposta às exigências impostas pela entrada de Portugal na União Europeia. Do ponto de vista curricular, essa Reforma apresentou, enquanto matriz axiológica, indicadores de que o investimento na educação no país assumiu “dois sentidos que poderíamos identificar como sendo um de nível interno (aumentar o capital cultural e promover a coesão social) e outro de nível externo (aproximar-se dos níveis socioeconómicos dos países da Comunidade Económica Europeia)” (Fernandes, 2005: 55). Para além disso, essa política recorria ao discurso da escola democrática que já vinha sendo afirmado após a Revolução de Abril de 1974, isto é, a partir do momento em que Portugal saiu de um longo período ditatorial e passou a concretizar um processo de democratização.

Este passado do sistema educativo marcado pela centralização deixou marcas, embora em certos momentos o país tenha demonstrado (referimo-nos pelo menos à sua história recente) tentativas de descentralização que intencionaram colocar nas escolas o poder de decisão. Estamos a recordar os anos 90 (século XX) que apresentou, nas políticas curriculares, a intenção de diminuir o controlo que a administração central exercia sobre as instituições e os atores que nelas atuavam (Barroso, 1999). Nesta análise, focada no poder de decisão das escolas, corroboramos a ideia de Leite (2005: 19) “que fazer das escolas locais de decisão não significa colocá-las em situação de total independência face a um poder central ou a uma administração regional da educação. Significa, sim, reconhecê-las como parceiras de equipas educativas que colectivamente se comprometem nas decisões curriculares”. Foi esse o propósito do Projeto “Gestão Flexível do Currículo” desenvolvido a partir de 1996 e 1997, o qual antecedeu a Reorganização Curricular do ensino básico de 2001. Este projeto constituiu-se como promotor da territorialização do currículo, ou seja, como estratégia de complementaridade entre o central e o local que procurava a gestão local do currículo, a descentralização das decisões e a autonomia das escolas, bem como a implementação de mecanismos que tornassem as escolas e os professores decisores curriculares (Leite, 2006; Leite

& Fernandes, 2010). Nessa direção, consideramos que “(...) a territorialização da ação educativa justifica-se para permitir incorporar as realidades e as especificidades das situações existentes ao nível das escolas, que não são, nem podiam ser, contempladas num currículo completamente estruturado e definido à escala nacional” (Leite, 2005: 21).

Nesses finais do séc. XX, após 4 anos de experimentação do referido projeto, por adesão voluntária das escolas, ele passou a ser generalizado a todo território português através de legislação (Decreto-Lei nº 6/2001), o que implicou que todas as escolas dos 1º e 2º ciclos do ensino básico, a partir de 2001, implementassem este processo de Reorganização Curricular. A concepção de currículo que matriciava esta reorganização estava associada a ideias de certo modo orientadas por princípios de autonomia escolar. A reorganização objetivava a produção de um currículo com marcas locais e fabricado de forma partilhada pelos membros das escolas que faziam parte do mesmo agrupamento.

Contudo, com a mudança governamental no país, Portugal assistiu, por volta de 2002, a uma ruptura com as tentativas descentralizadoras de construção do currículo e viu-se perante um retorno a políticas centralistas que produzem uma escola transbordante (Nóvoa, 2009), que reforça lógicas burocráticas e regulatórias, e faz dos professores técnicos que cumprem apenas ordens do poder central (Macedo, 2015). Este retorno a um discurso já-dito atingiu o seu auge na Reestruturação Curricular legislada em 2011 (Decreto-Lei nº 18/2011) que retirou da escola o papel de protagonista das decisões curriculares e desmontou algumas influências e condições que estavam sendo inicializadas nas instituições escolares para que os professores desenvolvessem práticas curriculares colaborativas e significativas para os alunos com quem trabalhavam.

Como indiciámos, as políticas curriculares dos últimos 30 anos em Portugal têm sofrido avanços e recuos nos processos políticos de centralização/descentralização do currículo e da sua uniformização ou diversificação. Estes avanços e recuos têm estado fortemente associados a mudanças governamentais que rompem ou retomam a ideia das escolas e dos professores como decisores curriculares (Leite, 2006; Leite & Fernandes, 2010), o que, numa perspectiva discursiva nos remete ao retorno dos dizeres, uma vez que “todo sentido já dito em algum tempo histórico e em algum lugar produz efeitos no que se propõe a dizer” (Melo, 2014: 90). É neste cenário que ocorre o discurso da descentralização, em

2017, do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (Despacho 5908/2017) e que, de certo modo, retomando princípios do projeto de Gestão Flexível de Currículo (finais dos anos 90 do século XX), pretende reconhecer e apostar no poder de decisão curricular local.

O projeto de 2017, designado por Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, iniciou-se em caráter voluntário tendo sido experienciado neste mesmo ano por 230 escolas portuguesas, sendo que em 2018, por força da lei (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), passa a ser de caráter obrigatório para todas as escolas, isto é, implicando um outro modelo de organização e desenvolvimento do currículo que responda às urgências advindas da diversidade da população escolar, e que o currículo centralizado não tem conseguido atender (Cunha & Lopes, 2017).

Numa caracterização geral, o projeto assenta na ideia da possibilidade dos professores, em suas práticas curriculares, criarem conhecimentos que não se enquadrem em modelos pré-definidos, mas que respondam às necessidades sentidas pelo exercício da docência, indicando, desse modo, o “respeito aos cotidianos como *espaço-tempo* de invenção permanente de conhecimentos e a convicção de que os professores, nas escolas em que atuam, são grandes inventores de conhecimentos e, como tal, têm muito a dizer sobre suas vivências e criações” (Caldas, 2010: 3).

Foi, portanto, nesse cenário que a pesquisa a que se reporta este artigo se desenvolveu em Portugal, tendo como palco político a retomada de sentidos de outras propostas curriculares, apoiadas em ideias de descentralização, de autonomia das escolas, de construção de práticas curriculares partilhadas, e de uma visão dos professores enquanto decisores curriculares.

Teoria do Discurso enquanto percurso teórico-metodológico

Ao partirmos da Teoria do Discurso, investigamos o currículo praticado considerando-o não como um conhecimento objetivo que está lá dado e a que com a pesquisa teríamos acesso imediato ao que ele universalmente significa; ao contrário, percebemo-lo como produção discursiva. Isso implica dizer que ao investigarmos as criações e recriações nas práticas curriculares de professores envolvidos no projeto de autonomia e flexibilidade curricular, procuramos produzir sentidos que não são e nem foram estabilizados. Ou seja, a intenção foi evidenciar as lutas de poder (Laclau, 1993; Burity, 1997; Laclau & Mouffe, 2000) por que

passaram as construções dessas relações entre práticas e políticas, entre práticas curriculares de professores, em que se produzem a hegemonia de uma significação sobre o currículo praticado e não outra.

Diante disso, selecionámos três professoras dos primeiros anos do ensino básico, que em Portugal correspondem aos primeiros, segundos, terceiros e quartos anos de escolaridade, de agrupamentos de escolas envolvidos no regime de experimentação do referido projeto de autonomia e flexibilidade curricular. É importante perceber que nos referimos a agrupamentos de escolas e não apenas a escolas, o que corresponde ao modelo organizacional do sistema educativo português. Nesse sentido, os agrupamentos de escolas referem-se a um sistema de organização em que escolas de diferentes níveis de escolaridade são agrupadas de acordo com a sua pertença a uma mesma região geográfica.

Com essas professoras realizámos entrevistas que foram analisadas em diálogo com o texto do projeto de autonomia e flexibilidade curricular (Despacho 5908/2017), uma vez que ele se configura enquanto política a ser assumida em território nacional a partir de 2017/2018, inicialmente de maneira voluntária, e de forma compulsória em 2018/2019, como atrás já referimos.

Análise das possibilidades de criação e recriação das práticas curriculares dos professores do 1º Ciclo em Portugal

O diálogo entre os discursos enunciados nas entrevistas e o projeto de autonomia e flexibilidade curricular foi realizado levando em consideração que nenhum discurso se encontra isolado, mas numa rede de sentidos. Isso significa que os dizeres dos professores entrevistados, por um lado, são influenciados pelo discurso político do projeto, e por outro que também é possível que possam em algum momento influenciar as políticas que venham a ser pensadas em Portugal.

Nesta concepção, todo o discurso nasce em outro e aponta para a possibilidade de um discurso futuro, ou seja, os professores produziram sentidos sobre o processo de criação e recriação de suas práticas curriculares, mas essa produção não é feita desconexa das políticas que incidem nessas práticas. Assim, os professores não são a origem daquilo que dizem, pois, o discurso que produzem é resultado de discursos já ditos em outros momentos históricos, mas que têm, por vezes, seus sentidos apagados a fim de que possam fazer sentido novamente. Dito

de outro modo, todo o dizer atual inscreve-se no facto de que há um já-dito que sustenta a sua possibilidade (Orlandi, 2010).

Partindo dessas considerações, focámos o estudo nas mudanças que as professoras do 1º Ciclo da educação básica produziram em suas práticas curriculares a partir de 2017. Para elas, a introdução do projeto de autonomia e flexibilidade curricular ocasionou transformações nas suas práticas em relação ao que faziam em anos anteriores. Transformações essas que, no entanto, eram realizadas considerando as exigências do currículo central, emanado do Ministério da Educação, e assumido pelo agrupamento de escolas do qual fazem parte. Assim, o projeto em que se envolveram em 2017 de forma voluntária, permitiu que fizessem alterações em suas práticas curriculares, mas essas alterações basearam-se, quer no currículo prescrito a nível nacional, com as metas curriculares, quer nas decisões tomadas a nível local. Nesta tensão entre a prescrição e a decisão é de destacar os efeitos das metas curriculares definidas pelo Ministério da Educação e os manuais na forma como privilegiam os conteúdos e a organização curricular, e que são escolhidos em conjunto pelos professores do agrupamento. Como foi referido por uma das professoras:

Portanto nós iniciamos (o projeto) a título de pioneiro e voluntário, portanto não é uma coisa obrigatória ... em todas as escolas do país. Mas a flexibilidade vai de encontro a: os meninos aprenderem de acordo com aquilo que os motiva, não esquecendo o currículo. Portanto, nós temos que cumprir o currículo, não é mesmo? Portanto, o que está, o que vem estabelecido nas metas curriculares, nos manuais, mas temos abertura pra fazer d'outras formas. (Professora Amélia, 2018)

O próprio projeto de autonomia e flexibilidade curricular também sinaliza que a possibilidade de decisão local fica circunscrita a uma percentagem de 25%, ou seja, é esse percentual que pode ser flexibilizado no contexto do currículo praticado. A base continua a ser um currículo central que agora permite que alguns de seus elementos constituintes se adequem às especificidades de cada comunidade escolar, ou seja, como refere o diploma legal, “tendo em conta o contexto de cada escola, podem ser criados domínios de autonomia curricular ou novas disciplinas, não prejudicando a existência das áreas disciplinares e disciplinas previstas nas matrizes curriculares-base” (Despacho 5908, 2017, p. 13883).

Contudo, apesar da flexibilidade não ser total e da prática estar submetida às demandas de um currículo pensado e prescrito em termos nacionais, as professoras

evidenciam que, no caso delas, enquanto docentes do 1º Ciclo, têm maiores possibilidades para criarem e recriarem o currículo praticado cotidianamente. Isso porque são professoras de um nível de escolaridade que se inscreve na monodocência, o que lhes permite organizar os tempos curriculares de modo que possam considerar as necessidades de suas turmas, atribuindo maior atenção para determinados conhecimentos em detrimento de outros. Para além disto, as suas turmas²⁵ não são ainda submetidas a exames de avaliação externa, o que confere uma certa liberdade para que as professoras façam as suas escolhas sobre o que ensinar e como ensinar, desde que seja respeitado o currículo central.

Por outro lado, os alunos dos primeiros anos de escolaridade da educação básica não podem ser reprovados se não atingirem certos níveis de aprendizagem, só sendo possível a retenção caso faltem mais do que o consentido pelo sistema educativo. Este é mais um fator que favorece a flexibilização do tempo curricular neste ciclo de escolaridade, nomeadamente no respeito aos ritmos de aprendizagem dos alunos, promovendo uma educação mais democrática e onde esses alunos têm direito a permanecer na escola e a aprender. Em síntese, esta situação cria condições para que as professoras produzam práticas curriculares mais criativas, sem o receio de que isso comprometa a aprovação das crianças. Como foi referido por algumas das professoras:

Nós este ano começamos com o projeto da flexibilidade curricular e, apesar de não achar que nós, no 1º ciclo, trabalhamos sempre um bocado a flexibilidade curricular, acho que este ano está a ser um bocado mais... digamos que mais a sério. Portanto... e eu falo por mim; tô com uma turma do primeiro ano e... desde, desde o início que avisei – porque nós temos sempre problema dos pais – que o interesse é que cheguem ao Natal a saber ler, portanto é o grande objetivo, e desde o início avisei aos pais que isso poderia não acontecer, porque pra já não seguimos o manual – eu não sigo o manual adotado. (Professora Daiana, 2018).

E a flexibilidade que nós também temos aqui no agrupamento. É o primeiro ano e nós... é um ano de experiência, mas o agrupamento inscreveu-se e estamos com o programa da flexibilidade, em que tenho 25% do currículo tem que ser a base da flexibilidade. Mas a flexibilidade já nós trabalhamos sempre. Isto que eu acabei de dizer é flexibilidade, que é aproveitar determinados assuntos e trabalhá-los em várias vertentes. (Professora Rafaela, 2018)

Como se infere, apesar de considerarem que já produziam uma prática curricular flexível, em que são possibilitados certos espaços para recriação do currículo central, conforme foi apontado pela professora Rafaela, o projeto da

²⁵ Se faz necessário ressaltar que as três professoras atuam no 1º ano do 1º Ciclo.

autonomia e flexibilidade curricular institucionalizou esse processo, tornando-o autorizado perante a comunidade escolar. A descentralização curricular proporcionada pelo projeto garantiu inclusive às professoras, especificamente a Daiana, escolher usar ou não o manual, permitindo que esta produzisse os seus próprios materiais, atendendo às necessidades de aprendizagem de seus alunos, e viabilizando que ela justificasse a sua escolha aos pais através do amparo legal.

O projeto, então, ao reconhecer os “professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar” (Despacho 5908, 2017, p. 13883), contribuiu para que as professoras que o assumiram de forma voluntária adotassem a posição de decisores curriculares (Leite, 2006; Leite & Fernandes, 2010). Desse modo, Portugal tem veiculado no discurso político os enunciados da autonomia e de descentralização na busca pela territorialização da decisão, o que implica “não fazer do local apenas um recurso, mas também um parceiro na tomada de decisões” (Leite, 2005: 22).

É importante realçar que esse papel de decisores curriculares que as professoras assumem, para além das influências da política em questão, é ocasionado igualmente pela posição que estas ocupam enquanto professoras com experiência na docência. Todas elas estão há mais de 15 anos em exercício profissional, tendo tido acesso às diversas situações cotidianas de ensino e aprendizagem que favoreceram a construção de um conjunto de conhecimentos/saberes da docência. Nessa direção, são professoras que detêm mais segurança em praticar um currículo com maior flexibilidade na gestão da turma (Marcato, 2016), e que já superaram a fase de exploração, nomeadamente a marcada pela entrada na carreira.

O que estamos a sustentar é que o *status* das professoras, já experientes na docência, influencia o que dizem, como dizem e porquê dizem, assim como também a forma que decidem para praticar o currículo. Tendo isso por referência, entendemos que as professoras ocupam uma posição discursiva que lhes permite produzir certos discursos que em outra posição não lhes seria possível (Orlandi, 2010). Elas apresentam-se no papel de decisões curriculares porque ocupam o *status* de professoras já experientes, para além de se encontrarem inscritas numa conjuntura de política curricular que favorece assumirem essa posição.

Algumas considerações

A análise realizada mostra que, apesar de o projeto só possibilitar que 25% do currículo prescrito pelo Ministério da Educação seja organizado e decidido pela escola, é reconhecido o papel central dos professores na configuração do currículo, isto é, de usarem a sua agência (Priestley, Biesta & Robinson, 2015), o que contribui para que as professoras investigadas se percebam nesse lugar de decisores curriculares. Contudo, mesmo percebendo-se nesse lugar, as professoras produzem as suas práticas sempre tendo em consideração o currículo prescrito, o que demonstra que a criação e recriação dessas práticas curriculares são, de certo modo, atreladas ao currículo central.

Diante disso, percebemos que o currículo em Portugal neste percurso de flexibilização e descentralização, face à orientação prevalecente de um currículo prescrito de igual modo para todo o território nacional, vem possibilitando que as professoras no cotidiano de sua atuação criem uma prática curricular a partir da interpretação das políticas. Essa criação, no entanto, não se estabiliza de uma vez por todas e, dependendo das relações que estabelece com o exterior constitutivo, pode ser recriada.

Referências bibliográficas

Barroso, J. (2006). A autonomia das escolas: Retórica, instrumento e modo de regulação da ação política. [The autonomy of schools: Rethoric and instruments of political action]. In AAVV, *A autonomia das escolas* (23-48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Burity, J. (1997). *Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau*. Recife: Fundaj, pp. 1-21

Burity, J. (2007). Teoria do discurso e análise do discurso: Sobre política e método. In S. Weber, & T. Leithäuser (Eds.), *Métodos qualitativos nas ciências sociais e na prática social*. Recife: Ed. UFPE

Caldas, A. (2010, Outubro). *Práticas cotidianas de pesquisar e praticar currículos: Jornal eletrônico e a circulação de conhecimentos*. Texto apresentado no GT 12 na 33^a Reunião da ANPED, Caxambu, Brasil. Retrieved from <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos>

Cunha, É. V. R. & Lopes, A. C. (2017). Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na Dispersão. *Investigación Cualitativa*, 2(2), 23-35. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/02023>

Fernandes, P. (2005). Da reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90: Uma análise focalizada nos discursos. In Leite, C. (Org.), *Estudos sobre políticas educativas e políticas curriculares, do final do Séc. XX, em Portugal* (51-73). Porto: Porto Editora

Laclau, E. (1993). Discourse. In R. Goddin, & P. Pettit (Eds), *The Blackwell companion to contemporary political philosophy*. Oxford: Blacwell

Laclau, E., & Mouffe, C. (2000). *Posmarxismo sin pedido de desculpas*. In *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo* (pp. 111-145). Buenos Aires: Nueva Visión

Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação* (BR), 1(3), 371-389

Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Curriculum Sem Fronteiras* (BR), 6(2), 67-81

Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. *Educação – PUCRS* (BR), Porto Alegre, 33(3), pp. 198-204

Lopes, A. (2014). Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, A., ALBA, A. (Ed.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ

Macedo, E. (2015). Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e Desenvolvimento para quem? *Revista Educ. Soc.*, Campinas, 36 (133), p. 891-908

Marcato, D. C. B. S. (2016). Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista/UNESP – Campus de Presidente Prudente

Melo, M. J. C. (2014). *Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente*. (188 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação

Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco – Campus Acadêmico do Agreste

Nóvoa, António (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa. Disponível em: http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf

Orlandi, E. P. (2010). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes Editores

Pinto, C., Leite, C. (2014). Trabalho colaborativo: Um conceito polissémico. *Conjectura: Filosofia e Educação* (BR), 19(3), 143-170

Priestley, M.; Biesta, G.; Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter?. In: Kneyber, R.; Evers, J. (Eds.). *Flip the system: changing education from the bottom up*. London: Routledge, p. 134-148

Silva, M. A., & Almeida, L. (2013). A produção discursiva curricular no terreno da formação docente: sentidos em disputa. *Revista FAFIRE*, Recife, 6(2), pp. 98-107

Mapeando a Investigação em Educação para o Desenvolvimento Sustentável

Marina Barros

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

Clara Vasconcelos

DGAOT-UEC da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto

Rui Trindade

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

Resumo

Nestes tempos de mudança numa sociedade global e interligada (Sachs, 2017) tem-se exigido à escola uma reconfiguração para uma melhor reflexão e capacidade de responder às atuais exigências. Nos princípios da Lei de Bases dos Sistema Educativo (Lei 46/86) estão contemplados os direitos a um desenvolvimento cívico e equilibrado que adquirem expressão na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC, 2017), que traduz um conjunto de direitos e de deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças. A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento contemplada na ENEC, apresenta como domínios do grupo obrigatório, a Educação Ambiental e o Desenvolvimento Sustentável, isto é, domínios a desenvolver em todos os ciclos da escolaridade obrigatória. Sendo uma problemática que, para além da sua importância política e social, tem vindo a ser objeto de trabalhos e de reflexões no campo académico, decidimos identificar como, neste campo, a mesma tem vindo a ser abordada. Assim, a partir dos estudos apresentados em revistas inscritas nas bases de dados ERIC e SCOPUS, tentamos perceber, através do seu «mapeamento»: (i) quais os temas que têm sido alvo de reflexão, nos últimos 30 anos; (ii) que metodologias têm sido mobilizadas e (iii) quais as finalidades alcançadas nos estudos apresentados nessas revistas. Por isso, a comunicação que pretendemos apresentar tem como finalidade: 1) compreender a distribuição espácia-temporal da investigação realizada no âmbito da EDS; 2) refletir sobre a intencionalidade da utilização de metodologias orientadas para a investigação (Inquiry-Based Teaching) e as finalidades a que se propõem e 3) perceber se os temas abordados nas investigações produzidas são informados pela agenda das agências internacionais ou se a dimensão apresentada é de carácter mais local.

Esta comunicação insere-se no âmbito de um Projeto de Doutoramento, ainda numa fase inicial, onde se pretende refletir sobre os modos de operacionalizar a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) no 3ºCEB nas oportunidades que o currículo das disciplinas das Ciências Físicas e Naturais oferecem. Espera-se, assim, conseguir um bom ponto de partida a nível de enquadramento teórico, e uma oportuna discussão que possibilite uma validação do que são alguns aspetos fundamentais do projeto de doutoramento.

Palavras-chave: Educação para o Desenvolvimento Sustentável; Políticas curriculares; Educação Ambiental; Ensino orientado para a investigação.

Abstract

Contemporary times of changes in the global and interconnected society (Sachs, 2017) require that school reconfigures its aims to respond to current social demands. The principles of the Portuguese Education System Law (LBSE, 1986) made compulsory the development of a balanced and civic education which is expressed in the National Strategy for Citizenship Education (ENEC- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania,

2017). This new demand is translated in a set of rights and duties that must be achieved in the processes of citizenship. Citizenship and Development from ENEC integrates Environmental Education and Sustainable Development as to be taught through the compulsory education. In addition to its political and social importance, Education for Sustainable Development (ESD) has been the study object and issue of reflections in the academic field, justifying our interest in identifying how it has been approached. Through the *mapping* of journals subscribed in the ERIC and SCOPUS databases we tried to understand: i) which are the issues/ topics that have been subject of reflection in ESD in the last 30 years; ii) what methodologies have been mobilized to teach ESD and iii) what are the purposes reached in the studies presented in these articles.

Therefore, the communication that we intend to present aims: 1) to understand the spatiotemporal distribution of the research carried out under ESD; 2) to reflect on the intention of using Inquiry-Based learning methods and their aims; 3) to analyse if the issues addressed in the researches undertaken have a local or a global dimension.

This communication is a first approach to the work developed in a PhD thesis which aims to reflect about the alignment of Education for Sustainable Development (ESD) with the Physics and Natural Science. It is expected to set up a theoretical framework and to prompt a prominent discussion, both allowing the validation of some of the conceptual pillars required for the development of the research.

Keywords: education for sustainable development; syllabus, physical and Natural sciences; teaching methodologies; political implications.

Introdução

Sendo a problemática em estudo dotada de importância política e social, e tendo vindo a ser objeto de trabalhos e de reflexões no campo académico, decidimos identificar como a mesma tem sido abordada na vertente da investigação.

Assim, a partir dos estudos apresentados em revistas inscritas nas bases de dados ERIC e SCOPUS, tentamos perceber, através do seu *mapeamento*: (i) quais os temas que têm sido alvo de reflexão, nos últimos 30 anos; (ii) que metodologias têm sido mobilizadas e (iii) quais as finalidades alcançadas nos estudos apresentados nessas revistas.

A comunicação que pretendemos apresentar tem como finalidade: 1) compreender a distribuição espaço-temporal da investigação realizada no âmbito da EDS; 2) refletir sobre a intencionalidade da utilização das metodologias orientada para a investigação (Inquiry-Based Teaching) e as finalidades a que se propõem e 3) perceber se os temas abordados nas investigações produzidas são informados pela agenda das agências internacionais ou se a dimensão apresentada é de carácter mais local.

Metodologia

A palavra que aparece em itálico no título deste trabalho encontra-se no gerúndio para evidenciar que se trata de um trabalho em processo e não de um produto acabado ou de uma revisão já terminada. A palavra *mapear* conduz-nos a uma referência imagética onde se pode distribuir, à primeira vista, algumas ideias que servirão de ponto de partida para uma reflexão mais cuidada e mais aprofundada.

Neste sentido, importa referir que este trabalho aparece como uma primeira análise de uma seleção de artigos retirados de uma revisão bibliográfica mais abrangente. Esta seleção de artigos foi realizada de modo a estabelecer pontes com os temas propostos neste *I Seminário Internacional Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas*.

A pesquisa booleana incidiu sobre as bases de dados da Scopus (base de dados bibliográfica operacionalizada pela Elsevier) e da ERIC (Education Resource Information Center) por serem de referência internacional na área da Educação, nas quais se iniciou a procura dos termos “Education for (and) Sustainable Development” por título, obtendo-se um número significativo de documentos, 547 na Scopus e 424 na ERIC. Desenvolver este processo nestas bases de dados, implica, à partida, limitar a pesquisa a documentos de língua inglesa e a artigos de revistas científicas com revisão de pares. Determinou-se para esta seleção de documentos o intervalo temporal entre 1988 e 2018. O critério por nós utilizado foi o do ano a seguir à publicação do Relatório de Brundtland (1987), no qual se lançou a designação de Desenvolvimento Sustentável, pela primeira vez. Da totalidade dos 971 documentos encontrados, procedemos a um processo de refinamento e limitação em alguns campos, tendo a pesquisa sido realizada de igual forma nas duas bases de dados. Assim, refinamos a seleção dos artigos para circunscrever ao 3º Ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário, acrescentando à pesquisa booleana os termos e operadores seguintes: “*not higher education or college or university or post secondary*” e “*not early childhood education or preschool or kindergarten*”, presentes em todo o texto do documento.

No final de processo chegamos a um menor número de artigos publicados nas revistas inscritas nas duas bases de dados: 173 na ERIC e 114 na Scopus. Foi com

um total de 287 artigos que iniciamos a primeira fase de análise, dando resposta a dois dos objetivos propostos neste trabalho.

Após o término desta primeira fase, procedemos a um novo refinamento selecionando na pesquisa booleana o termo “Inquiry-Base Teaching or Inquiry-Base Learnig” para restringir aos artigos que referissem esta metodologia no seu trabalho. A nossa Opção circunscreveu-se a estas metodologias por serem as mais usadas no ensino das ciências. Os resultados obtidos foram apenas 4 artigos em que dois deles desenvolviam trabalhos na área da Química. Devido ao número reduzido de artigos a analisar e, considerando que a EDS utiliza uma diversidade de metodologias, entendemos que deveríamos selecionar, de entre as categorias já estabelecidas, a que fosse de encontro ao eixo temático onde se insere a comunicação. Assim, dos 287 artigos selecionados na primeira fase, chegamos a um total de 24 artigos disponíveis para uma análise mais atenta. Na base de dados ERIC, selecionamos a categoria pré-existente “educational practices” onde obtivemos acesso a 15 artigos, na Scopus, acedemos ao texto completo de 8 artigos, dos 16 que resultaram do refinamento através do termo “methodology”.

Distribuição espaço-temporal da Investigação realizada no âmbito da Educação para o Desenvolvimento Sustentável

Relembramos, nesta primeira fase, onde chegamos a um total de 287 artigos publicados, o objetivo central não foi o de proceder à sua análise de conteúdo, mas sim estabelecer um panorama geral sobre as temáticas/áreas privilegiadas pela investigação e através das publicações no âmbito da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

A apresentação da distribuição geográfica das publicações na temática da EDS encontra-se na figura 1.

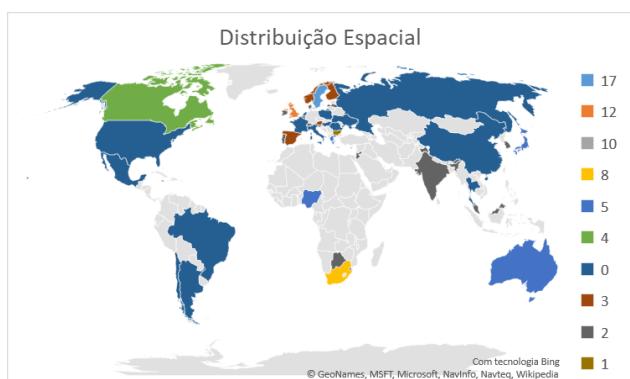


Figura 1 – Distribuição Geográfica das publicações em EDS nas revistas inscritas nas bases de dados da ERIC e Scopus.

Os artigos publicados em revistas catalogadas nestas bases de dados apresentam uma ampla distribuição geográfica, mesmo considerando a limitação para as publicações com idioma em Inglês. Relembramos, tal como referido anteriormente, que estamos conscientes de que ao excluir as publicações em outra língua, possamos estar a ser redutores na apresentação dos resultados, o que deste modo, se constitui num enviesamento a este trabalho.

Ao iniciarmos este trabalho com os artigos publicados em revistas no intervalo temporal compreendido entre 1988 a 2018, só a partir de 1990 é que, com as características atrás mencionadas, aparecem artigos efetivamente publicados. É entre o Relatório de Brundtland (1987) e a Cimeira do Rio (1992) que se explora a ideia da educação enquanto força motriz na implementação do Desenvolvimento Sustentável (Arima, Konaré, Lindberg, & Rockafeller, 2004). Contudo, é na Cimeira de Joanesburgo (2002) que a Educação para o Desenvolvimento Sustentável ganha projeção enquanto estratégia e visão de uma educação que persegue o equilíbrio entre o ser humano e o bem-estar económico com respeito aos recursos naturais e às tradições culturais²⁶.

A figura 2 ilustra como se distribui a publicação de artigos sobre a temática da Educação para o Desenvolvimento Sustentável no período de tempo entre 1990 e 2017.

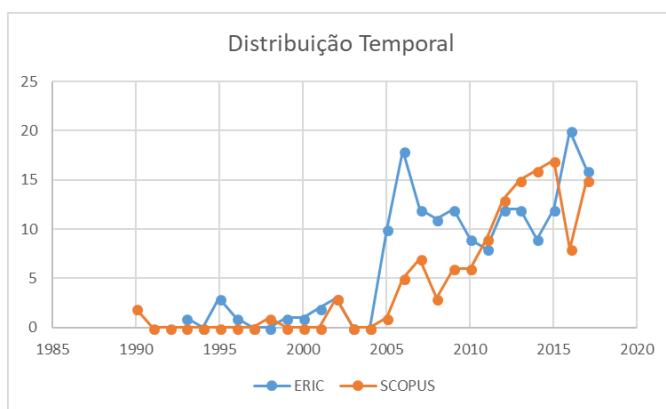


Figura 2 – Distribuição temporal da seleção de artigos publicados sobre EDS, em revistas inscritas nas bases de dados da ERIC e da Scopus após refinamento e limitação de alguns campos.

²⁶ UNESCO (s/d). *Education for Sustainable Development Information Brief*. Education For Sustainable Development United Nations Decade 2005-2014.

Interessa salientar que até 2005 a publicação era escassa, numa das bases de dados praticamente inexistente. No intervalo compreendido entre 2005 e 2015 o gráfico ilustra um aumento significativo. Percebe-se um aumento crescente numa das bases de dados, enquanto a outra exibe uma oscilação dentro do mesmo intervalo. É precisamente neste intervalo de tempo que decorre a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Arima et al., 2004), facto que nos ajudará a ir ao encontro do pretendido no objetivo 3, após a análise dos artigos.

Vem sendo lembrado que o Desenvolvimento Sustentável não pode ser ensinado como uma disciplina independente, e são apontadas algumas características à Educação para o Desenvolvimento Sustentável, tal como se apresenta de modo muito sucinto (Arima et al., 2004): i) Ser interdisciplinar e holística, ii) Ter valores direcionados, iii) Favorecer o pensamento crítico e as soluções de problemas, iv) Recorrer a múltiplos métodos, v) Participar do processo de decisão, vi) Ser aplicável e vii) Ser localmente relevante.

A figura 3 exibe as temáticas apresentadas nos 287 artigos, após o primeiro refinamento, destacando que a organização das temáticas é apresentada de forma distinta consoante a base de dados. Na imagem 3i) as temáticas organizam-se com base nas palavras-chave propostas nos artigos, enquanto na imagem 3ii) a distribuição realiza-se por áreas científicas.

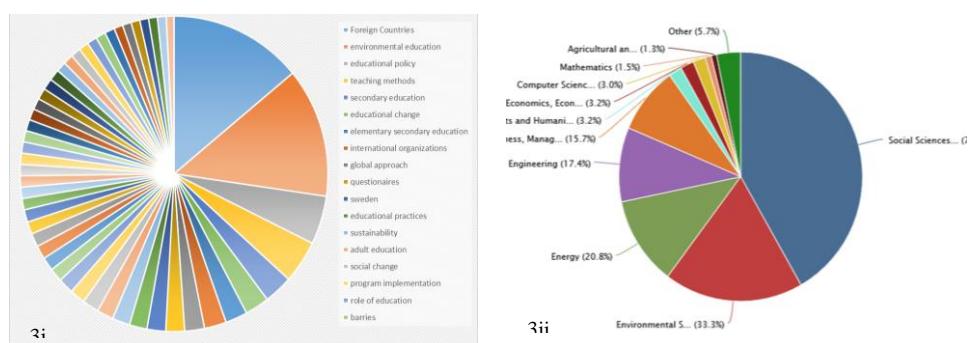


Figura 3 – Representação gráfica dos temas apresentados nos artigos publicados nas revistas inscritas: 3i) na ERIC e 3ii) na Scopus.

De modo mais pormenorizado apresentamos na tabela 1 as cinco temáticas com maior representatividade nesta seleção de artigos publicados nas bases de dados.

Tabela 1 – As cinco áreas temáticas / científicas com maior representatividade nos artigos publicados nas revistas

Área temática	ERIC	Área científica	Scopus
Foreign Countries (Países estrangeiros)	121	Social Sciences (ciências sociais)	107
Environmental education (educação ambiental)	115	Environmental Science (ciência ambiental)	35
Educational policy (políticas educativas)	43	Energy (energia)	16
Teaching methods (métodos de ensino)	38	Engineering (engenharia)	13
Secondary education (ensino secundário)	26	Arts and Humanities (artes e humanidades)	8

Destacamos que a segunda área científica com maior representação é semelhante nos dois casos: Educação Ambiental (Environmental Education) e Ciência Ambiental (Environmental Science), na ERIC e na Scopus, respetivamente.

Durante o processo metodológico foi do nosso interesse selecionar os artigos que se referissem à Educação para o desenvolvimento Sustentável e não a outras designações, tais como Educação Ambiental (Environmental Education). No

entanto, e conscientes da polémica em torno da relação entre estas duas «educações para ...» (Hesselink, Kempen, & Wals, 2000) não foi possível separar estas duas áreas e, percebemos que, embora este debate tenha tido o seu auge no passado, ele, ainda hoje, se constitui numa necessidade a não desvalorizar.

Relação entre as temáticas abordadas e a Agenda Internacional

O objetivo da Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável proposto pela UNESCO, consistia em estimular os países a reorientar o seu sistema educativo através da transformação das modalidades e da finalidade da educação (UNESCO, 2008). Para esta organização, o propósito da educação passa por centralizar-se na sua qualidade e pertinência, conteúdo e métodos pedagógicos, em particular na perspetiva do Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2008). A Educação reforça o seu papel como uma pedra angular na construção de sociedades mais justas e sustentáveis pelo papel central na redução da pobreza, melhoria das condições de vida e responsabilização da população (UNESCO, 2008).

Após várias leituras dos artigos selecionados, findo as duas fases do processo metodológico descritos anteriormente, percebemos que todos os artigos analisados faziam referência a tópicos que constituímos nos quatro eixos de análise. De um modo geral todos os artigos fizeram referência, à necessidade de re/definir conceptualmente a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, à necessidade de articular as políticas nacionais com as orientações internacionais, às competências a desenvolver, mas também às que devem estar presentes nas pessoas educadoras e aos modos de como a EDS pode ser implementada nas práticas letivas.

De seguida apresentamos de forma sucinta a análise realizada e distribuída pelos quatro eixos atrás mencionados.

Re/Concretualização da Educação para o Desenvolvimento Sustentável

A expressão *Educação para o Desenvolvimento Sustentável* tem provocado controvérsia e desacordo entre os seus atores, sejam da esfera política, educativa ou da sociedade civil, que a perseguem (Ichinose, 2017; Landorf, Doscher, & Rocco,

2008; Svalfors, 2017; Van Poeck, 2015). Esta polémica estende-se aos conceitos de «educação» e de «desenvolvimento sustentável». As vozes são bastante dissonantes conduzindo a diferentes campos discursivos que entram em conflito entre si, constituindo uma luta discursiva (Laclau & Mouffe, 2001). Esta luta discursiva não se limita à definição do conceito de Desenvolvimento Sustentável nem como a Educação para o Desenvolvimento Sustentável deve ser implementada na educação geral, mas é também sobre políticas, sobre poder, sobre os modos de ver, interpretar o mundo que nos rodeia e a construção de significado (Svalfors, 2017). No seu trabalho a autora afirma que, devido a diferentes argumentações, a questão de como o Desenvolvimento Sustentável é/deve ser interpretado e a ESD implementada não terminou.

Uma das primeiras tarefas da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável foi o de “educar” o que é e o que não é a EDS, uma vez que muitas organizações e atores individuais, inicialmente, substituíram a designação de Desenvolvimento Sustentável por ambiente/ambiental na descrição dos seus programas, sem uma reflexão prévia sobre as semelhanças e as diferenças entre as suas disciplinas e o conceito de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) (McKeown, 2015).

Embora tenham sido apresentadas várias definições para Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Desenvolvimento Sustentável (Landorf et al., 2008), os autores afirmam:

We contend that existing definitions and dialogue concerning ESD are neither agency-driven nor educationally useful (...). A useful definition of ESD – one that provides clear guidance for the multiplicity of educational stakeholders and learners working towards sustainable development – must have two components that are lacking in existing definitions, namely agency and educational applicability. (Landorf et al., 2008, p. 227)

Como proposto, pelas autoras, a definição de EDS deve ser “agency-driven” e “educationally useful”, isto é, uma definição que promova a capacidade dos indivíduos de fazes escolhas e alterações no seu próprio ambiente e que oriente políticas e práticas educativas coerentemente e, do ponto de vista da educação,

“(...) it is not enough to teach the skills necessary to earn a living or find food; we must also equip people to be agents of their own well-being. Depending on their existing capabilities, people need to learn ways to navigate – sometimes even circumnavigate – and shape the conditions of

their context, in order to develop their own well-being, as well as that of their offspring" (Landorf et al., 2008, p. 229).

Quando se fala de EDS não só se deve ter em consideração que conceito de DS está presente, mas também que conceito e ideologia de educação estão patente, para não se cair no equívoco de que a educação é apolítica. Não se vá através da EDS revestir o discurso económico e neoliberal numa linguagem atrativa e de forma poética (Ideland & Malmberg, 2015). Neste trabalho os autores invocam a atenção para o discurso educativo da “eco-certificação de crianças”,

“[t]he individual becomes responsible for ‘everybody’s’ security and for the ecological system of the world. This individual focus tends to make conflicts of interests or ideological standpoints invisible. The political project of sustainable development becomes apolitical and impossible to resist” (Ideland & Malmberg, 2015: 181).

Políticas Educativas /Curriculares

Se por um lado os relatórios da Unesco apresentam uma boa aceitação e implementação da EDS na década de (2005-2014), estudos da academia evidenciam a não articulação entre as políticas educativas e curriculares com as políticas nacionais e internacionais.

“The influence of the supra-territorial neo-liberal discourse that puts education in service to the knowledge economy is evident in the ESD/GC policy context. Many of the innovations analysed here are direct consequences of a market-driven, performance-focused and bureaucratic educational environment indicative of this ideology” (Bamber, Bullivant, Glover, King, & McCann, 2016: 6).

Uma das razões mais apontadas pelos autores é o facto de através da Educação para o Desenvolvimento Sustentável na política se querer consensualizar a compreensão ambígua do conceito de DS em favor da política e economia neoliberal (Van Poeck, Vandenabeele, & Bruyninckx, 2014).

“(...) the continued interpretation of the concept of sustainable development from a ‘globalist perspective’ is not only theoretical and idealistic, but also an indication of geopolitical power-play which tends to privilege Western hegemonic understandings of the concept” (Manteaw, 2012: 381)

Os relatórios produzidos pela UNESCO (2009, 2012 e 2014) que monitorizaram e avaliaram os progressos ocorridos durante a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) divulgaram que, durante este período foi estabelecida uma base sólida para a EDS, alcançada pela conscientização, influenciando políticas e gerando um número significativo de projetos de boas práticas em todas as áreas da educação e da aprendizagem (UNESCO, 2014).

Ao ser questionada quanto ao ocorrido durante a década das Educação para o Desenvolvimento Sustentável, McKeown (2015) assegura que houve um grande progresso devido:

"The DESD has been successful for many reasons (e.g., the time was right, leadership in a number of sectors of the education community, persistent advocacy, hard work by educators around the world, and increasing concern about social-economic inequity as well as a growing sense of urgency related to planetary stability)" (McKeown, 2015, p. 67).

Todavia a autora salienta que é no quadro da educação formal, ao nível do ensino básico e secundário, que os maiores constrangimentos aparecem, tornando o processo mais difícil, por se encontrarem dependentes do mandato dos Ministérios da Educação. Porém a situação complica-se no ensino superior, embora algumas instituições tenham aderido ao desafio em campos como a gestão, investigação, políticas e em programas académicos (McKeown, 2015).

Landorf (2008) salienta que tem existido uma considerável discussão em torno da EDS ao nível político, no entanto só alguns países e comunidades é que fizeram esforços para a integração da EDS nos currículos educacionais. Em alguns casos a adesão à implementação da EDS é de tal forma controversa que esta não se fez sentir de igual modo em todo o território,

"(...) ESD/GC has remained peripheral to teacher education in the four nations of the UK, with the possible exception of Scotland and Wales" (Bamber et al., 2016: 6).

Noutros casos,

"(...) in most of Africa, this opportunity has not been fully maximized as both the message of the Decade and ESD, generally, remain disappointingly sporadic and inaudible" (Manteaw, 2012: 382).

Ou conciliou esforços para uma reflexão sobre práticas anteriores:

“(...) the DESD served as ‘a trigger for reflection’ on current (EE) practices” (Van Poeck et al., 2014: 707).

Se ao nível das políticas não existem grandes consensos entre os seus atores, o mesmo não se pode dizer no que respeita às práticas educativas e às competências necessárias a desenvolver na EDS.

Implementação

Embora a implementação da EDS constitua uma das diretrizes das agências internacionais e, sem aqui discutir se se trata ou não de um discurso de inculcação neoliberal (Van Poeck et al., 2014), a situação planetária é um dos maiores desafios a enfrentar, pelo que urge pensar em introduzi-la nos currículos escolares. Autores defendem que, ao invés de se centrar a discussão entre qual das abordagens deverá prevalecer, se as de cariz mais expositivo (centradas na aquisição de conteúdos científicos sobre ambiente) ou as que visam desenvolver pensamento crítico (explorando as contradições inerentes aos modo de viver de forma sustentável), dever-se-á encarar estas duas abordagens como complementares entre si e referem que,

“(...) rather than view ESD1 and ESD2 as sequential, as absolute opposites held apart along a continuum or as competing sets of skills, we would argue that the ancient Chinese concept of Yin and Yang provides a more appropriate heuristic” (Vare & Scott, 2007: 6).

Programas de EDS deveriam considerar a sua implementação sem separar as duas abordagens, sob pena de não se alcançar a mudança social (Vare & Scott, 2007). Ao agir sem conhecer e refletir ou, estabelecer o conhecer como prioridade sem nunca se tomar a iniciativa de agir, conduz a duas vias sem saída. No primeiro caso, não se sai da conscientização da necessidade da mudança e, no segundo caso origina ações esporádicas desligadas, sem intencionalidade educativa nem precursoras para a mudança social.

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável não deverá ser implementada sob a égide de uma educação tradicional, centrada nos conteúdos, ela quer-se transformadora (Landorf et al., 2008) e

“requires learner-centred and interactive teaching strategies such as critical thinking, participatory decision-making, value-based learning, and multi-method approaches, all of which to some degree contrast traditional lecture-based teaching practices” (Ichinose, 2017: 47).

Segundo esta visão, a educação deverá conter:

a) uma dimensão cultural,

“(...) teaching and learning processes need to be consciously linked to local cultural, social, ecological and economic experiences and aspirations (...) convergence of academic knowledge, local wisdom and experience. This constitutes a key requirement in the exploration of logical pedagogies; (...) be aligned with local community epistemologies and in ways that allow relevant knowledge to be co-created and utilized in pursuit of sustainable development goals” (Manteaw, 2012: 382).

b) uma educação voltada para a complexidade da realidade existente,

“(...) practices where complex and contested sustainability issues and the often antagonistic values, interests and knowledge claims inherent in them were thoroughly explored and discussed” (Van Poeck et al., 2014: 712).

c) Ser mais centrada na aprendizagem do que no ensino:

“(...) the focus in many ESD schools is changing from teaching to learning, as teachers come to understand their role more as that of coaches and change agents and are no longer constrained to traditional roles” (Ichinose, 2017: 46).

A implementação de programas de EDS, não se coaduna com os moldes do ensino tradicional (Ichinose, 2017), fazendo novas exigências a nível do papel docente e discente, da gestão e organização escolar, bem como daquilo que do

património cultural se constitui como relevante (Trindade & Cosme, 2010). No fundo, a EDS pode constituir um contributo para a reestruturação da educação. Alguns autores preveem que, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável enfrenta

"[one] of the major challenges ahead is the development of innovative strategies and programmes which can overcome the weaknesses and difficulties of a top-down strategy which is still the major path chosen to disseminate and implement innovations (ESD is a good example)" (Seybold & Rieb, 2006: 59).

Competências

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável caracteriza-se e pela utilização de metodologias ativas, distanciando-se do ensino centrado nos conteúdos pela promoção da ação (Ichinose, 2017; Landorf et al., 2008; Manteaw, 2012; Seybold & Rieb, 2006; Vare & Scott, 2007) relacionando a escola com a comunidade em que esta se insere (Ichinose, 2017; Manteaw, 2012; Varga, Koszo, Mayer, & Sleurs, 2007). Embora o ensino das ciências esteja atualmente muito direcionado para o ensino por investigação, a EDS abarca metodologias diversas e uma pluralidade de estratégias que potenciam um ensino ativo e partilhado entre todos os intervenientes.

É consensual que na EDS competências digitais, de comunicação entre docentes e discentes e entre estes e a comunidade em que a escola se insere sejam desenvolvidas (Landorf et al., 2008; Manteaw, 2012), bem como promovido o pensamento crítico e a tomada de decisão democrática (Bamber et al., 2016; Ichinose, 2017) nos alunos, assim como as competências de nível científico e tecnológico (Modebelu & Ugwuanyi, 2014; Varga et al., 2007).

Num dos estudos analisados apresenta-se uma conceitualização da EDS enquanto prática educacional numa abordagem de capacitação humana, designada por *Educação para o desenvolvimento sustentável e humano* em que a base para esta abordagem consiste

"(...) it is the educators' responsibility to cultivate democratic dialogue among multiple stakeholders to identify basic capabilities and culturally valued functionings in the communities in which they practice" (Landorf et al., 2008: 233)

Este processo constitui a base de um currículo, pedagogia e avaliação em todas as formas de educação que sejam localmente relevantes. Para que tal ocorra, os educadores devem (Landorf et al., 2008):

- Ser capazes de compreender o significado de EDS e os conceitos que a compõem;
- Promover um diálogo democrático com os alunos e com os *stakeholders* de modo a identificar as capacidades e o que devem saber e aprender de modo a alcançar as funcionalidades localmente valorizadas;
- Avaliar as circunstâncias do contexto para determinarem as habilidades das pessoas para conseguirem alcançar o bem-estar, medir os resultados e as possibilidades futuras em conformidade.

Parece-nos de extrema importância uma clarificação na concretização do que se entende por competências, dado que não raramente se estabelecem equívocos entre as conceções desta com as de capacidade, habilidade, comportamentos e conhecimentos. Essas conceções traduzem a ideologia que aparece vinculada à conceção da educação que se pratica. Tal clarificação será necessária para a integração deste conceito numa EDS.

Algumas considerações finais

Ao longo deste trabalho ficou patente a influência que as diretrizes das agências internacionais têm, quer nas políticas quer ao nível da investigação, na temática da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

A necessidade de clarificação dos conceitos de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, educação e Desenvolvimento Sustentável, foi um dos aspetos mais evidenciado neste trabalho. Sugerimos especial atenção à relação estabelecida entre educação e DS, quer pelos decisores políticos, no desenho de políticas educativas e curriculares, quer pelos atores educativos, na implementação de programas de EDS em todos os níveis de educação.

Esta análise evidencia que a educação, com cariz transformador, deverá estar mais centrada na aprendizagem do que no ensino. Isto é, direcionada numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens, no

desenvolvimento de projetos orientados para ação, integrando a escola, a comunidade e o local e, com menor enfoque nos conteúdos (Andelman, 2005; Ichinose, 2017; Landorf et al., 2008; Manteaw, 2012; Van Poeck et al., 2014).

Referências bibliográficas

- Lei nº 46/86 (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, 3067-3081
- Andelman, M. (2005). Argentina and Education for Sustainable Development. *Applied Environmental Education and Communication*, 4(3), 247-250
- Arima, A., Konaré, A., Lindberg, K., & Rockafeller, S. (2004). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development: 2004-2005 - Draft International Implementation Scheme*, New York
- Bamber, P., Bullivant, A., Glover, A., King, B., & McCann, G. (2016). A Comparative Review of Policy and Practice for Education for Sustainable Development/Education for Global Citizenship (ESD/GC) in Teacher Education across the Four Nations of the UK. *Management in Education*, 30(3), 112-120
- Hesselink, F., Kempen, P. P., & Wals, A. (2000). *ESDebate: International on-line Debate on Education for Sustainable Development*
- Ichinose, T. (2017). An Analysis of Transformation of Teaching and Learning of Japanese Schools that Significantly Addressed Education for Sustainable Development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19(2), 36-50. doi:10.1515/jtes-2017-0013
- Ideland, M., & Malmberg, C. (2015). Governing "Eco-Certified Children" through Pastoral Power: Critical Perspectives on Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 21(2), 173-182
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a radical Democratic Politics*. London, New York: Verso
- Landorf, H., Doscher, S., & Rocco, T. (2008). Education for Sustainable Human Development: Towards a Definition. *Theory and Research in Education*, 6(2), 221-236
- Manteaw, O. O. (2012). Education for Sustainable Development in Africa: The Search for Pedagogical Logic. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 376-383

McKeown, R. (2015). What Happened during the UN Decade of Education for Sustainable Development? *Applied Environmental Education and Communication*, 14(2), 67-69

Modebelu, M. N., & Ugwuanyi, S. A. (2014). Skill Development in Science and Technology Education for Sustainable Development in Nigeria. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 2(4), 24-27

Sachs, J. D. (2017). *A Era do Desenvolvimento Sustentável*. Lisboa: Atual Editora

Seybold, H., & Rieb, W. (2006). Research in Environmental Education and Education for Sustainable Development in Germany: The State of the Art. *Environmental Education Research*, 12(1), 47-63

Svalfors, U. (2017). Education for Sustainable Development and Multidimensional Implementation. A Study of Implementations of Sustainable Development in Education with the Curriculum of Upper Secondary School in Sweden as an Example. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 8(2), 114-126

Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Ensinar e Aprender na Escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. V. Nova Gaia: Fundação Manuel Leão

UNESCO. (2008). *Educação de Qualidade, Equidade e Desenvolvimento Sustentável: uma concepção holística inspirada nas quatro conferências mundiais sobre Educação organizadas pela UNESCO em 2008-2009*

UNESCO. (2014). *Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) Final Report*

Van Poeck, K. (2015). Education as a response to sustainability issues. Practices of environmental education in the context of the UN Decade of Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 21(4), 649-649. doi:10.1080/13504622.2014.958651

Van Poeck, K., Vandenabeele, J., & Bruyninckx, H. (2014). Taking Stock of the UN Decade of Education for Sustainable Development: The Policy-Making Process in Flanders. *Environmental Education Research*, 20(5), 695-717

Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191-198

Varga, A., Koszo, M. F., Mayer, M., & Sleurs, W. (2007). Developing Teacher Competences for Education for Sustainable Development through Reflection: The Environment and School Initiatives Approach. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 33(2), 241-256.

Sentidos de Prática Curricular: uma construção Cotidiana

Maria Angélica da Silva

Universidade Federal de Alagoas

Crislainy de Lira Gonçalves

Universidade Federal de Pernambuco

Lucinalva Andrade Ataide de Almeida

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

As discussões curriculares, enquanto campo teórico-prático de fixação de sentidos, nos solicitam a tessitura de diálogos que superem a visão binária entre o pensar e o viver o currículo, entendendo que o currículo é pensado-vivido num movimento constante de organização e desenvolvimento que se materializa a partir das práticas curriculares no cotidiano. Frente a isto, analisamos os sentidos de prática curricular na perspectiva do cotidiano. Assim, trabalhamos a partir de autores como Thiesen (2012); Lopes, Cunha, Costa (2013); Oliveira (2001) para discutir o conceito de prática curricular; e Certeau (2014); Sarti (2012) e Oliveira; Carvalho; Ferraço (2013) para entendermos os sentidos de cotidiano.

A partir da abordagem teórico-metodológica da Análise do Discurso (Orlandi, 2010), buscamos nos discursos dos autores enunciados que permitiram a identificação dos sentidos de prática curricular e de cotidiano mobilizados em suas discussões, em que medida estes sentidos se articulam e possibilitam depreender a prática curricular como uma construção cotidiana. Nesta direção, entendemos que há uma fixação parcial do sentido de prática curricular, uma vez que as produções discursivas não tecem definições únicas e/ou precisas para este campo conceitual. Assim, para delimitar o que se entende por prática curricular estabelece-se uma relação de influência entre o que se entende por currículo e o que se entende por prática, ambas concebidas não como concepções distintas nem isoladas, mas, como sentidos que tencionam a configuração do que se enuncia como prática curricular. Sendo assim, a prática curricular é materialização e também possibilidade de criação de novos currículos e o cotidiano consiste no espaço-tempo de produção curricular.

Palavras-chave: Sentidos. Prática Curricular. Cotidiano.

Abstract

Curricular discussions, as a theoretical-practical field of sense-fixation, require us to interpret dialogues that overcome the binary vision between thinking and living the curriculum, understanding that

the curriculum is thought-lived in a constant movement of organization and development that materializes from the curricular practices into the daily life. Facing this, we analyze the meanings of curricular practice under an everyday perspective. Thus, we work with authors such as Thiesen (2012); Lopes, Cunha, Costa (2013); Oliveira (2001) to discuss the concept of curricular practice; and Certeau (2014); Sarti (2012) and Oliveira; Oak; Ferraço (2013) to understand the meanings of everyday life.

From the theoretical-methodological approach of Discourse Analysis (Orlandi, 2010), we aim to identify, in the discourses of the authors that have allowed us to identify the meanings of curricular and everyday practice mobilized in their discussions, in what extent these meanings are articulated and enable the understanding of the curricular practice as a daily construction. In this direction, we understand that there is a partial fixation of the sense of curricular practice, since the discursive productions do not make unique and / or precise definitions for this conceptual field. Thus, to delimit what is meant by curricular practice, is established a relation of influence between what is understood by curriculum and what is understood by practice, both conceived not as separate or isolated conceptions, but as meanings that intend the configuration of which is enunciated as a curricular practice. Therefore, the curricular practice is the "materialization" and also the possibility of creation of new curricula; and the day to day consists in the space-time of curricular production.

Keywords: Senses. Curricular Practice. Day by day.

Introdução

O atual cenário educacional tem configurado tensões de caráter político, económico e social nas produções discursivas que sustentam as políticas educacionais e curriculares, desde a sua concepção até a sua materialização, processo este que não ocorre de maneira linear nem tão pouco de modo uniforme.

Nessa direção, torna-se necessário pensar a política enquanto espaço de produção discursiva que entrecruza diversas vozes e diversos atores na luta pela construção de sentidos que, do âmbito do particularismo discursivo, se hegemonizem enquanto projeto de sociedade.

As discussões curriculares, enquanto campo teórico-prático de fixação de sentidos, nos solicitam a tessitura de diálogos que superem a visão binária entre o pensar e o viver o currículo. Entendendo que o currículo é pensado-vivido num movimento constante de organização e desenvolvimento que se materializa a partir das práticas curriculares no cotidiano.

Frente a isso, analisamos os sentidos de prática curricular na perspectiva do cotidiano, a partir da compreensão do currículo enquanto prática produtiva cotidiana que possibilita o diálogo, a construção e a socialização de conhecimentos. Constituindo-se, sobretudo, enquanto espaço de problematização do saber, da cultura e da sociedade.

Por isso argumentamos que o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação (Sacristán, 2000: 22).

Analogamente, compreender esses sentidos e seus movimentos de produção constitui-se como uma das funções das teorias curriculares. Assim, o currículo “é texto, discurso, documento” (Silva, 2013: 150). Diante disto nos parece que a análise do discurso constitui-se como perspectiva teórico-metodológica que contribui para a reflexão e análise das diversas problemáticas que permeiam o campo dos estudos curriculares.

Nesta seara, partimos da análise do discurso, que “[...] se abre a possibilidade de entendermos as relações entre estrutura e ação de forma não dicotómica e não essencialista [...]” (Lopes; Macedo, 2011: 253), e tomamos o currículo e as práticas curriculares como tramas discursivas empreendidas no cotidiano, que se ancoram em sentidos já existentes ao passo que também inrompe com esses. Assim, vão-se construindo novos dizeres e, por sua vez, novos sentidos, que estão entrelaçados e interinfluenciados pelos múltiplos contextos que incidem sobre o trabalho pedagógico.

Neste sentido, Goodson (2007) fala-nos acerca da necessidade do desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre o currículo que anunciem e deem espaço para as novas formas de pensar o currículo e as práticas em diálogo com as dinâmicas e mudanças sociais. Sendo assim, compreendemos que não adianta pensar o currículo apenas como prescrição estática que visa definir a prática.

Partimos da concepção de currículo como movimento de relação entre o local e o global, no qual se encontram interligados os contextos de debates e discussões acerca do currículo, os contextos de produção do currículo prescrito, bem como o contexto no qual o mesmo é materializado.

Tomando o currículo enquanto discurso constituinte da prática curricular e entendendo que esta prática excede a estrutura das políticas educacionais e curriculares, na mesma medida em que temos a prática como uma ação política (Lopes, 2015), tecemos um conjunto de reflexões sobre o caráter sempre polissémico e interdiscursivo (Orlandi, 2010) das práticas curriculares empreendidas no cotidiano.

Entendemos, ainda, que tais práticas são tecidas em múltiplos contextos, sem fronteiras definidas de uma vez por todas, e que são fabricadas em meio a sentidos de currículo construídos pelo terreno de disputas, no qual a autonomia que caracteriza o saber-fazer específico da docência possibilita a criação cotidiana de projetos de currículos.

Pensar-viver o currículo: As Práticas curriculares como organização e desenvolvimento curricular

Em um contexto de polarização entre as dimensões da teoria e da prática, a práxis pedagógica vê-se enfraquecida, e no seu lugar abre-se a possibilidade de efervescência dos paradigmas da normatização e controlo das práticas pedagógicas. “A valorização dessa faceta também é parte dos mecanismos de controlo do currículo, na medida em que valoriza a dimensão reprodutiva da escola”. (Oliveira, 2001: 234) No limiar desta problemática situam-se as práticas curriculares, entendidas como um dos espectros da organização e do desenvolvimento curricular. Partindo desta compreensão inicial sobre prática curricular, as políticas educacionais e curriculares tem se debruçado sobre os modos de ser e de estar na docência, a partir dos saberes-fazeres específicos mobilizados no currículo pensado-vivido. Contudo, é preciso situar um “possível descolamento entre teoria curricular e prática escolar e o lugar das políticas curriculares nesse campo de tensões” (Thiesen, 2012: 130).

No âmbito desta problemática torna-se imprescindível situar que os conceitos que se constroem e são mobilizados acerca do currículo são reverberados em grande medida nos discursos políticos que tentam nortear as práticas curriculares através de dispositivos diversos como os guias curriculares, as bases curriculares, entre outros. Sendo assim, é preciso deixar claro o “que estamos entendendo por

currículo e de que modo esse entendimento vai influenciar o cotidiano das classes e escolas nas quais atuamos". (Oliveira, 2001: 231)

Na trilha destas ideias, sistematicamente ao longo da história da educação, nos mais diversos contextos e países, temos presenciado inúmeras e incansáveis tentativas de desvencilhar as relações entre pensar e viver o currículo, atribuindo a lugares e sujeitos estanques e estáticos a capacidade de desenvolver teorias curriculares, subjugando aos espaços educativos o papel de mera reprodução desses sentidos hierarquicamente construídos de currículo.

Para tanto, estes fenómenos podem ser compreendidos a partir de suas raízes fincadas em paradigmas que preconizam, dentre tantos aspectos:

[...] a) a preservação da ideia de currículo entendido como instrumento técnico, prescritivo e formal, portanto, como algo que deve ser externamente pensado, organizado e proposto para ser desenvolvido pela escola; b) a preservação da ideia de que a teoria deve ser produzida fora da escola, preferencialmente por profissionais da pesquisa, sobretudo aqueles ligados às universidades; c) a forte crença na dicotomia entre teoria e prática, o que, necessariamente, aproxima-os da segunda e afasta-os da primeira [...] (Thiesen, 2012: 133).

O movimento pendular em que ora ganha ênfase a teoria, ora ganha ênfase a prática, revela-nos que mesmo em 'proporções subjetivamente diferentes' não conseguimos identificar momentos em que se possa afirmar em absoluto a exclusão de uma ou outra dimensão. E, em se tratando das práticas curriculares essa fronteira entre teoria e prática se apresenta ainda mais tênue, ou, mais contundentemente falando, inexistente.

Se partirmos da compreensão de que toda prática pedagógica é intencional e sistematizada, ela é também revestida da dimensão política, pois traduz uma visão de mundo e um projeto educativo de sociedade. Sendo assim, a prática pedadógica é caracterizada por um movimento de práxis, na qual a teoria e a prática nem se excluem, nem se antecipam entre si.

Essa indissociabilidade entre teoria e prática permite-nos compreender o currículo como um espaço político de significação, de criação de sentidos e de materialização de intencionalidades.

Ferraço e Carvalho (2012) abordam o currículo direcionando-o como *prácticapolítica*²⁷, na medida em que afirmam que existem muitos currículos em ação, mesmo diante da padronização que vem sendo produzida pelas atuais reformas educacionais de cunho neoliberal.

Na visão dos autores, trata-se de uma incoerência estabelecer distinções entre o currículo pensado e o currículo vivido, tendo em vista que a intenção não é reproduzir o primeiro, pelo contrário, espera-se a ressignificação do mesmo. O pensado-vivido precisa de espaço para ampliação e enriquecimento mútuo, a partir da intervenção *prática-política* dos sujeitos.

Superar a concepção formalista de currículo e incorporar elementos mais dinâmicos do cotidiano das escolas e classes nas quais os currículos ganham sua real existência é um grande desafio. Superá-lo depende do reconhecimento da riqueza das práticas cotidianas, da impossibilidade de trabalharmos do mesmo jeito em classes, escolas, espaços distintos, nos quais mudam todo o ambiente espacial, além dos alunos com os quais nos deparamos. (Oliveira, 2001: 232)

Ressaltamos que, partindo da compreensão de que as práticas curriculares se forjam nas diversas táticas e maneiras de ser e se fazer professor (Sarti, 2008), estabelecemos, então, o entendimento de que há uma fixação parcial do sentido de prática curricular, uma vez que as múltiplas maneiras de saber-fazer docente não tecem definições únicas e/ou precisas para o currículo e a prática curricular.

Assim, para delimitar o que se entende por prática curricular, estabelece-se uma relação de influência entre o que se entende por currículo e o que se entende por prática, ambas concebidas não como concepções distintas nem isoladas, mas sim como sentidos que tencionam a configuração do que se enuncia como prática curricular.

Neste viés, nosso sentido de prática curricular parte de uma noção de currículo como movimento que relaciona planeamento, organização, seleção, conteúdos, estratégias, avaliação e tantas outras dimensões do pensar-viver a aula e a sala-de-aula.

Frente a estas ideias, tomamos o currículo como uma tessitura prática-discursiva-textual mediada por tensões e conflitos entre os mais diversos sujeitos educativos nos mais variados tempos e contextos educacionais.

²⁷ Para Ferraço e Carvalho (2012), não existe distinção entre prática e política, pois políticas são práticas.

Sendo o currículo esse campo de produção em constante movimento, a prática, por sua vez, também apresenta um movimento de inacabamento e incompletude, uma vez que é pensada-vivida no cotidiano onde as incertezas e o novo reverberam na configuração de currículos-práticas singulares.

Nessa direção, a prática curricular é materialização e também possibilidade de criação de novos currículos, novas práticas, novas maneiras de ser e estar na docência. Estamos, então, “adotando a concepção segundo a qual a vida cotidiana não é apenas locus de repetição e de reprodução, é também, e, sobretudo, espaço/tempo de produção de conhecimentos válidos e necessários” (Alves, 2011: 65)

Nesse sentido, os docentes são produtores das políticas-práticas curriculares nos seus saberes-fazeres cotidianos na medida em que se situam dentro das políticas, favorecendo-se o diálogo entre aquelas e posicionamentos e concepções individuais. Assim as práticas curriculares são a efervescência destes sentidos pensados-vividos que movimentam sujeitos e contextos.

Analogamente, estamos

Entendendo esses *praticantes-pensantes* como criadores de currículos nos cotidianos, assumimos esse processo criador como resultado, sempre provisório e, por isso, recriado cotidianamente, de diálogos e enredamentos entre conhecimentos formais – advindos das diferentes teorias com as quais entraram em contato em diversos momentos e circunstâncias de suas vidas- e outros conhecimentos [...]. (Oliveira, 2013: 47)

Tomando por base esta discussão, ultrapassamos a concepção de que currículo se refere apenas a conteúdos, e nos aproximamos da compreensão de que pensar o currículo incide também pensar sobre o “para que” e o “como” desenvolver as práticas curriculares.

Nessa direção, “uma prática curricular consistente pode ser encontrada somente no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida em todos os momentos e espaços.” (Oliveira, 2001: 236). Sendo assim, a prática curricular tece-se a partir da configuração e mobilização de saberes-fazeres em prol dos fins pedagógicos.

Resultados

Na linha do que discutimos até aqui, entendemos que no cotidiano há movimentos de recontextualização, onde se identificam as estratégias e as táticas e, nesse contexto, o professor configura a sua docência e suas formas de se fazer professor. Neste cotidiano se estabelecem discursos-práticas de configuração a contextualização daquilo que é o movimento entre a formação inicial e os saberes-fazeres do cotidiano.

Contudo, entendemos que as tramas curriculares forjadas nas práticas vão além das relações entre o lugar da hierarquia social do qual o professor enuncia seu discurso e da formação acadêmica, uma vez que o cotidiano tece dimensões que são desconhecidas para nós e para os sujeitos-praticantes.

Sendo assim, pretendemos compreender esse movimento de recontextualização na tessitura cotidiana do currículo enquanto texto, discurso, prática e contexto, buscando olhar para o fazer docente e nos aproximar de como se tecem, como se configuram, e como são constituídas as práticas curriculares no cotidiano.

Os sentidos de currículo não são completos, conclusos ou acabados e, por sua vez, as práticas curriculares atuam como espaços-tempos de criação, recriação, tradução e interpretação (Ball; Maguire; Braun, 2016) de políticas-práticas curriculares (Ferraço; Carvalho, 2012).

Nesta direção, o currículo tem se apresentado como um conjunto de práticas entrecruzadas, desenvolvidas por sujeitos que ao mesmo tempo em que produzem o currículo são também produzidos por ele, sendo este movimento de produzir/produzir-se mediado pelos discursos, tomados aqui como práticas de construção de sentidos.

Assim, as discussões curriculares, enquanto campo teórico-prático de fixação de sentidos nos solicitam a tessitura de diálogos que superem a visão binária entre o pensar e o viver o currículo, entendendo que o currículo é pensado-vivido num movimento constante de organização e desenvolvimento que se materializa a partir das práticas curriculares.

Referências bibliográficas

Alves, N. (2011). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez

Ball, S; Maguire, M; & Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Paraná: Editora UEPG

Certeau, M. (2014). Artes de fazer. In Trad. Ephraim Ferreira Alves (Eds). *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes

Farias, I (2011). *Didática e docência: aprendendo uma profissão*. Brasília: Liber Livro

Ferraço, C. & Carvalho, J. (2012). Currículo, Cotidiano e Conversações. *Revista e-curriculum*, São Paulo, 8(2), 1-17

Goodson, I. (2007) Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*. 12(35)

Lopes, A; Cunha, E. & Costa, H. (2013). Da Recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Curriculum sem Fronteiras*, 13(3), 392-410

Lopes, A. & Macedo, E. (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez

Lopes, A. (2015). Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, 21(45), 445-466

Oliveira, I. (2001). Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. *Alfabetização e Cidadania. Revista da Educação de Jovens e Adultos. Práticas Educativas e a construção do currículo*, 11

Oliveira, I. (2013). Currículo e Pesquisas com o cotidiano: o caráter emancipatório dos currículos pensados e praticados pelos praticantes-pensantes dos cotidianos das escolas. In C. Ferraço & Carvalho, J. (Orgs). *Curriculos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: Nupec/UFES

Orlandi, E. (2010). *Análise de Discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes Editores

Sacristán, J. (2000). *O Currículo – Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed

Sarti, F. (2008). O Professor e as Mil Maneiras de Fazer no Cotidiano Escolar. *Educação: Teoria e Prática*. 18(30), 47-65.

Silva, T. (2013). *Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica

Thiesen, J. (2012). O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola? *Educação*, 35(1), 129-136

Educação, relações de gênero e diversidade sexual no currículo: uma questão de direitos humanos

Eduardo Felipe Hennerich Pacheco

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Ana Maria Eyng

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Resumo

A educação é um direito inalienável, sendo o currículo espaço de cidadania, garantia e respeito aos direitos humanos, no cotidiano escolar. Com base nesse pressuposto, o presente trabalho discute a problemática da inclusão/exclusão no currículo escolar. O texto reúne elementos que permitem responder à seguinte questão: como ocorrem os processos de inclusão/exclusão, na perspectiva dos direitos dos educandos nos cotidianos dos currículos escolares? A reflexão sobre a garantia de direitos no currículo tem como referência metodológica elementos filosóficos dialético-hermenêuticos, reunindo dados de procedimentos empíricos, de pesquisa bibliográfica e documental, através de uma abordagem qualitativa. Os dados empíricos advêm de investigação realizada em seis programas sócios-educativos distintos, em quatro países da América Latina (Brasil, México, Guatemala, Chile).

Os dados bibliográficos se referendam nos estudos de: Louro (2012), Silva (2001, 2009), Foucault (1987, 2010), Minayo (2013). A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança adotada pela Resolução 44/25 da Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, forneceram os elementos documentais.

Os resultados da investigação permitem compreender como mecanismos de inclusão/exclusão são produzidos pela forma como as instituições lidam com as expectativas de direitos dos educandos. O

estudo, coloca em evidência a importância da discussão dessa problemática, considerando os contextos em que cotidianamente direitos das crianças e adolescentes são negados e/ou violados, incluindo o contexto escolar. A garantia do direito à educação requer a efetivação de currículos inclusivos que garantam o desenvolvimento integral dos educandos e que contribuam para a desconstrução de estereótipos ligados às temáticas de identidade, gênero e sexualidade. Caso contrário, se processa a exclusão, via currículos que se direcionam para estudantes que se enquadrem nos padrões normatizados, com base em epistemologias hegemónicas. Nesse contexto, todas e todos que se distinguem das normas estabelecidas serão oprimidos pela invisibilidade, sendo ocultados, omitidos e esquecidos nas instituições escolares.

Palavras-chave: Currículo escolar; Gênero; Identidade; Sexualidade; Direitos Humanos

Abstract

Education is a fundamental right, being the curricula a space of citizenship, a guarantee for the existence and respect for Human Rights in the daily life of schools. Attending to this principle, this work discusses the problematic of inclusion and exclusion that can be potentiated through the school curricula.

This text includes elements that can respond to the following question: how are developed the processes of inclusion or exclusion of learners through the curricula? This reflection has as methodological reference dialogic and hermeneutic references, with data from bibliographical analysis under a qualitative approach. The empirical data came from the research developed on six socio-educational programmes in four countries of Latin America (Brazil, Mexico, Guatemala and Chile).

The bibliographical data are referred to the studies of: Louro (2012), Silva (2001, 2009), Foucault (1987, 2010), Minayo (2013). The Universal Declaration of Human Rights (1848) and the International Convention on Children Rights, adopted by the resolution 44/25 of the United Nations General Assembly at November 20 1989, give us important documental information.

The results of the research allow to understand that processes of inclusion and exclusion are produced by the way institutions deal with the expectations of the learners regarding their rights. This research shows the importance that this topic has considering the contexts in which, in a daily basis, children and adolescents see their rights being denied or neglected, including at the school context. The guarantee for the right to education requires inclusive curricula that promote the full development of learners and that contribute to the deconstruction of stereotypes related with identity, gender and sexuality. If curricula is oriented to the normalised patters of hegemonic targets, exclusion is processed through curricula and, therefore, every people with differentiations regarding the "norm" will be excluded by the school institutions.

Keywords: School curricula; Gender; Identity; Sexuality; Human Rights

Introdução

Como ser social que é, o ser humano ao longo de sua trajetória histórica e cultural foi criando, recriado, ressignificando e construindo suas relações com demais seres e com o mundo que o cerca.

Essas relações, ao longo do tempo, assumiram um caráter desigual e vertical, nunca igual e horizontal. Seja apoiando-se na suposta supremacia da espécie para extrair da natureza tudo o que lhe convém, seja apoiando-se em constructos sociais para validar suas práticas de violência e exclusão, o homem teceu as suas práticas e relações pelo e no poder.

As relações de poder na sociedade não diferem dessas afirmações. Grupos hegemónicos foram criando e fundamentando (racional, biológica, psicológica e filosoficamente) mecanismos de diferenciação e naturalização das estruturas de dominação e poder.

Esses mecanismos compostos de discursos, ideologias, instituições e diversas práticas físicas e simbólicas, cotidianamente se modificam para disciplinar e autodisciplinar os sujeitos nessa normatividade social que estão “sempre ligada[s] a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de ‘poder normativo’” (Foucault, 2001: 62).

E, a partir desses mecanismos construímos as nossas definições identitárias, do ser homem, do ser mulher, do ser adulto, da infância, da velhice, das raças e etnias e de inúmeras outras marcações que utilizamos para na diferença criar nossa identidade e criar o “outro”. Para Jeffrey Weeks (2007: 42),

Nossas definições, convenções, crenças identidades e comportamentos [...] não são o resultado de uma simples evolução, como se tivessem sido causados por algum fenômeno natural: eles têm sido modelados no interior de relações definidas pelo poder. A mais óbvia dessas relações [...] as relações entre homens e mulheres.

Para que essas marcações se efetivem há necessidade de uma constante vigilância das normas estabelecidas. Com o advento da modernidade, essa vigilância que antes pertencia a religião e ao Estado, vai ser lócus atuante das ciências médicas, biológicas, psicossociais, antropológicas e demais, que assumem a legitimação desses discursos, pois carregam consigo o status de anunciantes da “verdade”. Com as estruturas jurídicas e as instituições disciplinares (escolas, hospitais, clínicas, prisões etc.) a vigilância, que até então pairava na esfera simbólica da linguagem e do discurso, assume materialidade, literalmente, na

realidade das instituições que se tornam responsáveis por “vigiar e punir” (Foucault, 1987).

As escolas e instituições educacionais participam ativamente nesse processo de vigilância, manutenção e construção identitárias dos sujeitos. Para Foucault (1987, p. 153),

[...] o normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação das escolas normais; [...]. Tal como a vigilância e junto com ela, a regulamentação é um dos grandes instrumentos de poder no fim da era clássica. As marcas que significavam status, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmos o papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares

Toda essa estrutura, que as instituições educacionais ajudam a manter e/ou construir, são efetivadas através de vivências cotidianas dos currículos escolares. Isso porque os currículos demarcam a posição política que a instituição assume, é o que Tomaz Tadeu da Silva (2009: 168) define como o “poder [...] inscrito no currículo”.

Os currículos vão definir quais os conhecimentos considerados válidos, ou não, quais as áreas que devem ser trabalhadas, ou não. O currículo escolar com sua ação distintiva vai criar e recriar imagens do bom professor, da boa professora, dos alunos considerados bons e dos alunos indisciplinados, dos conteúdos tidos como masculinos e dos conteúdos associados ao feminino. Não é à toa que as imagens contidas nos livros didáticos, adotados pelo currículo, muito tem a dizer sobre como a sociedade visualiza o lugar a cada um pertence, não apenas em relação ao gênero, mas também à raça e classe social, como bem apontado pela pesquisa elaborada por Ana Célia Silva (1995) intitulada “Discriminação do negro no livro didático”.

Para Louro (2012: 68), os

[...] currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que

ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem.

As exclusões mantidas, e/ou criadas, pelos currículos escolares além de violarem os direitos fundamentais das crianças e adolescentes promovem uma fabricação identitária dos sujeitos que estão inseridos nessa estrutura, pois se incumbem de determinar quais vidas são consideradas “vivíveis e vidas que são precárias” e “ao serem precárias, algumas vidas dependem das instituições, portanto das escolas e dos currículos, para ser uma vida vivível (Paraíso & Caldeira, 2018:14)”.

Repetência e evasão escolar, normalmente são utilizados como uma máscara para justificar o fracasso escolar dos sujeitos que foram ao longo de sua trajetória educacional invisibilizado, não representado e excluído de um sistema que “desde seus inícios, [...] exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos (Louro, 2012: 61)”.

Desta maneira, todos aqueles que não são representados por essas “imagens quebradas (Arroyo, 2007)” tornam-se “alienígenas na sala de aula (Silva, 2001) com as suas “culturas negadas e silenciadas no [e pelo] currículo (Santomé, 2001)”, que reproduz e materializa as normas hegemônicas da sociedade.

Além de reproduzir, o currículo escolar também desempenha um papel determinante na captura e adesão do sujeito a essa estrutura, pois,

[...] a materialização de normas exige aqueles processos identificatórios pelos quais as normas são assumidas ou apropriadas, e essas identificações precedem e possibilitam a formação de um sujeito, mas não são, estritamente falando, executadas pelo sujeito (Butler, 2001: 170).

Nesse processo, nem todos se identificam e executam essas normas. Assim, a norma não dando conta de fixar essas identidades, as colocam nas margens, nas fronteiras. Nessa fronteira, entre o identificável, pela norma hegemónica, e aquele “não nomeável”, o não incluído é excluído e deslegitimado pelos mecanismos que foram criados para dar conta desses “seres abjetos” (Butler, 2001).

A partir dessas considerações iniciais, o presente artigo tem por objetivo responder à seguinte questão: como ocorrem os processos de inclusão/exclusão, na perspectiva dos direitos dos educandos nos cotidianos dos currículos escolares?

A reflexão sobre a garantia de direitos no currículo tem como referência metodológica elementos filosóficos dialético-hermenêuticos, reunindo dados de procedimentos empíricos, de pesquisa bibliográfica e documental, via a abordagem qualitativa. Os dados empíricos advêm de investigação realizada em seis programas socioeducativos distintos, em quatro países da América Latina (Brasil, México, Guatemala, Chile).

Os dados bibliográficos se referendam nos estudos de: Louro (2012), Silva (2001, 2009), Foucault (1987, 2001, 2010), Connell (2000), Butler (2001) Minayo (2013) entre outros. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança adotada pela Resolução 44/25 da Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, forneceram os elementos documentais. Os resultados da investigação permitem compreender como mecanismos de inclusão/exclusão são produzidos pela forma como as instituições lidam com as expectativas de direitos dos educandos inseridos em sua estrutura.

Diversidade e inclusão no currículo escolar

Cotidianamente as instituições escolares recebem no seu interior uma gama de diversidades. Diversidades étnicas, raciais, religiosas, sexuais, de gênero etc., todavia, nem sempre estão preparadas para lidar com essa diversidade, e não contemplando essa diversidade, acaba por se tornar mais um dos muitos mecanismos de exclusão que permeiam as relações sociais. E isso nunca é uma opção segura, ao contrário, questões

[...] da identidade, da diferença e do outro é um problema pedagógico e curricular, especialmente, se o outro é o outro gênero, é a cor diferente, é a outra sexualidade, é a outra etnia, é a outra nacionalidade, é o corpo diferente. Problema maior ainda quando o outro não é aceito pela própria escola (Ferreira & Luz, 2009: 41).

Quando não aceitos, aqueles que transgridem as normas hegemônicas são lentamente expurgados pelo sistema educacional, pelos mecanismos criados para esse fim. Esses mecanismos de exclusão social, permeiam as relações de gênero,

classe e raça e atravessam os currículos escolares e práticas pedagógicas das instituições de ensino.

Com suas “normas de comportamento, as normas sociais, as normas de conduta, as normas que regulam os saberes, as normas que prescrevem ações” (Fonseca, 2010, p. 2), os currículos escolares classificam os sujeitos e instituem identidades que são consideradas normais e identidades “anormais”, como bem demonstrado pela arqueologia realizada por Michel Foucault.

Historicamente essas classificações serviram para manter a classe hegemônica no poder e, com isso, definir quem era o outro, para assim dominar, objetificar e excluí-lo, quando não torná-lo inimigo para justificar guerras e inúmeras atrocidades cometidas.

Os países (Guatemala, Chile, Brasil e México) objetos desta pesquisa, assim como os demais países da América Latina, trazem traços marcantes da colonização europeia, branca, patriarcal e heterossexual que dominou e classificou os povos dessa conquista.

Essa estrutura criada a partir das relações colonial perduram até hoje, como demonstra os dados coletados na pesquisa, a maior parte das crianças e adolescentes que estão nas instituições investigadas, pertencem a classes sociais de baixa renda, trabalhando em subempregos, quando não em situações de extrema pobreza, com pouca ou nenhuma escolaridade, e com baixas perspectivas de ascensão social.

Encaminhadas - via instâncias judiciais (27%), pela família (22,2%), por indicação de amigos (12,7%), pela escola (10,3%), indicado pelos vizinhos (1,6%), por instituições religiosas (0,8%), pela associação de moradores locais (0,8%) e ingresso via outras formas (24,6%) – todas as crianças e adolescentes sofreram algum tipo de violência física e/ou psicológica, já simbólica parece-nos que estava presente antes mesmo de seus nascimentos, pois pelos relatos das mães e pais entrevistados, essa já faz parte de um ciclo geracional de violações de direitos.

Nesse contexto seus direitos, desde os humanos, presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), até os fundamentais, não fazem parte de suas vivências. Mesmo a institucionalização, que visa a garantia desses direitos, torna-se um dos efeitos da exclusão vivenciada por todos e todas.

Caminhos metodológicos da pesquisa

Para atender os objetivos da presente pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa com a utilização do método hermenêutico-dialético de análise.

Em um primeiro momento da investigação sobre as “garantias de direitos nos cotidianos de crianças e adolescentes”, foi selecionado os países e programas que iriam ser utilizados para a coleta de dados. Na segunda fase da pesquisa, que compreendeu a coleta de dados em campo, foram aplicados formulários e realizadas entrevistas individuais com 126 beneficiário dos programas socioeducativos, que visou “apreender o ponto de vista dos atores sociais previstos nos objetivos da pesquisa (Minayo, 2013, p. 99).

A entrevista foi escolhida como instrumento de coleta de dados pois, se apresenta como um eficiente método que pode revelar “ideias, crenças, maneiras de pensar [...]; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos (Minayo, 2013, p. 262)”.

Também como recurso, foi utilizada a roda de conversa com os participantes da pesquisa. Para Gonçalves-Silva e Bernardes (2007, p. 54) “a roda de Conversas é um meio profícuo de coletar informações, esclarecer ideias e informações. A conversa desenvolve-se num clima de informalidade, criando possibilidade de elaborações provocada por falas e indagações”.

A terceira e última fase, compreendeu a sistematização e análise dos dados coletados. Na sistematização de dados, os formulários foram digitalizados e digitados, bem como, foram degravadas todas as entrevistas individuais e as rodas de conversas. Esses dados foram categorizados, sistematizados e inseridos no software *Sphins Léxica®*, que permitiu a organização e cruzamento dos dados das questões fechadas a partir das categorias de análise escolhidas.

Para análise e categorização dos dados, optamos pela junção de dois métodos clássicos da pesquisa científica: a hermenêutica de uma vertente crítica, e a dialética. A utilização da hermenêutica e da dialética, tanto na filosofia quanto na teologia, perpassou todos os períodos de pensamento humano. Por isso tal método foi escolhido, pelo fato de possuir um caráter não apenas interpretativo da realidade do objeto de estudo, mas uma possibilidade do pesquisador se posicionar de forma crítica-reflexiva.

A união da hermenêutica com a dialética forma um círculo interpretativo e construtivo. Para Allard (1997, pp. 50-51), “o círculo hermenêutico-dialético é um processo de construção e de interpretação hermenêutica de um determinado grupo [...] através de um vai-e-vem constante entre as interpretações e reinterpretações sucessivas (dialética) dos indivíduos.”

Nessa mesma perspectiva, a abordagem hermenêutica dialética mostra-se pontual para interpretar e compreender o currículo como um mecanismo de inclusão/exclusão, que tanto pode incluir a diversidade e garantir práticas pedagógicas inclusivas, além das normas hegemónicas, como pode transformar-se em uma potente tecnologia que omite, invisibiliza e exclui sujeitos que não se adequam a normatividade social.

Expectativas de direitos na perspectiva de gênero

O conceito de gênero como categoria de análise histórico-cultural foi introduzido no âmbito das pesquisas acadêmicas com a emergência dos estudos feministas

[...] que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como "sexo" ou "diferença sexual". O termo "gênero" enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade (Scott, 1995: 72).

Com o início desses estudos, movimentos identitários (movimento negro, gay, lésbico, do campo, das águas etc.), de toda ordem começaram a reivindicar uma legítima visibilidade no âmbito público da sociedade, principalmente após a epidemia de HIV/AIDS na década de 1980.

A partir das expectativas dos beneficiários dos programas socioeducativos, a categoria analítica do gênero foi utilizada para entendermos em que medida a violação dos direitos educacionais reforçavam os estereótipos ligados à identidade, sexualidade, gênero, raça e classe social.

Sobre os beneficiários entrevistados na pesquisa podemos visualizar a distribuição por país na Figura 1.

Brasil	59	46,8%
Guatemala	24	19,0%
Chile	22	17,5%
México	21	16,7%
Total	126	100,0%

Figura 1. Distribuição dos beneficiários por país – geral. Fonte: Pesquisa - Garantía de Derechos de NNA /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018.

Dos 126 beneficiários entrevistados, de seis programas socioeducativos distintos, de quatro países da América Latina, 70 pertencem ao sexo masculino e 56 ao sexo feminino. Perguntas acerca da descendência étnica-racial e da identidade de gênero do participante tiveram muita dificuldade em serem respondidas.

Em alguns casos até um grau de constrangimento foi percebido, e isso demonstra que essas questões identitárias ou não são trabalhadas de forma adequada ou são inexistentes nos currículos escolares. Se são inexistentes outra questão emerge nesse cenário, será que os currículos de formação de professores, inicial e continuada, contemplam itinerários formativos ligados a essas temáticas? De acordo com nossa pesquisa, essas problemáticas não são inteiramente novas para os(as) professores(as), todavia, as informações que eles(as) possuem não são sistematizadas e estão muito mais ligadas à aspectos midiáticos que acadêmicos. Há também no discurso dos(as) educadores(as) uma forte tendência de associar questões identitárias, sexuais, de gênero etc. como sendo uma prerrogativa familiar e não da escola.

Nessa troca de prerrogativas nem as instituições escolares nem as famílias dão visibilidades a essas questões. Os educandos que fogem do discurso “normal” que desestabilizam o currículo escolar, que fissuram e embaralham os códigos, são ocultados, invisibilizados, vigiados, punidos e excluídos do convívio dos cidadãos “decentes”. Todavia, como a educação é um direito inalienável, esse “agenciamento político da vida” (Foucault, 1976: 163) é nomeado pelas (thanatos) políticas educacionais, como evasão e fracasso escolar.

Em relação as taxas de abandono escolar, 27,1% dos meninos afirmaram que evadiram da escola, entre os motivos figuram a falta de interesse, problemas financeiros de toda a ordem, distância percorrida para chegar á escola, conflitos com colegas e/ou professores e a própria construção da representação da masculinidade associada a imagem do homem como sujeito rebelde, “borderline”, contribui para isso. Para Connell (2000: 152)

[...] o gênero está embutido nos arranjos institucionais por meio dos quais a escola funciona – divisões de trabalho, padrões de autoridade, tipos de disciplina e punição, formas cotidianas de organização, como filas separadas por sexo, competições entre meninos e meninas nas salas de aula, uniformes e formas de vestir, códigos de linguagem, livros didáticos, além da generificação do conhecimento (áreas masculinas e femininas) e das maneiras de organizar e praticar esportes.

Os arranjos instituídos na generificação dos corpos vão muito além dos aspectos escolares. Na busca por comportamentos que correspondam as exigências das estruturas sociais “homens jovens [...] morrem em um número chocante de acidentes de trânsito” e “meninas adolescentes e jovens mulheres iniciam dietas [...] que ameaçam suas vidas (Connell & Pearse, 2015: 200)”.

As meninas, de modo geral possuem trajetórias menos tumultuadas que os meninos, ou pelo menos é esse tipo de comportamento que a sociedade espera. Todavia, nossa pesquisa revelou que são altas as taxas de evasão entre as meninas. 33,9% das entrevistadas evadiram das escolas em diferentes ciclos escolares. Números que revelam uma forte intersecção entre raça, classe e gênero que a infância, de maneira geral, enfrenta na América Latina.

Baixa renda, trabalho pouco remunerado e não remunerado, gravidez na adolescência e/ou necessidade de cuidar de irmãos mais jovens figuram como os principais, mais não únicos, motivos para a evasão. Podemos observar a percentagem de evasão e retenção escolar na Tabela 1.

Tabela 1: Evasão e retenção escolar

	Feminino	Masculino
Evasão Escolar	33,9%	27,1%

Retenção escolar	39,2%	40%
------------------	-------	-----

Fonte: Pesquisa - Garantía de Derechos de NNA /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018.

Curículos fechados, incapazes de acolher a diversidade que circundam a sociedade atentam contra o direito à educação dessas crianças e adolescentes que quando não evadem pelos motivos descritos, ficam retidos pelo sistema que lentamente processa sua exclusão definitiva.

A retenção escolar atinge 40% dos meninos e 39,2% das meninas entrevistadas, como observa-se nos números descritos na Tabela 1. Números elevados se comparados a países de primeiro mundo, mas não surpreendentes, isso reflete a percepção que a sociedade e as instituições escolares, com seus currículos e avaliações, esperam deles, é o que Dubet (1994) teoriza acerca da adesão que o ator social realiza na conformidade de seu papel.

Essas altas taxas, de evasão e retenção, demonstram que o direito à educação continua sendo violado, e grande parte disso é responsabilidade das políticas educacionais e das próprias instituições que são incapazes de adaptar seus currículos e práticas pedagógicas a realidade dos educandos. Para Bento (2008, p. 129),

[...] a escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade. Para os casos em que as crianças são levadas a deixar a escola por não suportarem o ambiente hostil é limitador falarmos em “evasão”. No entanto, não existem indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e, quando se fala na escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade há um desejo em eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. Há um processo de expulsão e não de evasão.

Em relação à perspetiva de direitos, foram apresentados aos beneficiários dos programas sócioeducativos todos os direitos presentes na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança adotada pela Resolução 44/25 da Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989, e pedido que enumerassem por ordem de importância naquele momento de sua vida.

Podemos observar, na Tabela 2, que saúde e educação aparecem para as crianças e adolescentes, como os direitos que mais devem ser garantidos e protegidos, seguidos pelo direito a vida e a liberdade de opinião e expressão.

Tabela 2: Direitos mais importantes

Direitos	Masculino	Feminino	Total
Vida	47	43	90
Identidade	30	22	52
Nacionalidade	19	9	28
Adoção (ter uma família)	27	21	48
Liberdade de opinião e expressão	36	26	62
Convivência com ao pais/responsáveis legais	32	19	51
Liberdade de associação e crença	18	12	30
Informação	10	12	22
Saúde	54	44	98
Educação	55	40	95
Esporte e recreação	19	19	38
Profissionalização	13	10	23
Cultura	21	21	42
Proteção contra o trabalho ilegal e a exploração econômica	28	18	46
Proteção contra todas as formas de violências	31	30	61
Reinserção social	8	6	14
Orientação em e para os Direitos Humanos	20	22	42

Fonte: Pesquisa - Garantía de Derechos de NNA /Convenio IIN/OEA/FMSI/PUCPR 2017-2018.

Direitos como identidade, nacionalidade figuram-se na fala dos educandos “principalmente [como] um esforço para afirmar a sua liberdade e para dar à sua própria vida uma certa forma na qual é possível se reconhecer, [e] ser reconhecido pelos outros (Foucault, 2010: 290)”.

Todavia, esse [auto]reconhecimento só ocorre quando os currículos deixam de ser compreendidos como sendo arranjos “sistemáticos de matérias” e passam a ser vivenciados como territórios de “disseminação de saberes diversos, de encontros ‘variados’, de composições ‘caóticas’, de disseminações ‘perigosas’, de contágios ‘incontroláveis’, de acontecimentos ‘insuspeitados’(Paraíso, 2010: 15)”, ou seja, currículos que exprimam as irregularidades que é a vida humana e toda a sua diversidade.

E tudo isso aponta que as instituições escolares se apresentam como locais ambíguos e contraditórios, “pois, ao mesmo tempo ela pode acolher as diferenças de seus circundantes, sejam eles alunos, professores, funcionários ou até mesmo a comunidade que a cerca, ou adotar práticas omissas e mecanismos que garantam a invisibilidade desses sujeitos (Hennerich Pacheco & Filipak, 2017: 70)”.

O desconforto apresentado pelos entrevistados em relação às perguntas da descendência étnica e da identidade de gênero a qual se identificavam, demonstram o quanto importante é incluir essas questões identitárias nos currículos escolares. Essa indiferença das instituições em relação a essas problemáticas nunca é uma opção segura, ao contrário

[...] a pedofilia, a violência sexual, a violência doméstica, a homofobia, o sexismo, o racismo, entre outras questões revelam que o silêncio sobre o tema não representa possibilidades de se viver em uma sociedade que respeite as diferenças. O que tem imperado é o individualismo, a indiferença, o egoísmo, contribuindo para gerar relações que, em muitos casos, podem ser classificadas como patológicas e criminosas, como nos casos de abuso e de violência sexual e de gênero (Ferreira & Luz, 2009: 40-41).

Como apontado pelas autoras, o silenciamento acerca de conteúdos curriculares que abordam questões identitárias, contribuem para a criação e propagação de estereótipos que permeiam as relações de gênero na sociedade. Por

isso se torna necessário que as instituições educacionais adotem currículos inclusivos, que valorizem a diversidade presente na sociedade.

Considerações finais

A proposta do presente trabalho residiu em investigarmos como ocorrem os processos de inclusão/exclusão, na perspectiva dos direitos dos educandos nos cotidianos dos currículos escolares.

No caminho metodológico foi utilizada a pesquisa qualitativa, com dados empíricos coletados em seis programas sócioeducativos em 4 diferentes países da América Latina. Como método de pesquisa foram utilizado elementos hermenêuticos e dialéticos de análise, que propiciaram interpretar e problematizar pela fala dos entrevistados, questões identitárias que permeiam as relações vivenciadas pelos sujeitos.

Utilizando a categoria de análise “gênero” na perspectiva de garantia de direitos, as instituições escolares apresentaram-se como espaços ambíguos, que tanto podem reproduzir os mecanismos hegemônicos de exclusão, como possuem a possibilidade de transformação e inclusão da diversidade que a sociedade abriga.

Os currículos e práticas pedagógicas emergiram como possibilidade concreta de superação das desigualdades de raça, classe e gênero. Todavia, quando ainda centrados em perspectivas tradicionais, tendem a expurgar lentamente do sistema os sujeitos que não se adequam a normatividade social.

A exclusão realizada por práticas hegemônicas assume no âmbito educacional a máscara da evasão e da repetência, gerando um efetivo fracasso escolar e traumas levados por toda a vida dos educandos.

Percebemos que o silenciamento das instituições em relação as problemáticas de gênero, sexo, identidade e étnico-raciais nunca são uma opção segura, ao contrário, priva crianças e adolescentes de assumirem uma individualidade e uma identidade que devem ser valorizadas e incluídas nos sistemas educacionais e na sociedade em geral.

A recolha de dados ainda revela que inúmeros direitos humanos e fundamentais não estão a ser garantidos e que, os tratados internacionais de garantia e proteção aos direitos das crianças e adolescentes, não estão a ser

respeitados, fato que tem consequências diretas em todos os âmbitos da sociedade, pois uma sociedade que não valoriza e protege sua infância tende ao fracasso.

Referências bibliográficas

- Allard, D. (1997). *De l'évaluation de programme au diagnostic sociosystémique: trajet épistémologique*. Université du Québec à Montréal
- Arroyo, M. (2007). *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de aluno e mestres*. Petrópolis: Vozes
- Bento, B. (2008). *O que é transexualidade*. São Paulo: Brasiliense
- Butler, J. (2001). Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'. In G. L. Louro, *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 151-172). Belo Horizonte: Autêntica
- Connel, R., & Pearse, R. (2015). *Gênero uma perspectiva global: compreendendo o gênero - da esfera pessoal à política - no mundo contemporâneo*. São Paulo: nVersos
- Connell, R. (2000). *The Men and the Boys*. Cambridge: Polity
- Dubet, F. (1994). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget
- Fonseca, M. A. da. (2010). *A Época da norma*. São Paulo: Cult
- Foucault, M. (1976) *História da Sexualidade 1: A Vontade de Saber*. São Paulo, Edições Graal
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes
- Foucault, M. (2001). *Os anormais: Curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes
- Foucault, M. (2010). Uma estética da existência. In M. Foucault, *Ética, sexualidades, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária
- Ferreria, B. M., & Luz, N. S. (2009). Sexualidade e gênero na escola. In N. S. Luz, M. G. Carvalho, & L. Salete, *Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola* (pp. 33-46). Curitiba: Ed. UTFPR
- Gonçalves e Silva, P., & Guazzelli Bernardes, N. (2007). Roda de conversas - Excelência acadêmica é a diversidade. *Educação*, XXX (61), 53-92
- Hennerich, E., & Filipak, S. (2017). Relações de gênero e diversidade sexual na educação. *Psicologia Argumento*, 35(88). Retirado de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/23364>
- Louro, G. L. (2012). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.

Minayo, M. C. (2013). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec

ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Retirado em 01 de agosto de 2018 de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf

ONU. (1989). *Convenção Internacional sobre os direitos da Criança adotada pela resolução 44/25 da Assembleia Geral da ONU*

Paraíso, M. A. (2010). Currículo e Diferença. In M. A. Paraíso, *Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. (pp. 15-29). Curitiba: CRV

Paraíso, M. A., & Caldeira, M. C. (2018). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza

Santomé, J. T. (2001). As culturas negadas e silenciadas no currículo. In T. T. Silva, *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes

Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), pp. 71-99, retirado em 28 de setembro de 2017 de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%A3neroJoan%20Scott.pdf

Silva, T. T. (2009). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica

Silva, A. C. (1995). *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: Centro Editorial e Didático/Ceao

Silva, T. T. (2001). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes

Weeks, J. (2001). O corpo e a sexualidade. In G. L. Louro. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (35-82). Belo Horizonte: Autêntica

Direitos Humanos no cotidiano infantil: contribuições de programas sociais para o currículo escolar

Jéssica Adriane Pianezzola da Silva

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Ana Maria Eyn

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Resumo

Documentos e políticas internacionais apontam a necessidade de um processo de difusão de conhecimentos relativos ao tema dos Direitos Humanos via educação, no qual o currículo se constitui como espaço-tempo indispensável para orientar o aprendizado, na promoção, na vivência e na defesa dos Direitos Humanos nos cotidianos escolares. Nesse estudo são adotados os procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental e análise de dados empíricos, para reunir elementos que permitam responder ao problema: quais são as contribuições das experiências desenvolvidas em programas sociais reconhecidos na atuação para garantia de direitos de crianças e adolescentes, para o desenvolvimento de práticas curriculares referendadas nos Direitos Humanos?

Como suporte teórico recorreu-se à Candau et al (2013), Eyang (2013), Fernandes (2009), Silva (2015), entre outros. Os dados empíricos advêm de dados de pesquisa “Garantia de Direitos no cotidiano de crianças e adolescentes: contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional”, na qual são analisados programas sociais no Brasil, Chile, México e Guatemala, considerando as percepções advindas de entrevistas estruturadas sobre a dinâmica dos programas e aprendizagens que contribuem para as crianças e adolescentes nos programas, na escola.

Os dados indicam que os programas desenvolvem atividades culturais diversificadas, incluindo teatro, dança, música, desportos, oficinas, acompanhamento psicológico, palestras e cursos, grupos de estudo e de reflexão. Os espaços utilizados transcendem os espaços institucionais fechados, são contempladas atividades que problematizam e buscam a melhora dos espaços comunitários, como parques, praças, ruas, centros comunitários etc. Os resultados indicam que os programas se pautam por atividades curriculares, pelos princípios do respeito, da participação e da diversidade. As propostas desenvolvidas nos programas aproximam-se de uma perspectiva pós-crítica de currículo, considerando que o percurso educativo desenvolvido nos programas sociais amplia os espaço-tempos do currículo, produzindo conhecimentos teórico-práticos de Direitos Humanos pautados no reconhecimento e valorização das manifestações dos educandos, ressaltando-se as aprendizagens do respeito, da participação, da convivência e da escuta. Tendo em vista que práticas curriculares operacionalizam as concepções e princípios teóricos assumidos, as práticas curriculares desenvolvidas nas escolas podem igualmente reconhecer as diferentes manifestações dos educandos. Assim, outros espaços e tempos podem ser incluídos na dinâmica curricular para além dos tradicionais, dando abertura ao diálogo e exposição de ideias e opiniões, sobretudo dos educandos, tornando a aprendizagem dos direitos uma experiência prática no cotidiano na escola.

Palavras-chave: Currículo escolar; Garantia de direitos; Programas sociais.

Abstract

International documents and policies highlight the need for a diffusion process of knowledge about Human Rights through education, in which the curriculum is an indispensable space-time to guide the learning, promotion, living and defence of Human Rights in everyday school. In this study, the procedures for bibliographical and documentary research and empirical data analysis are used to gather elements to answer the question: which contributions the experiences developed in social programs recognized in the action to guarantee the children and adolescents rights offer for the development of curricular practices respected in human rights?

As a theoretical contribution, we used Candau et al (2013), Eyang (2013), Fernandes (2009), Silva (2015), among others. The empirical data come

from data of the research "Guarantee of Rights in the children and adolescents daily life: contributions of programs developed in the state and civil society in the international sphere", in which social programs are analyzed in Brazil, Chile, Mexico and Guatemala, considering the perceptions derived from structured interviews about the dynamics of the programs and learning that contribute in the school to the children and adolescents in the programs.

The data indicate that the programs carry out diverse cultural activities, including theatre, dance, music, sports, workshops, psychological counselling, lectures and courses, study groups and reflection groups. The spaces used transcend the closed institutional spaces, are contemplated activities that problematize and seek the improvement of community spaces, such as parks, squares, streets, community centers, etc. The proposals developed in the programs approach a curriculum post-critical perspective, considering that the educational path developed in the social programs expands the space-times of the curriculum, producing theoretical-practical Human Rights knowledge based on the recognition and appreciation of the student's manifestations, emphasizing the learning of respect, participation, coexistence and listening. Considering that curricular practices operationalize the theoretical conceptions and principles assumed, the curricular practices developed in the schools can also recognize the different manifestations of the learners. Thus, other spaces and times can be included in the curricular dynamics beyond the traditional ones, opening the dialogue and exposition of ideas and opinions, especially of the students, making the learning of the rights a practical experience in the school daily life.

Keywords: School curriculum; Guarantee of rights; Social programs.

Introdução

Os direitos humanos estão estabelecidos nas normalizações políticas reconhecidas para defesa da dignidade humana que são sistematizadas ao longo da história. Nessa direção, fundamentam-se na garantia das liberdades individuais, igualdade, no reconhecimento da diversidade, na garantia de direitos sociais da educação, da saúde, nos direitos da natureza e das futuras gerações e, sobretudo, supõe a superação de todas as formas de exclusão, discriminações, preconceitos e hierarquizações, entre sujeitos e grupos sociais.

No que concerne ao direito à educação, a sua garantia abrange o pleno acesso, condições de permanência e sucesso à educação de qualidade social (Eyng, 2013). O direito à educação compreende ainda uma dupla finalidade: direito pela educação, referente aos processos, ações, práticas, materiais, concepções assentadas nos direitos humanos; e direitos humanos na educação, aprendizagens e vivências que levam ao exercício dos direitos (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura [UNESCO], 2012).

Por conseguinte, a efetivação da garantia do direito à educação materializa-se no campo do currículo escolar, indispensável na definição de processos que conduzam à aprendizagem e vivência dos direitos. Entretanto, tais aprendizagens e vivências requerem concepções e práticas curriculares que as viabilizem, pois diferentes abordagens teórico-práticas contribuem para a construção de diferentes traços identitários e orientam trajetórias escolares distintas. Os estudos sobre teorizações curriculares apontam para perspectivas diferenciadas que incidem e representam as práticas nos cotidianos escolares. De modo geral, poder-se-ia ilustrar duas perspectivas antagónicas nessas teorizações que coexistem no cotidiano escolar, uma conservadora e outra transformadora (Eyng, 2010), afastando ou aproximando das possibilidades da educação em direitos humanos.

Numa perspectiva conservadora, o currículo pauta-se numa visão hegemônica de sociedade, sujeitos e conhecimentos, reforçando a hierarquização entre professores e alunos e objetivando a padronização. Nessa ótica, os alunos (incapazes de produzir conhecimentos) são guiados por um currículo fechado, normativo, prescritivo, em que as práticas curriculares obedecem a “grade curricular” proposta. As ações educativas são centradas no professor, nos objetivos de ensino e nos métodos voltados à memorização, reprodução e ao desempenho individual. A dualidade entre o certo e errado, entre o bom e o mau é marcante e o que foge à regra é alvo da disciplinarização, a fim de condicionar ao que se reconhece como ideal. Por facilmente aceitar o *status quo*, os currículos conservadores concentram-se nas questões técnicas e pouco consideram outras linguagens, tempos e espaços que possam ser objetos de aprendizagem e intervenção (Eyng, 2013; Silva, 2015).

Por outro lado, a perspectiva transformadora, seja essa numa vertente crítica ou pós-crítica, questiona o *status quo* e aponta para a necessidade de considerar outros saberes e sujeitos e seus outros modos de se relacionarem com os conhecimentos. Essa perspetiva tem maior potencial para contribuir para a luta pela dignidade humana e na superação de exclusões, discriminações e outras violações de direitos. Assim, as concepções e práticas curriculares consideram as relações de poder nas diferentes lutas de resistência, emancipação, reconhecimento e representação, nos distintos âmbitos: classe, gênero, sexualidade, cultura, raça, etnia, etc. (Arroyo, 2012; Silva, 2015). O currículo, empenha-se no desenvolvimento

de um pensamento crítico, criativo, solidário que favoreça a convivência harmoniosa entre diferenças e que tenha em vista a participação.

Nessa direção, recorremos a análise das dinâmicas curriculares de programas sociais reconhecidos na atuação em prol da garantia de direitos de crianças e adolescentes, que podem oferecer elementos importantes para desenvolvimento de práticas curriculares transformadoras nas escolas, e que viabilizem a aprendizagem e vivência dos direitos humanos nos cotidianos escolares. Tais programas compreendem ações sistematizadas que tem por objetivo atender a realidades e necessidades sociais diversas, estruturados, normalmente, por meio de projetos nos quais são expressas concepções e estratégias a serem desenvolvidas em defesa dos direitos das crianças e adolescentes. Ainda que sejam ações voltadas para públicos específicos e a permanência desses grupos seja por tempo determinado, A intencionalidade dos programas sociais está ligada ao desenvolvimento de capacidades de fortalecimento e proteção individual e coletiva. Por isso, podem favorecer processos de difusão de conhecimentos, atitudes e ações relativos aos direitos humanos, como recomendam documentos internacionais, tais como o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2006).

Nesse sentido, tendo como tema o currículo com ênfase nas práticas curriculares para garantia de direitos de crianças e adolescentes, propomo-nos a responder à questão: quais contribuições programas sociais reconhecidos na atuação para garantia de direitos de crianças e adolescentes oferecem para o desenvolvimento de práticas curriculares referendadas nos Direitos Humanos?

Na construção dos argumentos para responder ao problema em discussão, foram adotados os procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental e análise de dados empíricos. A pesquisa bibliográfica recorreu aos estudos de Arroyo (2004; 2011), Candau, Sacavino, Amorim, Paulo, Andrade e Lucinda (2013), Eyang (2010; 2013), Fernandes (2009), Sacristán (2013), Sarmento e Veiga (2010), Silva (2015), tendo como objetivo construir o suporte teórico que ilumina a análise em questão. O estudo documental envolveu as Declarações e Convenção sobre o Direito da Criança proclamadas no último século (1924, 1927, 1959 e 1989).

Os dados empíricos advêm de dados da pesquisa “Garantia de Direitos no cotidiano de crianças e adolescentes: contribuições de programas desenvolvidos na órbita estatal e da sociedade civil no âmbito internacional”. Na investigação, foram analisados programas sociais no Brasil (3), Chile (1), México (1) e Guatemala (1),

considerando as percepções oriundas de entrevistas estruturadas com as equipes atuantes em programas sociais, crianças e adolescentes e seus responsáveis quanto a motivação para ingresso nos programas, dinâmica dos programas (equipas, estratégias, atividades, espaços e materiais utilizados), percepções sobre violências e direitos no cotidiano e aprendizagens desenvolvidas.

No presente estudo, os dados analisados advêm das percepções das crianças e adolescentes, sobre a dinâmica dos programas e aprendizagens que contribuem no cotidiano da escola, tendo sido incluído um programa de cada país. O artigo organiza-se em duas partes, nas quais situamos a questão, partindo dos estudos bibliográficos e documentais estabelecemos a relação entre os elementos conceituais e empíricos e trazemos os argumentos advindos dos dados empíricos.

O direito da infância à educação e o currículo escolar: tempos, práticas, espaços e trajetórias

Nesse item, apresenta-se um breve recorte sobre como se tem considerado em declarações internacionais o direito da infância à educação ao longo da história recente. Deste cenário, enfatizam-se os modos possíveis de construção dos tempos, práticas, espaços e contextos educativos.

A construção e reconhecimento dos direitos da infância configura-se em processos que se desenvolvem em diferentes contextos e tempos históricos, ainda que marcados por inúmeras contradições. Entretanto, especialmente no último século observam-se marcos fundamentais para o reconhecimento do direito da infância, necessários dada a crescente condição de pobreza e vulnerabilidade.

Em 1924, é aprovada a Declaração de Genebra sobre direitos da infância, propondo que os países-membros, à época, da Sociedade das Nações, observassem os cinco princípios propostos naquela declaração. No quinto (e ainda tímido) princípio propunha-se que a criança deveria “ser educada inculcando-lhe o sentimento de dever que tem em pôr suas melhores qualidades a serviço do próximo”.

Concomitantemente, no Uruguai, outros esforços foram realizados em nível regional que, por fim, resultaram na criação, em 1927, do Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN), primeiro organismo intergovernamental dedicado a infância. Decorrente disso, foi divulgada a “Tabla de los Derechos del

Niño”, composta por dez princípios. A educação foi abordada no segundo, definindo a primeira assistência em Jardins de Infância, segundo ciclo pautado na “abolição do ensino verbalista e livresco”, reintegrando a criança à natureza, ao trabalho e a alegria a fim de englobar todas as dimensões (saúde, inteligência e emoções) e preparar para o destino e toda a grandeza social.

Por certo, esse princípio nasce ancorado em grandes expoentes da educação da infância do século XIX e XX, como Froebel, Montessori e Freinet. O conceito de Jardim de Infância, por exemplo, é derivado das proposições de Froebel, que entendia a infância como uma fase em que eram necessários diversos cuidados periódicos para que ela crescesse saudavelmente, assim como as plantas. Ainda que seja hoje um termo questionado por alguns autores, as contribuições para o cuidado e desenvolvimento da criança são inquestionáveis.

A outros dois documentos confere-se especial destaque, ambos no âmbito da Organização das Nações Unidas. São eles a Declaração dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção do Direito da Criança (1989). A Declaração de 1959 reconhece no sétimo princípio o direito à educação orientando que os estados-membro procurem oferecê-la de forma gratuita e obrigatória pelo menos nas etapas elementares, em condição de igualdade de oportunidades, desenvolvendo atitudes, intelecto, senso de responsabilidade moral e social para tornar-se útil à sociedade. Para tal reforça a necessidade de, especialmente os pais e, em segundo lugar, as autoridades públicas, considerarem o princípio do interesse superior da criança.

As declarações são similares quanto ao reconhecimento do direito à educação, mas diferem-se pela forma de abordá-lo, seja como um processo para ajudar o próximo, como uma revisão das práticas de ensino, organização escolar e atendimento, ou ainda considerando-o como um direito a ser garantido de forma gratuita e obrigatória. No entanto, se as declarações tinham efeito de orientação, a Convenção do Direito da Criança de 1989 constitui-se para os mais de 190 estados signatários desse tratado, um compromisso internacional de implementação dos princípios enunciados, que os países como o México, Chile e Guatemala, assumiu a dimensão constitucional.

O artigo 28 da Convenção define os compromissos de acesso obrigatório e gratuito do ensino primário; estímulos para o prosseguimento no ensino secundário, profissionalizante e superior; adoção de medidas para estimular a frequência e reduzir a evasão escolar; adoção de medidas compatíveis com a dignidade da

criança; eliminação do analfabetismo e acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos métodos modernos de ensino. No artigo 29, define-se ainda que os Estados-membro devem orientar a educação para desenvolver a personalidade, capacidades e aptidões, para o respeito aos direitos humanos aos pais, a própria identidade cultural, idioma e valores nacionais e das civilizações diferentes da sua, ao meio ambiente. Em especial reforça o “espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena”.

Importante ressaltar sobre essa narrativa histórica que o direito à educação esteve e está vinculado ao pleno desenvolvimento da infância e sua vivência dos direitos, por meio da valorização da própria identidade cultural e da diversidade, pelo respeito aos direitos humanos e pela formação à cidadania.

Além disso, a garantia do direito à educação dá-se através da sistematização de um processo que supera o ensino “verbalista e livresco”, como previa a Tabla de los derechos del Niño, isto é, a superação das práticas de currículo tradicional, recorrendo-se a práticas com materiais, espaços e tempos diversificados, contribuindo na materialização de princípios educativos voltados à aprendizagem dos direitos; também é prevista a consideração dos interesses da criança, como proclama a Declaração de 1959 e posteriormente, na Convenção de 1989, onde se reconhece como um dos princípios²⁸ que norteiam a proteção integral.

Em decorrência, são requeridas outras formas de ver os corpos das crianças e adolescentes e ouvir o que dizem, por meio de suas marcas, expressões e identidades. Os corpos femininos, negros, infantis, das pessoas com deficiência, das classes trabalhadoras, dos cidadãos dos países de terceiro mundo, etc. são aqueles que trazem às escolas outras expressões artísticas, corporais, linguísticas, interpessoais, naturalistas, matemáticas, religiosas além das consensualmente aceitas e legitimadas historicamente. Em seus movimentos, trajetórias, formas e necessidades, revelam a incoerência daquelas práticas coloniais que os mantiveram por tanto tempo - e os mantém - silenciados, segregados, sem movimento nos bancos escolares, desconsiderando os reflexos nocivos que a exclusão, a

²⁸ A Convenção do Direito da Criança de 1989 reconhece os princípios: promoção do interesse superior da criança (art. 3), sobrevivência e desenvolvimento integral (art. 6), não discriminação (art. 2), direito de ser escutado(a) nas decisões que lhe afetam/participação (art. 12), e no âmbito doutrinário-académico, há discussão acerca de um quinto princípio, o da autonomia progressiva (receber orientação e direcionamento durante o processo de desenvolvimento).

desigualdade, a pobreza já lhes infringiu mesmo antes de chegarem às escolas (Arroyo, 2004; Santomé, 2013).

Nesse sentido, é necessário desmistificar do imaginário educacional a ideia de crianças como corpos dóceis, ideia que tem legitimado metáforas romantizadas com caráter conservador: “jardineiros e plantinhas”, “bordadeiras e fios maleáveis”, professores e alunos (Arroyo, 2004) e as práticas conservadoras que as acompanham. Para tal, faz-se urgente a promoção e defesa das infâncias como sujeitos de direitos, com interesses, necessidades e processos específicos aos quais devem ser dadas as melhores condições de participação, desenvolvimento, sobrevivência e representação.

Se os corpos devem ser vistos e ouvidos de outros modos, consequentemente os tempos e espaços também requerem revisão. Os tempos escolares, marcados pelas lógicas seriadas, pelos momentos certos para aprender e ensinar conforme as faixas-etárias, pelos horários de aulas, pelas rotinas, pelos curtos períodos predefinidos para cada conteúdo, também são colocados em questão, pois geram uma problemática dicotomia entre aprendizagem e socialização. O tempo é condição para o convívio e para o aprendizado nas trocas entre diferentes (Arroyo, 2004; Sacristán, 2013).

A renegociação dos espaços de aprender e ensinar igualmente está em jogo, pois as aprendizagens advindas dos movimentos sociais, das diferentes culturas, dos territórios extraescolares questionam os conhecimentos prescritos nas “grades curriculares”, bem como os modos como são ensinados e aprendidos nos cotidianos escolares (Arroyo, 2011). Outros espaços mostram-se como possibilidade: o virtual, os espaços comunitários, a cidade, a natureza, o cotidiano da infância, etc., ressignificados pela ação dos sujeitos de direitos, que os ocupam de modos diferentes e a eles pertencem.

Referimo-nos, portanto, a um necessário movimento de revisão dos tempos, espaços, estratégias e conceitos, enfim, das trajetórias que constituem processos de formação identitária. Como lembram Green e Bigum (1995), deparamo-nos com “alienígenas em sala de aula”, o que quer dizer que as escolas atuais são ocupadas por uma outra juventude, uma outra infância, que não se reconhece nas teorizações e práticas curriculares desenvolvidas no dia-a-dia da escola. Trata-se de uma nova geração, com novos interesses, com outras experiências, que assume outros valores, que vive em outros lugares e contextos, marcada tanto pela alienação,

quando pelas mudanças advindas da sua relação com a tecnologia e com a informação.

Essa revisão deve se incluir no processo de desenvolvimento curricular discutido por Sacristán (2013: p.26), que se realiza no projeto de educação, isto é, o texto curricular; no currículo interpretado pelos profissionais da educação e nos materiais de ensino; no currículo realizado em práticas, com sujeitos concretos inseridos em um contexto; nos efeitos educacionais reais e no currículo expresso nos resultados educacionais. Rever esse processo oferece condições reais para materialização de uma proposta educativa fundamentada nos direitos humanos. O modo como se concretiza no contexto real e prático os princípios assumidos no texto do currículo contribuem em maior ou menor grau para a efetividade do que foi proposto, teorizado Sacristán (2013).

Questionando as práticas, tempos, espaços, modos de interpretar os corpos, questionamo-nos também sobre as influências que isso gera em cada um. Para uma nova concepção desses corpos, espaços e tempos, é oportuna a aproximação ao conceito de “ecologia dos saberes”, de Boaventura de Sousa Santos (2009: p. 57), pois trata-se de uma capacitação a uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, descobrimos e não sabemos, constituindo-se numa “[...] [transformação] do pensamento pós-abissal num profundo exercício de auto-reflexividade”, a fim de contribuir na “[...] participação solidária na construção de um futuro pessoal e coletivo”.

Vale, nesse ponto da reflexão, trazer à discussão a noção de participação, especialmente participação da infância. Se é necessário rever aquilo que antes se silenciou, padronizou e disciplinou a infância, para tal, é indiscutivelmente indispensável que as infâncias participem desse processo e que sejam desenvolvidas estratégias de orientação para que, progressivamente, possam desenvolver a autonomia necessária para tal participação. Fernandes (2009) afirma que os direitos de participação da infância requerem considerar a infância de forma ativa, assegurando-a através dos direitos a ser ouvida e consultada, ter informação, liberdade de expressão e opinião, direito a tomar decisões.

À criança participativa é garantido o direito à proteção, respeitando suas vulnerabilidades, bem como oferecidas possibilidades de empoderamento para que, de forma interdependente, tenham oportunidades de ação e intervenção no seu cotidiano. Fernandes (2009, p. 49) assegura que “para a consolidação da imagem

da infância participativa será indispensável que os processos de participação estejam presentes de forma sistemática na organização do seu quotidiano” e complementa reforçando que o desenvolvimento de uma cultura de respeito pelas opiniões da criança é um dos passos iniciais e fundamentais.

Nessa direção, as práticas curriculares nos cotidianos escolares devem criar oportunidades de criação de espaços de participação, que estão diretamente ligados à aprendizagem e vivência dos direitos. Para Candau et al (2013), a participação é um dos movimentos necessários para superar a visão de direito como favor, acompanhada do conhecimento dos direitos já afirmados e ao desenvolvimento de uma autoestima positiva e da capacidade argumentativa.

O desenvolvimento da autoestima positiva é um aspecto fundamental que implica promover oportunidades na criação de dinâmicas participativas, problematizadoras, analisando criticamente a realidade da vida cotidiana, valorizando particularmente os historicamente excluídos e marginalizados. Sujeitos que se sentem valorizados e capazes são mais encorajados ao uso da palavra e, à luz dos conhecimentos acerca dos direitos, tem condições de defender com consistência seus pontos de vista. São processos de autoafirmação e empoderamento que corroboram o exercício da cidadania ativa e participativa (Candau et al, 2013).

Em síntese, o direito à educação em documentos políticos, na história recente, tem-se inclinado ao reconhecimento da necessidade de revisar tempos, espaços, conceitos e formas de interação com crianças e adolescentes. Nessa revisão, considerar o interesse da criança, ouvi-la e possibilitar a sua participação são modos possíveis de (re)construção desses aspectos, que permitirão o desenvolvimento de posicionamentos, conhecimentos e ações referendadas nos direitos humanos.

Inspirações de programas sociais para práticas curriculares nos cotidianos escolares

Nesse item, ancorando-se na discussão anterior, analisam-se os dados empíricos sobre a dinâmica dos programas, a fim de identificar as suas contribuições para as práticas em direitos humanos nas escolas.

Programas sociais no Brasil, Chile, Guatemala e México são as fontes de dados para análise de experiências formativas. Todos os programas desenvolvidos pela sociedade civil. O programa brasileiro é localizado na cidade de São Paulo e tem por objetivo fortalecer vínculos sociais e pessoais, por meio de educação integral contribuindo para a valorização da identidade e o empoderamento das crianças e jovens enquanto sujeitos de direitos. O programa chileno é desenvolvido na comuna de Pintana, região metropolitana de Santiago, e o seu objetivo é fortalecer as capacidades da comunidade, especialmente crianças e adolescentes, para se protegerem frente às diferentes violações de direitos, por meio da participação e reconhecimento de potencialidades nos contextos familiar e comunitário. O programa da Guatemala atende de maneira geral meninas entre 12 a 18 anos em risco social, negligenciadas e vítimas de violência sexual, na Cidade da Guatemala. Por fim, o programa mexicano atua na prevenção do delito e reintegração social de crianças e adolescentes em conflito com a lei, fortalecendo capacidades pessoais, comunitárias e familiares, localizado na Cidade do México.

Caracterização das crianças e adolescentes

Foram ouvidas 100 crianças e adolescentes dos quatro programas. Quanto à caracterização dos participantes, apresentam-se de seguida alguns dados gerais:

- a) 30 brasileiros, entre 11 a 14 anos, 17 do sexo masculino e 13 do sexo feminino;
 - Desses, 86,6% frequentaram o curso Ensino Fundamental II, sendo que 33,3% estão no 6º ano; 13,4% estão no Ensino Médio, igualmente divididos na 1ª e 2ª série. Entre os participantes, o índice de repetência corresponde a 10% e de abandono escolar, 3,3%.
 - A “renda familiar” corresponde a 2 a 4 salários mínimos para 80% dos participantes e os seus familiares, maioritariamente, frequentaram até o 3º ano do Ensino Médio na sua vida estudantil (dados dos familiares).
- b) 22 chilenos, entre 12 a 17 anos, 11 do sexo masculino e 11 do sexo feminino.
 - Quanto a escolarização, apenas sete crianças e adolescentes responderam, sendo que desses, 42,9% frequentam o 5º ano da Educação

Geral Básica – EGB (Ciclo II) e os demais dividem-se entre 1º, 2º e 6º anos (Ciclos I e II da EGB). Todos os respondentes anteriores declararam que já haviam repetido algum ano escolar.

- A renda familiar de 73,3% corresponde a 2 a 4 salários mínimos. O nível de escolaridade dos responsáveis corresponde aos anos da Educação Secundária, mas apenas 33,3% cursaram o 4º e último grau (dados dos familiares).

c) 27 guatemaltecas, entre 12 a 18 anos.

- Das 24 guatemaltecas que responderam sobre escolarização, 70,8% cursam a educação primária. Igualmente, 70,8% afirmaram já ter repetido algum ano escolar e também abandonado os estudos por motivos desde a falta de recursos até a sua institucionalização.
- A renda familiar é muito baixa, variando em menos de um salário para 58,3% e um salário mínimo para 41,7%. No entanto, apenas um familiar declarou receber algum tipo de ajuda económica do Estado. A escolaridade dos familiares refere-se à: 23,1% não alfabetizados, 15,4% concluíram a educação secundária e 61,5% concluíram apenas a educação primária (dados dos familiares).

d) 21 mexicanos, entre 13 a 18 anos, 20 do sexo masculino e apenas uma do sexo feminino.

- 61,9% realizaram o ensino primário, 23,8% o preparatório e um beneficiário declarou estar no primeiro ano da graduação. 47,6% das crianças e adolescentes afirmaram já ter repetido algum ano escolar e 52,4% já abandonaram a escola, seja por motivo de delito/detenção, não gostar da escola, hospitalização ou falta de recurso.
- A renda familiar foi declarada por 18 familiares, variando entre 2 a 4 salários para 55,6%, um salário mínimo para 16,7% e menos de um salário para 16,7%. Seis familiares afirmaram receber ajuda econômica do governo. O nível de escolarização dos responsáveis corresponde à 47,4% que frequentaram até o último ano da educação primária e 31,6% até o último semestre do Ensino Preparatório (dados dos familiares).

O conjunto de dados de caracterização das crianças e adolescentes evidencia um cenário de risco para a pobreza infantil, em virtude da combinação de fatores econômicos de suas famílias e dos índices de insucesso escolar dados pelos números de repetência e abandono das crianças e baixa escolaridade dos responsáveis.

Para Sarmento e Veiga (2010: p. 26) “a pobreza infantil difere-se da pobreza dos adultos porque tem diferentes causas e efeitos e – mais importante – porque o impacto da pobreza durante a infância tem efeitos de longo prazo nas crianças”. Quanto às causas, essas transcendem os fatores puramente econômicos. Consequentemente, os efeitos da pobreza infantil ampliam-se, incluindo a exclusão social, a diminuição das oportunidades futuras no mundo do trabalho, o insucesso e abandono escolar e o não prosseguimento em nível superior, o aumento do risco à violência, entre outros. Os autores destacam que o exercício do direito à participação, previsto na Convenção sobre o Direito da Criança, é um dos contributos fundamentais para uma mudança no cenário de pobreza infantil.

Dinâmica dos programas

As crianças e adolescentes foram ouvidos considerando suas percepções, manifestadas durante entrevistas estruturadas individuais, se posicionando sobre atividades, objetivos, espaços, materiais utilizados e aprendizagens construídas no programas e que contribuem na escola.

Nos países programas foram identificadas atividades envolvendo projetos (participação no planeamento, discussão e ações e temas diversos), atividades culturais, desportivas e artísticas (música, teatro, literatura, desporto), de rotina diária (manutenção, higiene e cuidados pessoais, zelo e limpeza), orientação pedagógica e psicológica e atividades manuais (confecção de produtos artesanais).

As atividades baseadas em projetos, em torno de interesses, como o break no Chile, e que consideram as diferentes linguagens das crianças e adolescentes contribuem no estímulo às capacidades de cada criança e adolescente. As atividades de rotina diária (Guatemala) retomam elementos basilares na vida

cotidiana, inclusive considerando fatores como cuidado pessoal, que são indispensáveis ao bem-estar e superação da pobreza infantil em seu mais alto nível.

Atividades ligadas à computação também são incluídas em todos nos programas, contribuindo para a alfabetização tecnológica. Em tempos de revoluções digitais, incluir a computação como um tema de estudo contribui para o empoderamento e inclusão social das crianças e adolescentes.

O acompanhamento psicológico e pedagógico, personalizado e em grupo, corrobora tanto na superação dos problemas gerados pelas situações de risco e pelas violações aos quais as crianças e adolescentes foram submetidos, como garantem, na mesma medida, oportunidades diversificadas para reintegração social e sucesso escolar, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança e adolescente nos seus casos específicos. Aprender com os programas a considerar as distintas realidades de crianças e adolescentes e os fatores de risco que acompanham sua trajetória de vida possibilita à escola garantir um cotidiano mais justo e adequado ao desenvolvimento integral.

Tais atividades têm como objetivos conscientizar e superar a alienação, desenvolver capacidades para identificar os tipos de violência, controlar os impulsos, melhorar a comunicação, gerar uma convivência pautada no respeito, não-discriminação, interação e cooperação, apoiar a crianças e adolescentes em situação de risco, oferecer diversão, recreação e entretenimento, contribuir no desenvolvimento integral e melhorar a autoestima.

Vale a pena destacar a fundamental importância dos objetivos propostos no desenvolvimento dos programas para garantia dos princípios previstos na Convenção dos Direitos das Crianças, quais sejam:

- a) não-discriminação: *“Ayuda para la vida cotidiana para nosotros mejorar como personas día a día, no discriminar ninguna persona”* (BCh, 116) – tendo em vista que a discriminação também pode ser incluída no espectro da pobreza infantil;
- b) desenvolvimento e sobrevivência: *“para que despejamos nuestra mente y podamos seguir adelante, que olvidemos todo lo que hayamos pasado y nos concentremos en lo que estamos haciendo, para seguir adelante y tal vez*

más adelante las actividades puedan servirnos para algo” (BGu, 64). Nesse caso, a sobrevivência e desenvolvimento assumem um caráter de superação da situação de violência enfrentada, tendo em vista que na Guatemala, as beneficiárias conviveram com graves contextos de exploração sexual e negligência parental. “Seguir adiante” é uma expressão recorrente nos programas e especialmente na Guatemala, que dá a ideia de uma outra chance advinda de oportunidades de aprendizagens que variam desde a construção de produtos artesanais, assistir TV (acesso à informação) até o hábito de zelar pelas coisas do lar, e que possibilitam condições para trilhar um caminho para um futuro melhor;

- c) interesse superior da criança: “*La autoestima, tener una identidad y confianza en sí mismo*” (BMe, 89) – movimentos necessários, como assinala Candau et al (2013), para a ressignificação dos direitos humanos. Tais movimentos contribuem para que o interesse superior da criança não se trate apenas de perpetuar, sob um carimbo aparentemente alinhado com os direitos, a dependência de crianças e adolescentes ao adulto provedor. Acrescente-se também que toda a proposta pedagógica só faz sentido no envolvimento das crianças e na mobilização de suas opiniões e capacidade de decisão nos assuntos que lhe dizem respeito. Tais pontos poderão ser alcançados através de práticas que reforcem a autoestima e a capacidade criadora, o cuidado de si e do meio onde vivem e a superação da alienação quanto ao contexto social em que se insere;
- d) direito a participação/ser escutado: “*Salir adelante, y tratar de convencer a los niños y niñas que se unam a nosotros que dejen de la violencia en la calle, las drogas y todo eso*” (BCh, 123) – ressalta-se a expressão “que se unam a nós”, que apresenta um sentido de responsabilidade social, cuidado com o outro. O sentimento de responsabilidade é fundamentado na forma específica de interpretação da criança e do adolescente sobre as dinâmicas que envolvem os seus direitos. “[...] As crianças, enquanto intérpretes ativos dos dispositivos e das dinâmicas de administração simbólica da sua existência, produzem sobre os seus direitos juízos interpretativos e exercitam formas de aplicação da sua participação social que escapam do sentido legislado, sem o contradizer [...]” (Fernandes, 2009, p. 16). Na mesma linha, a consideração

dos beneficiários quanto à importância de “*mostrar para outras pessoas, divulgar as ações [...] , levando para a comunidade*” (BBr 23) e “[...] *mostrar para nós mesmos e para os de fora, sobre racismo, apropriação do nosso espaço, respeito*” (BBr 25), assim como “*dar a conocer sus derechos y que pasa en rato con nosotros y que se olviden de sus problemas que pasen bien con nosotros*” (BCh, 111) evidenciam a urgência de “aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico”, pois, “dessa forma, podemos contar com cidadãos emancipados, autênticos na interacção que estabelecem com o mundo, emocionalmente saudáveis, com atitude fortemente exploratória, respeitando o homem e tudo o que o rodeia” (Sarmento & Veiga, 2010: p. 62).

Sobre os espaços e materiais utilizados, os primeiros transcendem os espaços institucionais fechados, sendo contempladas atividades que problematizam e buscam a melhoria dos espaços comunitários, incluindo parques, praças, ruas, centros comunitários etc. No Chile, por exemplo, utilizam-se bibliotecas distribuídas na comunidade, áreas verdes, praças e ruas da comunidade. Problematizando e valorizando espaços comunitários, fortalecem-se vínculos e os locais tornam-se espaço de vivência, fontes de conhecimento. Quanto aos segundos, a pluralidade de materiais contribui para que as produções das crianças e adolescentes sejam criativas, originais. No Brasil, conforme a atividade desenvolvida, os educandos têm acesso a computador, figurino, materiais de filmagem e som, etc. No México, também são disponibilizados os materiais necessários para a confecção dos produtos artesanais.

Contribuições para o cotidiano escolar

Segundo a percepção dos beneficiários das crianças e adolescentes, os programas conferiram-lhes aprendizagens que os ajudam no âmbito da escola, como melhorar academicamente (compreensão de conteúdo, leitura, escrita, gostar de determinadas disciplinas, aumento das notas); responsabilidade, organização e disciplina nos estudos; conclusão e/ou prosseguimento nos estudos; profissionalização e esperanças de futuro.

Na mesma medida, gera-se convivência entre estudantes e professores, que é pautada no respeito, diálogo; melhoria nas relações em grupo, compartilhamento e empatia com os colegas com dificuldade; identificação dos problemas da escola, como racismo e conflitos. Essas práticas geram aprendizagens que reforçam a consciência dos estudantes sobre a importância da escola e levam a melhoria das relações interpessoais, bem como contribuem para a identificação das desigualdades e problemas que são enfrentados no cotidiano e possíveis modos de superação. Assim, a valorização da escola é um grande contributo dos programas, pois estimula os estudantes ao desejo de prosseguir nos estudos, tendo condições de superar contextos limitadores para o futuro.

Considerações finais

Os programas analisados atuam em pelo menos três frentes, definidas a partir das necessidades reais dos educandos: fortalecimento de vínculos identitários e participação; reintegração social e prevenção de delitos; proteção contra todas as formas de violência. As práticas curriculares nas escolas, pautadas em dados de identificação do contexto da comunidade local e da realidade dos estudantes, sistematizados no projeto político pedagógico, garantem que os reais problemas dos grupos atendidos sejam trabalhados e, na medida do possível, solucionados.

Os resultados indicam que os programas desenvolvem atividades culturais diversificadas, incluindo teatro, dança, música, esportes, bem como oficinas, acompanhamento psicológico, palestras e cursos, grupos de estudo e de reflexão. As atividades consideram aspectos de desenvolvimento integral: zelo pelo local onde vive e por si mesmo, superação das situações de risco, desenvolvimento intelectual, valorização das linguagens artísticas.

Entretanto, o ambiente escolar atualmente ainda apresenta as mesmas características das escolas conservadoras dos séculos passados. Pouco se privilegia no dia-a-dia da escola outras formas de expressão e participação que fujam do tradicional. Como já afirmava a Tabla de los Derechos del Niño (1927), é necessário superar o ensino livresco e verbalista e considerar os princípios definidos na Convenção do Direito da Criança (1989) como guias para as práticas escolares.

As propostas dos programas aproximam-se de uma perspectiva pós-crítica de currículo, considerando diferentes linguagens dos educandos, modos concretos com os quais se expressam, participam, exercem cidadania, sentem-se valorizados e reconhecem os seus direitos, movimentos a serem desenvolvidos em um processo educativo para ressignificação dos direitos. Os programas valorizam a participação infantil como metodologia para conscientização, sensibilização e desenvolvimento de capacidades pessoais como comunicação e respeito, que estão relacionadas aos processos de ressignificação dos direitos humanos.

Referências bibliográficas

- Arroyo, M. G. (2004). *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes
- Arroyo, M. G. (2011). *Curriculum, território em disputa*. (2a ed.). Petrópolis: Vozes
- Arroyo, M. G. (2012). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes
- Candau, V. M. F., Sacavino, S., Amorim, V., Paulo, I. A., Andrade, M. & Lucinda, M. C. (2013). *Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)*. São Paulo: Cortez
- Eyng, A. M. (2010). *Curriculum Escolar*. Curitiba: Ibpex
- Eyng, A. M. (2013). Educação em Direitos Humanos no currículo escolar: o projeto pedagógico como espaço de garantia de direitos. In A. M. Eyng (org.). *Direitos Humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo*. Curitiba: CRV
- Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes*. Braga: Afrontamento
- Green, B. & Bigum, G. (1995). In T. T. Silva (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes
- Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes [INN]. (09 jun. 1927). *Tabla de los derechos del Niño*. Uruguai
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (20 nov. 1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n. 1386 (XIV)
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (20 nov. 1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nova York
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura [UNESCO]. (2006). *Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos*. Plano de Ação: Primeira Fase. UNESCO/ACNUDH

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura [UNESCO]. (2012). *Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos. Plano de Ação: Segunda Fase*. UNESCO/ACNUDH

Sacristán, J. G. (2013). O que significa currículo. In J. G. Sacristán (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso

Sarmento, M. J. & Veiga, F. (2010). *Pobreza infantil: realidades, desafios, propostas*. Vila Nova de Famalicão: Húmus

Silva, T. T. (2015). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. (3a ed.). Belo Horizonte: Autêntica

Sociedade das Nações. (1924). *Declaração dos Direitos da Criança*. Genebra.

O currículo do 2º Ciclo no Ensino Básico

Beatriz Araújo

Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto

Pedro Duarte

Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto

Resumo

O currículo é um campo que tem potenciado vários trabalhos de matriz científica e académica, envolve e integra diferentes áreas do saber como a sociologia e a teoria da educação, entre outras. Reconhece-se ainda a existência de trabalhos (e.g. Duarte & Duarte, 2017) que procuram perceber a perspetiva dos estudantes sobre o currículo, nomeadamente, no 2º Ciclo do Ensino Básico. Esta pesquisa pretende investigar o modo como os alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico entendem o currículo, nomeadamente, no que concerne à disciplina de Educação Musical.

Segundo Roldão (1999), o currículo é o núcleo que define a existência de qualquer escola onde são incluídos os saberes que devem ser ensinados. No entanto devido ao aumento da diversidade de públicos que são abrangidos pela escola, cresce uma necessidade de adaptação do conteúdo do currículo escolar aos públicos. A mesma autora refere que, a escola tem dificuldade em ensinar os públicos atuais porque persiste em usar um modelo antigo. Para olhar para esta problemática do ponto de vista dos alunos, foram realizados questionários com perguntas abertas a alunos que frequentam, atualmente, o 2º ciclo do Ensino Básico, com o principal objetivo de analisar as alterações que os alunos propõem ao currículo atual.

Para o presente estudo optou-se pela utilização do inquérito por questionário (Coutinho, 2013) que foi respondido por 25 estudantes do 2º ciclo do Ensino Básico, a estudar no conselho do Porto. Através deste instrumento pretende-se compreender a perspetiva das crianças sobre o seu quotidiano escolar e sobre as práticas curriculares das organizações educativas. Os dados indicam que os alunos consideram Português e Matemática como as disciplinas mais importantes, desvalorizando as diferentes áreas do saber, com especial incidência nas artes. As suas justificações são muito baseadas na relação entre o currículo e os interesses individuais dos estudantes e as suas perspetivas para o futuro.

Palavras-chave: Currículo; alunos; 2º ciclo do Ensino Básico; Educação Musical

Abstract

The curriculum is a field that has fostered several scientific and academic work, which involves and integrates different areas of knowledge such as sociology and education theory, among others. It is also recognized the existence of works (e.g. Duarte & Duarte, 2017) that seek to perceive the students' perspective on the curriculum, namely, in the 2nd Cycle of Basic Education. This research intends to investigate the way in which the students of the 2nd Cycle of Basic Education understand the curriculum, namely, in what concerns the discipline of Music Education.

According to Roldão (1999), the curriculum is the nucleus that defines the existence of any school where the knowledge that must be taught is included. However, due to the increasing diversity of the public that is covered by the school, there is a need to adapt the content of the school curriculum to the public. The same author says that the school has difficulty teaching the current public because it persists in using an old model. To look at this problem from the point of view of the students, questionnaires were carried out with questions open to students who currently attend the

2nd cycle of Basic Education, with the main objective of analyzing the changes that students propose to the current curriculum.

For the present study we chose to use the questionnaire survey (Coutinho, 2013) that was answered by 25 students of the 2nd cycle of Basic Education, to study in the Porto council. Through this instrument we intend to understand the children's perspective on their daily school life and on the curricular practices of educational organizations. The data indicate that the students consider Portuguese and Mathematics as the most important disciplines, devaluing the different areas of knowledge, with special emphasis on the arts. Their justifications are very much based on the relationship between the curriculum and the students' individual interests and their perspectives for the future.

Keywords: Curriculum; students; 2nd cycle of Basic Education; Musical education

Introdução

Este trabalho tem como principal objetivo perceber a perspetiva do 2.º ciclo do Ensino Básico sobre o currículo com a matriz curricular atual, no contexto português.

Inicialmente, irá ser realizada uma breve abordagem ao conceito de currículo, nas suas múltiplas conceptualizações e dimensões. Num segundo momento, abordar-se-á a face visível do currículo do 2º ciclo do Ensino Básico, focando as orientações definidas pelo Ministério da Educação. Posteriormente, serão apresentados e analisados os dados recolhidos através dos inquéritos por questionário realizados a estudantes do 2º ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de compreender a perspetiva dos alunos sobre o currículo do ciclo referido, nomeadamente se consideram o currículo atual relevante. Para finalizar, apresentar-se-ão algumas reflexões e considerações finais comparando os resultados do estudo de caso com o enquadramento teórico.

Curriculum: Conceito e práticas

O currículo é um conceito com várias interpretações quer ao nível do conteúdo, como da sua construção e desenvolvimento, no entanto, através da relação entre a escola e a sociedade pode-se definir currículo escolar como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999: p. 24). Segundo a mesma autora, as aprendizagens que integram o currículo variam de

acordo com a finalidade, intencionalidade, estruturação e sequência do currículo, sendo cada vez algo mais construtivo e usado como uma referência teórica comum. Por outro lado, também variam de acordo com as necessidades sociais e económicas, com os valores, com as ideologias sociais e educativas dependendo, por isso, do contexto (Gimeno Sacristán, 1989).

O currículo também pode ser pensado como um meio de introduzir novas práticas e aprendizagens em cânones há muito congelados. No entanto, os programas nacionais permanecem idênticos há várias décadas, assim como o funcionamento da escola e do sistema escolar. Segundo Roldão (1999: 24),

torna-se claro que os programas nacionais que todos conhecemos, aprendemos e ensinámos, enquadrados no funcionamento uniforme da escola e do sistema que é o nosso, constituem currículo e corporizam uma determinada forma de o gerir, adequada às finalidades de um longo período da história da escolas e dos sistemas.

A mesma autora refere que o currículo inclui os saberes que devem ser ensinados na escola e que a escola apenas existe enquanto se considerar que a mesma é necessária para o desenvolvimento das aprendizagens pré-definidas.

Correia (2017) refere que a separação entre o domínio curricular e os outros domínios levam a uma descontinuidade entre os conteúdos e as aprendizagens integradas no Currículo Nacional e o modo como poderão ser enquadradas nas práticas pedagógicas. Com a democratização do acesso à escola, existe maior diversidade social e cultural na população escolar e o currículo não tem conseguido corresponder a todas as necessidades sociais atuais, nem tem conseguido prever as necessidades futuras, pelo que é necessário mudar e adaptar o currículo escolar existente. Segundo Roldão (1999), o “desfasamento entre as expectativas face à escola e a baixa eficácia social que ela tem manifestado resulta justamente do agravamento da inadequação do currículo que existe face às necessidades sociais e aos públicos” (p. 27).

O currículo deve ser capaz de interligar a cultura e a sociedade, os conhecimentos herdados e as aprendizagens realizadas, assim como a teoria e a prática (Gimeno Sacristán, 1999). Segundo Correia (2017), para que a escola consiga ultrapassar os desafios e os problemas atuais que têm surgido, não se pode distanciar da sociedade, devendo planear projetos de intervenção e de

transformação social global. Os homens existem para mudar o mundo, no entanto não são capazes de o fazer sozinhos, sendo o diálogo com os outros uma ferramenta essencial. Assim sendo, a educação escolar não deve ser uma “educação bancária” onde existem os depositários (educandos) e os depositantes (educadores), mas deve basear-se numa educação dialógica (Freire, 2013).

Reconhecendo a constante (e potencialmente crescente) mudança das sociedades contemporâneas, é imperativo que o currículo seja, também ele, dinâmico, possibilitando a sua afirmação como um elemento estrutural no quotidiano escolar abandonando a “visão naturalista de currículo como um figurino estável de disciplinas” (Roldão, 1999: 26). Além da escola permanecer com as suas estruturas de funcionamento imutáveis, ignorando a realidade circundante, também estabelece uma relação direta entre os problemas e os alunos. Deste modo, as soluções apresentadas para resolver os problemas são aulas de apoio ou a atribuição da categoria de necessidades educativas especiais aos alunos, quando muitas vezes o problema é a escola não se adaptar à realidade atual (Roldão, 2013).

Neste sentido, Roldão (2013) refere que os objetivos e as estratégias devem ser contextualizados de acordo com a realidade onde se inserem, assim como os procedimentos devem ser ajustados, constantemente, à realidade dos alunos, de modo a que estes se tornem competentes em diferentes áreas curriculares. Deste modo, a ação de ensinar também deve ser adaptada a cada contexto, não existindo métodos “bons” ou “maus”, mas sim métodos e estratégias mais adequadas para determinado contexto. Contudo, deve ser comum o objetivo de maximizar o sucesso de todos os alunos em todos os conteúdos curriculares. A mesma autora refere que “a acção de ensinar é pois em si mesma uma acção estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro” (p. 136).

Apesar da existência do currículo nacional, cada escola tem autonomia curricular para o adaptar à sua realidade, definindo, por exemplo, o seu projeto educativo como é referido no artigo 6º do despacho 5908/2017 (DR, 2017; Pacheco, 2001). Neste projeto são definidas as prioridades da ação educativa de cada escola que devem ser baseadas na realidade local. Roldão (2013) sugere que se pense no currículo como uma ferramenta que deverá estar ao alcance de todos, de modo a que todos os alunos adquiram as aprendizagens essenciais (Apple, 2004). Por outro lado, o currículo de cada estabelecimento escolar deve ser único, na medida em

que cada escola define o seu projeto educativo baseado no seu contexto e na aprendizagem de cada um dos seus alunos. Também deverão ser questionadas e redefinidas as estratégias usadas para que os alunos aprendam com sucesso o que foi integrado no currículo da escola. Pacheco (2001) refere que, os professores também podem ter um papel ativo nesta gestão curricular, devido à sua autonomia na definição do projeto curricular e na planificação das atividades curriculares.

O currículo tem-se mostrado algo contraditório ao tentar conciliar os ideais de preservação com a necessidade de inovar, o que se reflete, por exemplo, na consciência da necessidade de desenvolver o domínio das competências de vida na escola, no entanto a maioria da carga horária dos currículos continua a ser dedicada às competências humanístico-científicas (Roldão, 1999; 2013).

A face visível do conceito de currículo

O currículo é construído em várias fases, primeiramente, é definido o currículo prescrito pela administração central que é adotado pelas escolas. Posteriormente surge o currículo apresentado que são todos os conteúdos disponíveis nos recursos pedagógicos que o professor utiliza diariamente. Depois o currículo é programado e planificado pelos professores, e por fim, o currículo real é tudo o que é visível na prática, diariamente, dentro das escolas (Pacheco, 2001). No entanto todas estas fases são influenciadas pelo currículo oculto, algo que acontece sem estar previsto. Os professores e os alunos, por vezes, não têm consciência da existência do currículo oculto, no entanto este pode ter um papel importante na configuração de significados e valores subjacentes ao processo educativo (Torres Santomé, 1998). Pacheco (2001) refere que:

“existe um currículo oculto quando os autores dos manuais fazem a sua interpretação do programa, quando os professores moldam os conteúdos e organizam as situações de ensino-aprendizagem, quando os alunos são sujeitos activos na interacção didáctica, enfim, quando os pais e outros mais participam, de modo directo ou indirecto, no desenvolvimento do currículo” (p. 70).

Relativamente ao 2º ciclo do Ensino Básico, o Ministério da Educação define a respetiva matriz curricular no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Neste documento são definidas as unidades curriculares existentes, assim como a respetiva carga horária mínima para cada área disciplinar ou disciplina. As componentes do currículo são divididas em Áreas disciplinares, Educação Moral e

Religiosa, Oferta complementar e Apoio ao Estudo. As Áreas Disciplinares estão divididas em Línguas e Estudos Sociais (Inglês e História e Geografia de Portugal), Português, Matemática e Ciências (Matemática e Ciências Naturais), Educação Artística e Tecnológica onde são incluídas a Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Musical e Educação Física (tabela 1).

Tabela 1: Carga horária semanal do 2º ciclo do Ensino Básico

Componentes do currículo	Carga Horária Semanal (em minutos)		
	5.º ano	6.º ano	total do ciclo
Áreas disciplinares	Português	250	250
	Matemática	250	250
	Línguas e Estudos Sociais	250	250
	Ciências	150	150
	Educação Artística e Tecnológica	270	270
	Educação Física	135	135
Tempo a cumprir		1 350	2 700

Na tabela 1 a carga horária semanal é referente ao tempo útil de aula, sendo que cada escola tem liberdade para definir a carga horária de cada disciplina, apenas com a limitação de cumprir a carga horária mínima definida pelo Ministério da Educação para cada área disciplinar, assim como o mínimo para cada ano de escolaridade. No entanto, se a carga horária total for inferior ao tempo estabelecido, o tempo restante deve ser utilizado no reforço das atividades letivas da turma (DR, 2012). Algumas restrições que não constam na tabela referem-se à obrigatoriedade de serem definidos, no mínimo, 250 minutos para Português, 250 minutos para Matemática e 90 minutos para Educação Visual.

Enquadramento metodológico

O objetivo deste trabalho consistiu em compreender a perspetiva dos alunos sobre o currículo do 2º ciclo do Ensino Básico, nomeadamente sobre as disciplinas que o constituem, assim como a sua relevância, na lógica de outros trabalhos

(Duarte & Duarte, 2017) em que se tem procurado perceber a perspetiva dos estudantes sobre o currículo, nas suas múltiplas dimensões. O presente estudo consistiu na realização de um inquérito por questionário a alunos do 2º ciclo escolhidos aleatoriamente na cidade do Porto. Segundo Coutinho (2013), os questionários são uma das ferramentas que podem ser usadas para recolher dados, sendo que “as questões são apresentadas através de um formulário que o inquirido administra a si próprio” (p.139).

Os questionários foram impressos e distribuídos a alunos de três organizações distintas – uma escola de música, um ATL e uma sala de estudo. Todos os inquiridos receberam uma breve explicação sobre os objetivos da investigação, salvaguardando-se o anonimato de todos os participantes e sendo necessário a autorização do encarregado de educação para a participação no estudo. No total foram obtidas 25 respostas, 60% do sexo feminino e 40% do sexo masculino (gráfico 1), de alunos do 5º e 6º ano (gráfico 2), com idades entre os 10 e 11 anos (gráfico 3). Uma vez que todos os participantes frequentam escolas do distrito do Porto, este estudo é um estudo de caso, “um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o «caso»” (Coutinho, 2013: p. 334). Em algumas questões houve respostas que não foram consideradas devido ao seu distanciamento à questão colocada.

Gráfico 1 Sexo dos participantes

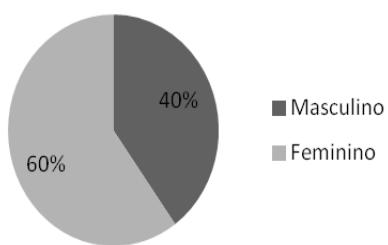


Gráfico 2 Ano de escolaridade dos participantes

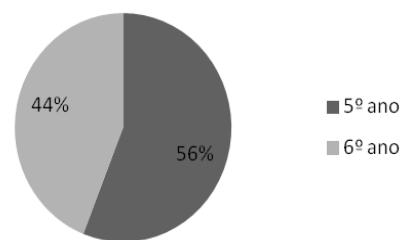


Gráfico 3 Idade dos participantes



O questionário foi elaborado com questões fechadas e abertas, sendo que nas questões fechadas apenas foram utilizadas respostas de escolha múltipla ou de preenchimento de espaços brancos sendo respostas mais curtas e específicas. As questões abertas permitem aprofundar mais o tema (Sousa, 2009) e proporcionam uma maior riqueza de respostas, apesar de posteriormente serem mais difíceis de categorizar (Robson, 1993). Após analisar todas as respostas as mesmas foram categorizadas, tendo sido utilizadas as mesmas categorias em quase todas as questões:

- Associação do currículo ao futuro individual do estudante, onde a importância da disciplina é relacionada com a formação futura, o curso ou a futura profissão, por exemplo “*Pois na faculdade/ futuro irei precisar destes diferentes conhecimentos e línguas*” (aluno 13), “*Sim porque no futuro precisarei delas para também conseguir ter um emprego*” (aluno 4);
- Relação entre o currículo (disciplinas) com os interesses individuais de cada estudante, onde as preferências individuais dos alunos são usadas para justificar a sua opinião sobre as disciplinas e sobre o currículo, como “*Eu gosto de Matemática, Ciências e Educação Musical. Mas não gosto de Educação Física e Português. As restantes disciplinas (Educação Visual, Educação Tecnológica, História e Geografia de Portugal e Inglês) são disciplinas indiferentes para mim*” (aluno 11);
- O currículo como potenciador de aprendizagens e motor de desenvolvimento pessoal, relacionado com a percepção dos alunos do currículo e das disciplinas como essenciais na aprendizagem, por exemplo “*Considero-as relevantes pois permitem-me adquirir*

conhecimentos em diversas áreas” (aluno 22), “*As nossas aulas ajudam-nos a crescer enquanto pessoas*” (aluno 20);

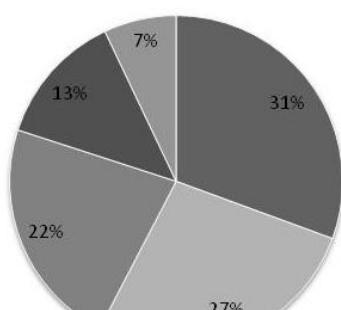
- O currículo relacionado com a importância intrínseca das disciplinas, associado à valorização das disciplinas na sua individualidade, como “*Considero que Inglês é importante para conseguirmos comunicar com pessoas de outros países, Matemática é importante porque nos ajuda em tudo no dia-a-dia, História é importante para conhecermos o passado do nosso país, Ciências é importante para sabermos com funciona a natureza e o nosso corpo. Educação Física é importante para aprender desportos. Ed. Visual, Ed. Tecnológica e Ed. Musical é importante para desenvolvermos o nosso lado artístico. Português para conhecermos o funcionamento da língua que todos os dias usamos*- Outras onde foram incluídas algumas categorias, quantitativamente, pouco relevantes para o estudo, como a vinculação do currículo às práticas avaliativas e a identificação do currículo como um projeto extenso, por exemplo “*Acho que tenho muitas disciplinas*” (aluno 19).

Estas categorias foram organizadas em gráficos de modo a possibilitar uma melhor análise dos dados. Esta foi realizada segundo uma metodologia mista, sendo os dados articulados quantitativamente e qualitativamente, “colocando de lado a ideia de confronto paradigmático e apostando na complementaridade metodológica na implementação da investigação no campo empírico” (Coutinho, 2013: 355).

Análise dos dados

As respostas dos estudantes podem ser agrupadas de acordo com o gráfico 4., no qual se ilustra a distribuição das respostas, de acordo com as categorias estabelecidas após uma primeira leitura e análise preliminar dos dados recolhidos.

Gráfico 4 Opinião dos alunos sobre as disciplinas



- Relação entre o currículo (disciplinas) com os interesses individuais de cada estudante
- O currículo como potenciador de aprendizagens e motor de desenvolvimento pessoal
- Associação do currículo ao futuro individual do estudante
- O currículo relacionado com a importância intrínseca das disciplinas

A categoria mais referida pelos alunos ao longo do questionário (31%) foi a relação entre o currículo (disciplinas) com os interesses individuais de cada estudante, notando-se algum egocentrismo por parte dos alunos, algo normal da faixa etária em questão. Campos (2016) refere que os interesses das crianças favorecem a sua aprendizagem, e consequentemente o sucesso escolar (gráfico 4).

Nesta categoria as disciplinas também foram associadas ao gosto pessoal, podendo estar inerente à própria disciplina ou ao professor que a leciona, por exemplo “*A minha opinião é que gosto de algumas, de outras mais ou menos, mas as professoras de algumas são boas, gosto de muita coisa*” (aluno 8). Por outras vezes, os interesses pessoais referidos foram direcionados para o curso que os alunos pretendem seguir no futuro, como “*Penso que estas disciplinas serão importantes no meu futuro porque são a base da área de ciências que atualmente penso seguir*” (aluno 1).

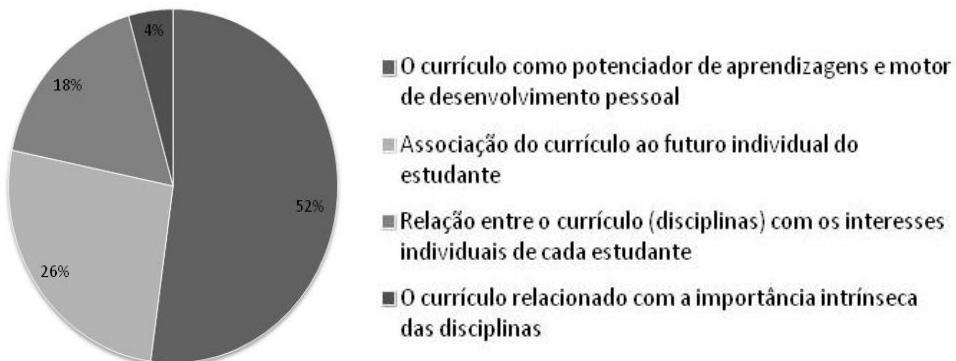
A segunda categoria mais referida foi o currículo como potenciador de aprendizagens e motor de desenvolvimento pessoal, o que indica que os alunos estão conscientes da importância do currículo para o seu desenvolvimento pessoal, por exemplo “*A minha opinião é que as aulas ajudam o meu desenvolvimento*” (aluno 9). A aprendizagem de conhecimentos diversificados possibilitam o desenvolvimento pessoal das crianças, promovendo o processo de humanização (Lima, 2007). Por outro lado, os alunos também entendem que o currículo impulsiona as suas aprendizagens, por exemplo “*Eu acho que as minhas disciplinas serão muito úteis para o meu futuro e apesar de ter de estudar e fazer testes gosto bastante de aprender coisas novas*” (aluno 2). A mesma autora (2007) afirma que,

a escola é um espaço de ampliação da experiência humana, devendo, para tanto não se limitar às experiências cotidianas da criança e trazendo, necessariamente, conhecimentos novos, metodologias e as áreas de conhecimento contemporâneas (p. 19).

Esta categoria é bastante referida (52%) pelos alunos quando justificam a relevância das disciplinas do currículo (gráfico 5), associando-as principalmente, à

aprendizagem de conteúdos novos e ao desenvolvimento de competências. Além disso, evidenciam a importância das aprendizagens no futuro, o aluno 2 refere que “*dará muito jeito para o futuro e aprendo coisas de maneiras diferentes. As atividades práticas também são muito boas pois desenvolvem o raciocínio e pensando bem todas as disciplinas se complementam e preciso delas para várias situações da vida*”.

Gráfico 5 Consideras as tuas disciplinas relevantes? Porquê?



A associação do currículo ao futuro individual do estudante foi a terceira categoria mais referida pelos alunos que interligaram o futuro com a dimensão profissional, como “*Sim, porque podem ser importantes para o nosso futuro (e profissão), para cultura geral, etc...*” (aluno 10). Esta perspetiva vai ao encontro de diferentes enquadramentos que consideram que, na escola, as crianças são educadas para o futuro (Campos, 2016), desenvolvendo competências importantes no desempenho de uma profissão (Lima, 2007). Por outro lado, os alunos também associaram o currículo ao futuro académico, tendo sido esta a subcategoria mais referida, por exemplo “*Considero estas disciplinas mais importantes porque são a base para um curso superior*” (aluno 19). Nota-se que os alunos associam mais facilmente a importância do currículo e das disciplinas ao futuro, do que ao presente.

A categoria menos referida pelos estudantes foi o currículo relacionado com a importância intrínseca das disciplinas, o que sugere que, comparativamente às categorias anteriores, os alunos têm mais dificuldade em entender a importâncias

que as disciplinas têm por si só. Quando a referem evidenciam uma grande discrepância na importância atribuída a cada disciplina, valorizando as disciplinas de Português e Matemática, comparativamente às outras, por exemplo

considero que Português e Matemática são umas das disciplinas mais importantes, já que nos vão acompanhar até ao 12º ano. O inglês é importante para se um dia tivermos de falar com uma pessoa que não fale Português. História é importante para sabermos a História do nosso país e Educação Física é importante para nos “mantermos em forma” e não só (aluno 10)

toda a vida vamos dar matemática e português. Inglês porque temos de aprender outras línguas. Ciências porque temos de descobrir melhor o que há lá fora. História porque temos de saber o que os nossos antepassados fizeram (aluno 18).

Segundo Forquin (1992), o ensino organiza os saberes escolares em hierarquia, criando desigualdades ao nível da importância e valorização intrínseca de cada disciplina, algo que é possível ser indiciado pelos dados mobilizados, para o presente trabalho.

Conclusões

Como lembra Apple (2004) a prática pedagógica e os diferentes elementos associados ao currículo, não são neutros, eles transportam, de modo implícito, ainda que nem sempre consciente, ideologias subjacentes. O presente estudo, possibilita compreender que essas ideologias tendem a ser apropriadas pelos próprios estudantes através das próprias dinâmicas escolares (recordamos o excerto “*toda a vida vamos dar matemática e português*” (aluno 18)), que no presente estudo foram interpretadas como práticas relacionadas com o currículo oculto (Torres Santomé, 1998).

Algo que ficou bastante patente nos dados recolhidos, é o modo como as crianças (entre os 10 e os 11 anos de idade) induzem uma perspetiva do processo educativo como preparação para o futuro. É bastante pertinente lembrar que essa perspetiva é conducente com outro trabalho, no âmbito da avaliação, em que se concluiu que “existe uma perspetiva do futuro constantemente presente na conceção dos estudantes sobre a avaliação” (Duarte e Duarte, 2017: 755). Esses dados possibilitam concluir que o entendimento curricular destes estudantes é, também, um entendimento de futuro, de preparação para Ensino Superior e de promoção de competências profissionais.

Retomando a perspetiva de Apple (2004), essa perspetiva curricular remonta ao início dos estudos curriculares, nos quais uma perspetiva tendencialmente conservadora procurava estabelecer uma relação estreita entre currículo-comunidade-economia. Na perspetiva do autor:

scientific management movement and built a theory of curriculum construction that was based on the differentiation of educational objectives in terms of the particular and narrow functions of adult life. This is of no small moment, for it was the need in adult life for unity, cooperation, and an accepting attitude among these specialized workers that led the formative theorists of the field to define one of the major roles of the curriculum as developing “community” (p.66).

O que os dados indicam, é que esta perspetiva ainda se encontra presente, na actualidade, fazendo com que os estudantes a integram como sua. Inevitavelmente, e como indica Apple, este entendimento curricular tende a limitar o currículo àquilo que será necessário as crianças saberem quando iniciarem a sua vida profissional.

Porém, esta perspetiva não se encontra completamente generalizada nos estudantes inquiridos, uma vez que, a par das opiniões já descrita, ainda se reconhece que um número significativo de crianças perspetivou o currículo como um elemento importante para o seu desenvolvimento pessoal e, associado a esta dinâmica, como um elemento relacionado com os seus interesses e gostos individuais. Esta conceptualização curricular é um rompimento evidente com a anterior, estando mais próximo daquilo que Freire (2013) defendia para os processos educativos, e que Pacheco (2001) associa às teorias críticas do currículo. É um pensamento em que o currículo, e a escola é entendido como motor de crescimento pessoal, independentemente das circunstâncias financeiras e económicas futuras ou presentes, de cada um. Esta perspetiva tende a evidenciar uma estrutura menos hierárquica entre as disciplinas, procurando valorizar os diferentes saberes numa lógica de aprendizagem mais abrangente e integrada.

Por último, é relevante mencionar que os estudantes não demonstraram, de modo evidente, serem capazes de perspetivar as disciplinas, e os conhecimentos associados a cada uma delas, de acordo com o seu valor intrínseco, fazendo com que a sua importância fique, tendencialmente, limitada ao modo como as disciplinas são, ou não, relevantes na sua carga horária e ao acesso ao Ensino Superior.

Em suma, consideramos que este trabalho é pertinente para que os professores, o Ministério da Educação e a sociedade, onde os pais e familiares têm

bastante importância, para que possamos refletir sobre as conceções relacionadas com o currículo que estão a ser assimiladas pelos alunos, nomeadamente sobre a função da escola, se deverá ser entendida como preparação para o futuro ou, então, entendida como promotora do desenvolvimento humano. A par disso, reconhece-se a necessidade de discutir o modo como a escola lida com as diferentes disciplinas, promovendo, nos estudantes, uma hierarquização das mesmas, associada à sua utilidade, e o modo como este processo poderá influenciar o futuro.

Referências bibliográficas

- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum*. NewYork: Routledge Falmer
- Campos, I. (2016). *A motivação no processo educativo: relação entre os interesses e a aprendizagem da criança* (Relatório de estágio da Escola Superior de Educação de Paula Frassineti). Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/20.500.11796/2283/1/tese%20final.pdf>
- Correia, A. C. (2017). O currículo – categoria administrativa ou prática docente? In L. G. Correia, R. Leão & S. Poças (org.), *O tempo dos professores* (pp. 759-776). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE)
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática* (2^a ed.). Coimbra: Almedina
- DR – Diário da República (2012). Decreto-Lei n.º 139/2012, 5 de julho. Ministério da Educação. *Matriz curricular do 2º ciclo*
- DR – Diário da República (2017). Despacho nº 5908/2017, 5 de julho. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Autonomia e flexibilização curricular*
- Duarte, M. C. & Duarte, P. (2017). A perspetiva dos estudantes do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico sobre avaliação. In L. G. Correia, R. Leão & S. Poças (org.), *O tempo dos professores* (pp. 741-757). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE)
- Forquin, J. C. (1992). Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, 5, 28-49
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido* (11^a ed.). São Paulo: Paz e Terra
- Gimeno Sacristán, J. (1989). *El Currículum una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata

Gimeno Sacristán, J. (1999). *Poderes instáveis em educação* (Tradução de Beatriz Affonso Neves). Porto Alegre: Artmed

Lima, E. S. (2007). Currículo e desenvolvimento humano. In J. Beauchamp, S. D. Pagel & A. R. Nascimento (Org.), *Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano* (pp. 17-55). Brasília: Ministério da Educação

Pacheco, J. A. (2001). *Curriculum: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora

Robson, C. (1993). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell

Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica

Roldão, M. C. (2013). Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.). *Melhorar a escola – sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 131-140). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, CEDH & SAME

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. (2^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte

Torres Santomé, J. (1998). *El curriculum oculto* (6^a ed.). Madrid: Morata.

O papel das estruturas de suporte à ação educativa nas Escolas – Reflexão a partir de uma experiência vivida

Mariana Mota

Preciosa Fernandes

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

Resumo

A crescente complexidade das tarefas que têm vindo a ser acometidas às escolas, associada à dificuldade em se incrementar uma cultura colaborativa entre os profissionais escolares (Almeida & Fernandes, 2010), tem fundamentado posições que reconhecem que as escolas precisam de recrutar outros técnicos que apoiem os professores no seu trabalho diário. Neste cenário, a *mediação socioeducativa (MSE)* tem vindo a ser reconhecida como uma possibilidade ao serviço da melhoria da qualidade da educação e das aprendizagens dos alunos. Entendida como uma estratégia de suporte à ação educativa, a *MSE* requer um trabalho articulado entre o mediador e os alunos, bem como entre este e os profissionais que com eles interagem, estando fortemente associada a um trabalho em rede (Ferreira, 2005) no qual os processos comunicacionais se fundam na ideia de um diálogo transformador (Gergen, 1999) que contribua para otimizar as relações.

É no quadro destes pressupostos que se situa esta comunicação. Nela pretende-se refletir sobre o trabalho desenvolvido no estágio do Mestrado em Ciências da Educação, num TEIP do Porto, com foco na pesquisa realizada no âmbito do Gabinete de Intervenção Pedagógica (GIP). O estudo foi realizado em torno da seguinte questão: “Até que ponto o GIP representa uma estrutura essencial nas práticas de ensino-aprendizagem do Agrupamento?”. Para tal, foram realizados dois Grupos de Discussão Focalizada a docentes: cinco professores que já trabalhavam no Agrupamento há, pelo menos, dois anos e outro grupo de sete professores “novos” no Agrupamento.

A análise evidenciou o conceito de ‘indisciplina com rosto’ e ‘ocorrência com rosto’, o que contribui para desmistificar a indisciplina como fenómeno alargado. Evidencia ainda o peso da reincidência e da rotulação, sendo este último pouco consensual tendo em conta a vivência profissional dos dois grupos. O GIP é considerado como uma estrutura essencial apesar de ser manifestada a necessidade de revitalizar a sua organização e de se amadurecerem os processos comunicacionais entre os restantes agentes/estruturas, de forma a não colocar em causa a significância da intervenção e a necessidade de um trabalho em rede.

Palavras-chave: *mediação; trabalho colaborativo; trabalho em rede.*

Abstract

The rising complexity of the tasks that have been delivered to schools, matched with the difficulty to increment a collaborative culture between the school professionals (Almeida & Fernandes, 2009), has served as base to view-points that recognize that schools need to recruit other professionals that support the teachers on their daily job. In this scenario, social and

educational mediation (MSE) has come to be recognized as a possibility to serve the educational and students learning quality improvement. Understood as a strategy to support the educational action, *MSE* requires articulated work between the mediator and the students, as well as between the mediator and the professionals that interact with him/her, being strongly linked with working in network (Ferreira, 2005), on which the communication processes are based on the idea of a transforming dialog (Gergen, 1999) that contributes to optimize the relationships.

It is based on these assumptions that the communication is set. In it, it is intended to reflect the work developed in the internship of the Master degree in Educational Sciences, in a TEIP in Porto, focused on the research in the scope of the Department of Pedagogical Intervention (GIP). The study was performed around the following question; "Up to which point can the GIP represent an essential structure for the teaching-apprentice practices of the School Group?". To do this, two Focus Group Discussions were performed with teachers: Five of whom had already worked in the School Group at least two years ago and another group of seven "new" teachers to the School Group.

The analysis shows the concept of 'indiscipline with a face' and 'occurrence with a face' which contributed to demystify the indiscipline as a wide phenomenon. It evidences the weight of relapse and student marking which is a non-consensual topic when considering the professional experience of both groups. GIP is considered as an essential structure although there was an expressed need to revitalize its organization and to mature the communication processes between the remainder agents/structures, so that it was not placed in question the significance of the intervention and the need to work in network.

Keywords: mediation; collaborative work; networking work.

Introdução

Intervir e trabalhar em contexto escolar foi, desde o início da licenciatura em Ciências da Educação (CE), um interesse manifestado. Este interesse foi fortalecido por uma experiência académica e pessoal forte que me estimulou a não acreditar que a Escola é um local esgotado do ponto de vista da prática interventiva, prevalecendo um desejo enorme em poder atuar nos seus variados domínios organizacionais e institucionais para que as suas funções e responsabilidades possam ser cumpridas com sucesso, desenraizando mecanismos de desigualdade (Bourdieu, 1991).

Fazendo a correspondência com o final da formação para a obtenção do grau de licenciada, em que foi possível um primeiro contacto com um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), procurou-se aprofundar toda a complexidade dos enredos escolares, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de competências no âmbito da *mediação educacional*. Assim, uma atuação mais prolongada num TEIP, no concelho do Porto, vislumbrou-se uma oportunidade única

para a realização do estágio profissionalizante, não só pela oportunidade que me deu de contactar com múltiplas frentes de trabalho, como também pelo desafio que me colocou de me relacionar e intervir num contexto marcado por ‘rótulos’ e estigmas sociais (Quaresma & Lopes, 2011).

É no quadro destas ideias que se situa o meu estágio, desenvolvido em torno da *MSE*, em estreita articulação com processos de monitorização e de balanço junto de diferentes atores educativos. No entendimento defendido neste trabalho, a mediação gera oportunidades para uma vivência cívica no ambiente escolar e entre os atores que nele contracenam, através da defesa de uma “metodologia que incide na relação cooperativa e em que se privilegiam a construção de soluções conjuntas (...) [abordando] o conflito numa perspectiva positiva e formadora [e] fomentando a auto-estima, o empowerment e a responsabilidade social” (Silva, 2011: 259). Agarrar este âmbito de intervenção pressupôs fomentar mecanismos de diálogo que atentassem numa abordagem sistémica das problemáticas do contexto.

Alicerces Teórico-Concretuais Organizadores Da Ação

Perante um quadro complexo ao nível das terminologias e finalidades atribuídas à mediação, a adoção designatória de *mediação socioeducativa* (*MSE*) enquadra-se, estrategicamente, na ação que pautou esta experiência de estágio e realça as várias potencialidades desta modalidade de intervenção que, para além de um “*modus operandi*” (Costa, Seijo & Martins, 2016: 114), se deve assumir como um “*modus vivendi* dos indivíduos e das organizações” (*ibidem*). A adequação desta terminologia advém do facto de não realçar apenas a vertente “educativa ou social, pois pretende-se aproveitar as potencialidades de uma rede de interações entre os diferentes sujeitos e instituições que têm uma influência direta ou indireta no percurso dos jovens” (Pinto, 2013: 18).

A vivência escolar absorve um grande período da vida do indivíduo, representando um espaço privilegiado de interação e desenvolvimento com uma enorme potencialidade para além dos momentos formais de aprendizagem, abrindo as suas portas a experiências de socialização com oportunidades de emancipação, mas também de conflito (Martins & Viana, 2013). A democratização do ensino, a heterogeneidade dos códigos culturais entre os diversos elementos e agentes que compõem as comunidades educativas, associados à invasão das várias

problemáticas sociais que exigem respostas educativas criativas e de maior qualidade, acabam por abalar o *ethos* escolar, ou seja, a “identidade, de «diferentia specifica» (...) [resultante da] particularidade cultural e educacional de uma escola” (Stoer & Araújo, 2000: 67), obrigando a que este espaço seja, ele mesmo, um espaço democrático, inclusivo e capaz de fortalecer os valores de cidadania amplamente exigidos nas esferas da vida social.

É nesta mesma linha de pensamento que Torremorell (2008) fala dos valores pedagógicos da mediação, sendo um processo de educação para e pela cidadania com efeitos: *ao nível individual* (no que respeita à formação integral, desenvolvendo-se uma série de competências como a reflexão crítica, criativa e de escuta ativa); *ao nível interpessoal* (melhorando a convivência e construindo pontes entre os sujeitos); *ao nível intragrupal* (de forma a conviver com a diferença dentro de um grupo e a fomentar maior reflexão sobre as dinâmicas do mesmo); e *ao nível intergrupal* (possibilitando o diálogo e negociação entre grupos com trajetórias aparentemente incompatíveis). Este conjunto de vertentes acaba por conduzir a uma transformação mais estrutural, ao nível cultural, substituindo a tendência natural para o litígio pelo consenso e a paz (*ibidem*: 76). Desta forma, o modelo espelha a abrangência de atuação que se evidenciou no estágio, não só ao nível dos efeitos que se quis gerar, mas também no que respeita aos diversos domínios aos quais a *MSE* pode responder para além da vertente conflitual.

Como processo facilitador da comunicação, a *MSE* é um dispositivo poderoso quando incorporada no projeto educativo e nas modalidades de trabalho da instituição escolar uma vez que este contexto educativo deve, na sua ação, promover uma educação para valores, reconhecendo-se cada vez mais que essa é uma responsabilidade sua e não apenas das famílias (Almeida & Fernandes, 2010). Admite-se, contudo, não ser esse um desafio fácil. A crescente ‘domesticação’ da profissão docente, fortemente regularizada, e até mesmo a alteridade existente do ponto de vista individual e das práticas, fazem com que o conflito também se manifeste neste grupo profissional em resultado, muitas vezes, de tarefas impostas pela tutela, o que pode conduzir a situações de tensão e de fragilidade no trabalho que realizam entre si, características de uma colegialidade falsa (Fullan & Hargreaves, 2001). Esta “fragilidade (...) de não haver uma cultura profissional colaborativa entre todos os profissionais que trabalham (...) em prol dos alunos” (Almeida & Fernandes, 2010: 356) requer, por seu lado, o recurso a princípios de

comunicação positiva, de colaboração e de participação. A concretização destes princípios poderá auxiliar na construção de uma cultura autorreflexiva dos profissionais, incrementando mecanismos de regulação e de reflexão essenciais a uma Escola que se quer flexível, adaptável e capaz de se auto transformar sem qualquer tipo de imposição *top-down*. A existência de uma cultura de reflexão colaborativa enquanto condição para o trabalho de *MSE* permite estabelecer uma articulação entre a mediação e uma prática de avaliação formativa (Leite, Rodrigues & Fernandes, 2006). Dito de outro modo, já que a *MSE* se funda numa abordagem comunicacional entre os vários agentes educativos, beneficiando de momentos de trabalho colaborativo e de reflexão conjunta, espera-se que esta seja capaz de potenciar um exercício de auto e hétero reflexão. Esta ideia é corroborada por Torremorell (2008), quando afirma que “[a] atitude de procura e de investigação permanente, muito melhor se for em equipa, contribui para identificar espaços de sensibilidade, momentos de interacção e oportunidades de inovação” (p. 65), acentuando a potencialidade educativa da mediação ao nível *intragrupal* (*ibidem*) como estratégia avaliativa. Para tal, o mediador deve assumir a coautoria dos processos de reflexão e mudança institucional, integrando as equipas, lançando questões e incitando a partilha e a troca de perspetivas, assumindo-se como um agente catalisador de mudança.

Esta montra de possibilidades da mediação com capacidade para atuar em várias facetas educativas, para além dos alunos, exige uma figura de mediador igualmente multifacetado, com formação qualificada. Uma análise que acentue a imparcialidade, a neutralidade, a confidencialidade e a voluntariedade é essencial quando se discutem os processos de mediação, mas é redutora tendo em conta o vasto leque de competências que é exigido ao profissional. Há que realçar as competências comunicacionais, contextuais e éticas, expectando-se que esta figura tenha capacidade de escutar ativamente, assumindo uma postura responsável e capaz de trabalhar em grupo, dado o cariz interdisciplinar que deve estruturar o trabalho social. Associado a isto, a sua capacidade de resiliência, de resposta rápida e criativa ao inesperado, apesar do perigo de gerar respostas “ortopédicas (...) legitimadas por uma ideologia do pragmatismo marcada (...) [pela] urgência” (Correia & Caramelo, 2003: 29), bem como o sentido de justiça e de respeito pela diferença são imprescindíveis para que a intervenção seja bem acolhida, devendo a sua formação ser contínua (Feire & Caetano, 2011).

Trilho Metodológico

Os processos assentes numa perspetiva compreensiva dos indivíduos e dos fenómenos sociais foram a opção tomada com vista a captar uma grande quantidade de informação por parte dos diversos atores que atuam no contexto escolar onde foi realizado o estágio. Neste processo, a opção foi a de seguir uma filosofia com espaço à partilha, à expressão de opiniões/inquietações/satisfações e até à busca de possíveis abordagens para instaurar processos de melhoria, não negando a subjetividade nem a experiência daqueles que, diariamente, se defrontam com aquela realidade educativa. Neste posicionamento, apoiei-me na visão de Amado (2013) quando declara que “[a] verdade é intersubjetiva, não resultando portanto de um sujeito ‘controlador’ (o *cogito* de Descartes), mas de uma reunião de pontos de vista” (p. 58), valorizando-se os métodos de investigação colaborativos por se considerar que “o desenvolvimento se consegue, principalmente, através da descoberta prática, pelos investigadores e práticos em educação, num processo colaborativo, das condições materiais, teóricas e ideológicas, sob as quais a prática educativa se deve realizar” (Freebody, 2003 *apud* Amado, 2013: 59).

Palavras como ‘contexto’, ‘atores’, ‘experiência’ e ‘realidade’, aglomeradas neste curto parágrafo, fazem uma ponte com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1997), modelo transversal que fornece uma visão compreensiva do aluno, do profissional e da escola enquanto organização tendo em conta as múltiplas interações e inter-relações em que o/a está envolvido/a. Esta visão sistémica faz renascer alguns desafios relativos à forma como a Educação é encarada, vivenciada e pensada por todos os atores envolvidos, o que torna fundamental o recurso a metodologias de intervenção colegiais que valorizem a intersubjetividade, visto que, de acordo com o pensamento de Bolívar (2003), “[a]s mudanças educativas, que visam ter uma incidência real na vida da escola, terão de ser geradas a partir do seu interior, (...) [desenvolvendo] a sua própria cultura inovadora” (p. 22) para assim concretizarem o seu fim último – a melhoria da aprendizagem dos seus alunos (*ibidem*). Em alinhamento com esta visão, situa-se a ideia de “escola curricularmente inteligente” (Leite, 2002), conceito que enfatiza a capacidade da mesma se pensar a si própria

através de processos de interação e de diálogo com vista à tomada de decisão participada, valorizando-se o envolvimento de toda a comunidade educativa.

Associado a isto, qualquer intervenção pressupõe sempre o recurso a processos de investigação que permitam conhecer o contexto e os sujeitos que nele atuam. Desta feita, o recurso aos Grupos de Discussão Focalizada (GDF) constituiu, no que toca à temática desta comunicação, uma estratégia metodológica importante. Os GDF possibilitam a criação de espaços de discussão aprofundada de determinados tópicos, indo ao fundo das questões e promovendo uma reflexão/balanço do trabalho que tem sido feito em torno das mesmas. Apesar da multiplicidade de terminologias e posicionamentos epistemológicos/metodológicos (Ferreira, 2004) que orientam a adoção desta estratégia, “a interação em grupo é parte integral do método, onde as pessoas são encorajadas a falar umas com as outras, fazendo perguntas, trocando histórias engraçadas e comentando as experiências e visões dos outros” (Robinson, 1999: 906, Trad.). Nesse sentido, é essencial definir um tópico que seja do interesse e do conhecimento de todos os participantes, mas é importante que o moderador não penetre, em demasia, no diálogo (Ferreira, 2004) ao manifestar as suas visões e opiniões, assumindo, antes, um papel de facilitador de modo a promover uma participação igualitária entre todos. O estudo realizado teve em conta os vários cuidados metodológicos desta técnica (Halcomb *et.al*, 2007), não descuidando de uma ação eticamente comprometida (Albuquerque, 2015).

Uma experiência de intervenção a partir do Gabinete de Intervenção Pedagógica (GIP)

1.1 *Receção, registo e mediação de ocorrências disciplinares*

Ao conhecer de perto o projeto educativo do Agrupamento, foi-me apresentado o GIP, estrutura solidificada e com um papel próprio no tecido escolar, responsável pelo atendimento de alunos com ordem de saída de sala de aula ou com comportamentos disruptivos que coloquem em causa a dignidade do espaço escolar, dos pares e/ou dos profissionais, enunciando, no seu projeto, o

acompanhamento prolongado a alunos que apresentassem comportamentos reincidentes (Plano Plurianual de Melhoria. TEIP, 2017).

A equipa GIP é constituída por cinco professores e por uma Mediadora formada em Ciências da Educação que atua, em simultâneo, neste espaço e no Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) que conta com outros técnicos sociais de várias áreas. Todos os elementos estão distribuídos de acordo com um horário semanal em que devem permanecer no espaço GIP, assumindo a mediação junto dos alunos. O procedimento inicia-se, preferencialmente, com a descrição da ocorrência em formulário próprio que acompanha o aluno para, de seguida, mediar a situação e pensar em possíveis medidas punitivas (caso a situação assim o justifique). Após este período, procede-se ao registo da ocorrência (em grelha preparada para o efeito, colocando-se a data, a disciplina e a categoria principal que levou à ordem de saída) e à comunicação com o Diretor de Turma e o Encarregado de Educação, procedimento que, segundo o levantamento de Palmeirão (2016), é frequente e segue a cultura da imposição.

A existência desta estrutura de suporte à ação educativa, de valor indiscutível nas práticas do Agrupamento, permite, no entanto, levantar algumas considerações, em primeiro lugar quanto à visão punitiva que ainda orienta a sua intervenção. Formalmente, e nas práticas dos atores, faz-se questão de se proceder a uma separação entre a finalidade do GAAF e do GIP, estando este último mais próximo de uma cultura menos dialogante e mais punitiva dada a sua função de zelar pelo ambiente escolar e de monitorizar a indisciplina. Não obstante, Carlos Estevão (2004), ao transpor o conceito de justiça para a educação, defende a necessidade de que

"professores e outros actores educativos pensem na sua acção, a sua formação para a acção (...) tendo consciência de que os actos educativos e pedagógicos que praticam podem reforçar ou a racionalidade instrumental sistémica (contribuindo, por isso, para acentuar (...) a violência simbólica da escola sobre os alunos) ou então a racionalidade comunicativa educacional do mundo de vida, a qual tende a despertar os actores para espaços de crítica e de emancipação" (Estevão, 2004: 61)

De facto, o processo de saída da sala de aula, ou até a medida disciplinar sancionatória de suspensão (Lei nº 51/2012, 5 de setembro), para aqueles que se situam em grupos considerados de insucesso e desfasados do ponto de vista sociocultural, pode constituir uma dupla penalização (*ibidem*) pela inibição do seu papel de aluno, e, consequentemente, do seu acesso a momentos de

aprendizagens profícuas, principalmente se a sua permanência no GIP se basear numa comunicação diretiva em que não haja abertura para entender as razões e as motivações do aluno, apesar desta equipa não se caracterizar por esta conduta.

Detetadas algumas fragilidades no impacto da intervenção, algo sentido pela própria equipa, levou-se a cabo uma investigação sobre as percepções acerca do GIP, conclusões exploradas no ponto seguinte

1.2 *Passaram-se cinco anos...: avaliação, balanço e possibilidades de reorganização do GIP*

O pré projeto de estágio expressava a intenção particular de explorar o funcionamento, a organização e a filosofia de atuação de estruturas disciplinares presentes em agrupamentos de escolas pela sua proximidade ao território e pela atuação e monitorização momentânea de fenómenos de indisciplina, pensando-se na figura do mediador socioeducativo como possível protagonista das intervenções realizadas para e/ou por estes gabinetes. Assim, para além da experiência de acompanhamento da equipa GIP, mostrou-se pertinente conhecer a percepção desta estrutura pela comunidade escolar e as (des)vantagens da sua existência, ouvindo, neste caso, os docentes como agentes mediadores entre os alunos e a intervenção realizada pelo GIP.

Pelo que fui apurando à medida que acompanhava o trabalho desenvolvido, era premente a necessidade de uma reestruturação profunda, não só no que respeita à organização e atuação da própria equipa, mas também sobre os modelos de relação que esta estabelecia com outras estruturas de intervenção e com a comunidade. Foi enquadrado neste cenário que a possibilidade de realização de um estudo acolheu a recetividade da Direção e do próprio coordenador do gabinete, uma vez que esta estrutura nasce com a entrada da atual Direção e necessita de ser amplamente questionada nesta fase de renovação de mandato e de redefinição do Projeto Educativo, passados cinco anos. Para tal, deu-se início ao planeamento e utilizou-se a técnica dos GDF, conforme descrito na metodologia, captando as opiniões e vivências de cada profissional, prestando atenção à forma como estes, em grupo, poderiam ajudar a construir um entendimento diferente para o GIP. Assim sendo, a pesquisa foi organizada de acordo com a questão “até que ponto o GIP representa uma estrutura essencial às práticas de ensino-aprendizagem no

Agrupamento?”, fazendo-se uma análise dos mecanismos internos e externos à sala de aula, tendo em conta a problemática da indisciplina, de acordo com alguns objetivos específicos:

- Perscrutar quais são os principais desafios que os docentes enfrentam em contexto profissional e, particularmente, no espaço de sala de aula;
- Compreender a percepção dos professores sobre o GIP e a sua familiaridade com os objetivos e modos de funcionamento do mesmo;
- Compreender, do ponto de vista dos docentes, as razões que originam um pedido de intervenção por parte do GIP;
- Debater com os docentes sobre que tipo de intervenção é expectável por parte da equipa GIP nas diversas situações sinalizadas, bem como pontos fortes e aspetos de melhoria na sua atuação.

Perante estas intencionalidades, considerou-se pertinente concretizar dois GDF, em outubro de 2017, com participantes distintos: percepções de professores que somavam (vários) anos de serviço no Agrupamento (cinco participantes) e professores recém-chegados (sete participantes) que ainda estavam em fase de integração, mas que, simultaneamente, detinham uma bagagem de outras experiências oriundas de outras instituições. A seleção dos participantes foi criteriosa, tentando-se incluir docentes que recorressem, com mais frequência, ao apoio do GIP e que evidenciassem disponibilidade/compatibilidade horária entre si, assim como um perfil comunicativo (de acordo com a percepção da Mediadora). Após a seleção, enderecei um consentimento informado a explicar o intuito do estudo e as reservas éticas do mesmo (Equipa K'CIDADE, 2007) aos professores, algo que, apesar da dúvida inicial, foi aceite com recetividade.

Após o período de transcrição, análise de conteúdo e atribuição de sentido às informações recolhidas (Bardin, 1977), definiram-se os principais temas emergentes das discussões. A partir daqui definiu-se como imperativo, não só por questões éticas, mas para que desta investigação resultassem frutos para uma intervenção efetiva, disseminar os dados através da realização de sessões de apresentação e reflexão para que a informação não perdesse valor ao ficar circunscrita a um determinado grupo (Equipa K'CIDADE, 2007: 70). Foram três os momentos

pensados para o efeito: i) com as estruturas do Agrupamento – Direção, GIP, GAAF, Observatório Educativo e Autoavaliação, a 10 de janeiro de 2018; ii) com os professores das equipas educativas do 6º e 8º anos de escolaridade, a 31 de janeiro de 2018; iii) com as equipas educativas de 5º e 7º anos, a 27 de fevereiro de 2018, tendo o cuidado de evitar docentes repetidos e incluindo eventuais professores que não tivessem tido oportunidade de participar anteriormente.

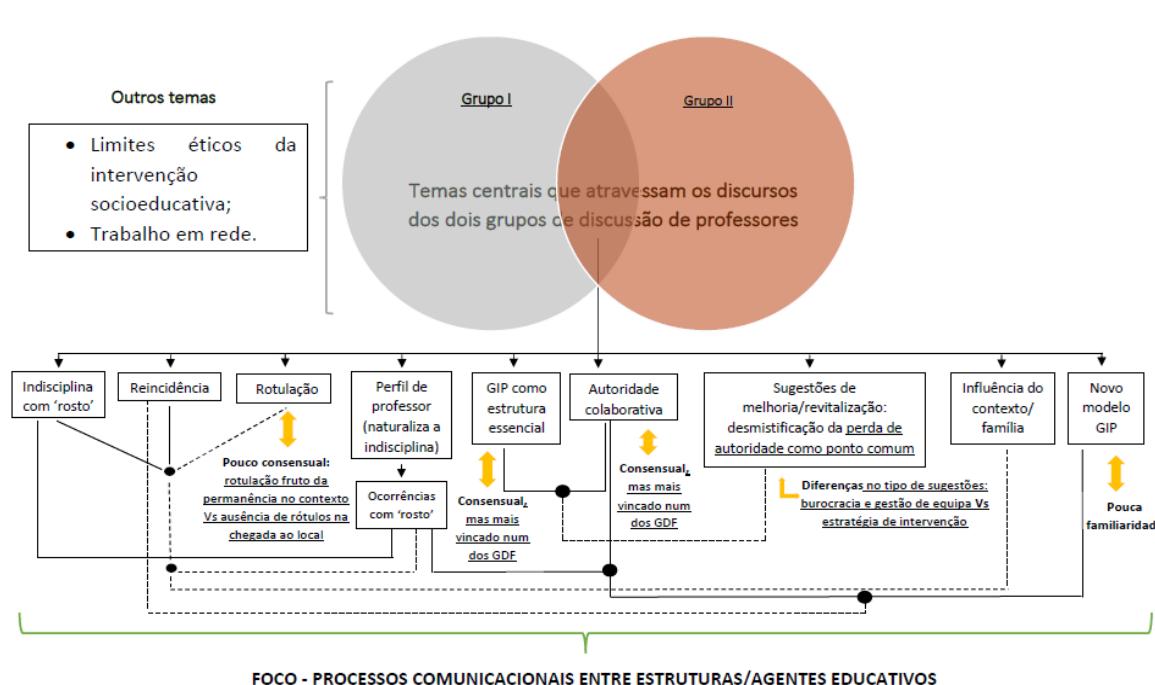


Figura 1. Esquema síntese dos dados obtidos e analisados dos GDF

Nos primeiros minutos, através do PPT, fiz uma breve apresentação de todo o processo (...) e resumi, através do esquema síntese que foi distribuído, as principais ideias retiradas (N.T 29 janeiro a 2 fevereiro 2018).

Este esquema de suporte aos resultados de toda a investigação mostrou um grande grupo de temas que foram comuns a ambos os GDF, havendo um conjunto mais restrito de tópicos que emergiram no debate dos professores recém-chegados. Estes últimos trouxeram para a discussão a necessária dimensão do trabalho em rede na intervenção com jovens de meios socioculturalmente desafiantes e reivindicaram a necessidade de uma comunicação mais clara entre conselhos de turma e equipa interdisciplinar, com o argumento de que essa partilha aumentará os níveis de compreensão e ajudará a organizar as estratégias relacionais e de ensino-aprendizagem entre professores e alunos, introduzindo a temática da ética da

intervenção que deverá definir os limites dessa comunicação. No que respeita aos temas comuns, há que destacar as ideias principais de “indisciplina com rosto” e de “ocorrência com rosto” que, consequentemente, aparecem associadas a um perfil de professor que naturaliza e generaliza a indisciplina, algo que estes dados vêm refutar e, paralelamente, ajudar a compreender melhor a sua dimensão circunscrita e as possibilidades de atuação, entrando, por relação, os fenómenos da reincidência e de rotulação, apesar deste último não ser tão sentido, à data, dentro do grupo dos professores recém-chegados. Porém, a reincidência estabelece uma outra ponte com a influência do contexto e da família, abordagem sistémica essencial à avaliação dos fenómenos educativos (Bronfenbrenner, 1997). Mais especificamente sobre o GIP, esta estrutura é vista como essencial, algo que aparece bem vincado principalmente nos discursos dos professores que trabalham há mais tempo com a mesma. Ademais, não foi evidenciado algum sentimento por parte destes atores de que a intervenção do elemento externo, alocado a esta estrutura, lhes retire autoridade, introduzindo inclusive a noção de autoridade colaborativa que podemos associar à ideia de trabalho colaborativo (Fullan & Hargreaves, 2001). Ao mesmo tempo que elogiam a existência do GIP, defendem a sua revitalização e denunciam a perda de autoridade perante os alunos como justificativa principal. São dados alguns contributos para a sua melhoria, uns mais centrados na perspetiva de melhoria organizacional e punitiva (melhor gestão dos recursos humanos; uniformização de atuação; trabalho comunitário para os alunos, etc.), e outros que destacam uma perspetiva emancipatória, preocupada com a ação estratégica (atuação sobre as causas; projeto de *mediação de pares*). Contudo, o cruzamento entre os vários *inputs*, associado à minha experiência de colaboração com a equipa, levou à conclusão central de que há uma falha nos processos comunicacionais que devem ser entendidos nos seus variados níveis: i) entre estruturas; ii) estruturas – docentes; iii) estruturas – Direção; iv) estruturas – alunos; v) professor – aluno; vi) escola - comunidade. Por este motivo, as sessões de apresentação e discussão estruturaram o debate nesse sentido, utilizando excertos reais para promoção de debate.

Finalmente, conforme o compromisso assumido na primeira sessão de disseminação, passou-se da auscultação à concretização, realizando-se, em maio de 2018, uma sessão estratégica com as mesmas estruturas presentes na primeira

sessão de disseminação para que se pudesse pensar numa nova “roupagem” para o GIP, tendo em conta o discutido ao longo do tempo. Nesta reunião de trabalho

segundo a lógica de brainstorming, foi distribuída uma pequena folha colorida a cada participante e foi pedido que, anonimamente, escrevessem uma ou mais ideias concretas do que gostariam de ver implementado numa eventual reorganização do GIP (...) Após alguns minutos, os participantes foram entregando os seus papeis (...) e (...) foram convidados a retirar um papel aleatoriamente (...) [defendendo] as ideias da folha escolhida como se fossem da sua autoria (N.T 9 de maio 2018).

A propósito desta última sessão, Miguel Zabalza, ao abordar o papel da docência nas Universidades, recupera o conceito de *coreografias didáticas*, algo que proponho transpor para qualquer ação educativa na escola para além da sala de aula. Deixando a sigla de parte e recordando o nome da estrutura em análise – Gabinete de Intervenção Pedagógica – fica claro o papel educativo que esta deve assumir perante o aluno e a sua problemática, envolvendo-o ativamente na construção de um caminho com(sentido) que proporcione o seu sucesso educativo. Desta forma, os elementos da equipa assumem-se “como coreógrafos dos contextos de aprendizagem (...) [organizando] coreografias que “postas em cena” orientam o processo de aprendizagem dos nossos estudantes” (Zabalza, 2006: 8), aprendizagem que vai para além dos conteúdos formais. Porém, vislumbrando-se a faceta remediativa de atuação que não está a cumprir em pleno os desígnios do projeto inicialmente construído e a ausência de impacto sobre a reincidência, algo que, de acordo com o que foi concluído através dos GDF, aparece ligado à dificuldade de articulação em prol de um trabalho concertado e em rede (Ferreira, 2005), faz sobressair a necessidade de transformar aquilo que o autor designa por “coreografia pobre” em favor de “coreografias ricas (na sua capacidade de impacto sobre a aprendizagem)” (Zabalza, 2006: 10), sendo esta redefinição estratégica uma oportunidade para o efeito. O envolvimento ativo de todos os professores convidados, através de dinâmicas que fizeram sobressair a sua autoria nas melhorias a adotar (Leite, Rodrigues & Fernandes, 2006), é exemplificativa de como é possível encorajar o envolvimento da comunidade escolar a olhar-se a si própria, evitando uma prática rotineira através de um sentido de colaboração (Fullan & Hargreaves, 2001).

Este trabalho mostrou de que forma a mediação pode estar ao serviço da avaliação, articulação defendida inicialmente. A conotação formativa que pode e deve ser dada à avaliação advém da possibilidade de “valorização dos processos de

comunicação, de negociação e de relação democrática” (Terrasêca & Caramelo, 2008: 8), fazendo de imediato a ponte com a *MSE* na sua “capacidade de mobilizar relações inter/intra-escola (...) “ao nível das relações interpessoais, intergrupais; (...) da implementação de dinâmicas colaborativas e de participação entre todos, dentro das escolas”” (Almeida & Fernandes, 2010: 353-354), sustentando o facto de a intervenção, alicerçada no eixo da *MSE*, ser uma mais-valia para a comunidade educativa e não apenas para os alunos.

Referências bibliográficas

- Albuquerque, C. P. (2015). Ética do mediador social: questões críticas sobre a objetividade e a neutralidade. *Mediaciones Sociales*, (14), 143-160
- Almeida, B. & e Fernandes, P. (2010). A mediação sócio-educativa: alguns contributos para a caracterização de um perfil e de uma ética profissional. In A. Estrela *et al.* (Orgs.), *Deontologia, Ética e Valores na Educação. Utopia e realidade. Actas do XVIII Colóquio AFIRSE* (pp. 350-359). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Amado, J. da S. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bereza, M. Z. (2006). *Uma nova didática para o ensino universitário: Respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior*. Texto para a Sessão Solene comemorativa do Dia da Universidade, por ocasião do 95º aniversário da Universidade do Porto, coincidente com a inauguração das novas instalações da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
- Bolivar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhorias das práticas educativas*. Porto: Edições ASA
- Bourdieu, P. (1991). Estruturas sociais e estruturas mentais. In *Teoria & Educação*, 3, 113-119
- Bronfenbrenner, U. (1997). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. In J. L. Paul *et al.*, *Foundations of special*

education: Basic knowledge informing research and practice in special education, (pp. 49-83)

Costa, E. P. da; Seijo, J. C. T. & Martins, A. M. de O. (2016). Gabinetes de mediação de conflitos: estruturas de pacificação, dinâmica e resultados. In A. M. C. e Silva; M. L. Carvalho & L. R. Oliveira (Eds.), *Sustentabilidade da Mediação Social: processos e práticas* (pp.107-118). Braga: CECS

Correia, J. A. & Caramelo, J. (2003). A construção social e legislativa da mediação: figuras e políticas. In J. A. Correia e A. M. C. Silva (Org) (2010) *Mediação: (d)os contextos e (d)os actores* (pp. 19-32). Porto: CIIE

Estevão, C.V. (2004). *Educação, justiça e autonomia: os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: Edições Asa

Equipa K'CIDADE (2007). *Roteiro de Acompanhamento e Avaliação de Projectos de Intervenção comunitária (GPS)*. Lisboa: K'CIDADE

Ferreira, V. (2004). Entrevistas focalizadas de grupo: Roteiro da sua utilização numa pesquisa sobre o trabalho nos escritórios. *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção. Atelier: Teorias e Metodologias de Investigação*, 102 -107.

Ferreira, F. I. (2005). *O local em educação: animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena mudar? : o trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Gergen, K. (1999). Rumo a um Vocabulário do Diálogo Transformador. In D. F. Schnitman & S. Littlejonh (Orgs.), *Novos Paradigmas em Mediação* (pp. 29-45). Porto Alegre: ArtMed.

Henriques, A. (2017). 2º Estudo Sobre Indisciplina em Portugal com Dados das Escolas (2014 – 2016). *ComRegras*. Retirado em maio 5, 2017 de <http://www.comregras.com/2º estudo sobre indisciplina-em-portugal-com-dados-das-escolas-2014-2016/>.

Halcomb, E. J. et al. (2007). Literature review: considerations in undertaking focus group research with culturally and linguistically diverse groups. *Journal of Clinical Nursing*, 16, pp.1000-1011

Leite, C. (2002). A figura do “amigo crítico” no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. In M. Fernandes (Org.), *O particular e o global*

no virar do Milénio. Cruzar saberes em Educação (pp. 95-100). Porto: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Leite, C.; Rodrigues, L. & Fernandes, P. (2006). A Auto-avaliação das escolas e a melhoria da qualidade da educação – um olhar reflexivo a partir de uma situação. *Revista de Estudos Curriculares*, 4(1), 21-45

Lei n.º 51/2012, 5 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 172. Acedido a 1 de junho de 2018 em <https://www.citius.mj.pt/portal/article.aspx?ArticleId=1216>

Martins, L. & Viana, I. (2013). A mediação socioeducativa como agente da inclusão escolar aprender a construir o sucesso escolar em conjunto. In B. D. Silva et al., *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 181-191). Braga: Universidade do Minho

Palmeirão, C. (2016). Mediação pedagógica: o sucesso como paradigma. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 115-127

Pinto, T. (2013). *O futebol nos circuitos juvenis: Redes para a construção de um serviço educativo de mediação numa instituição desportiva*. (Dissertação de Mestrado não editada, Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal

Quaresma, L. & Lopes, J. T. (2011). Os TEIP pela perspectiva de pais e alunos. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXI, 141- 157

Robinson, N. (1999). The use of focus group methodology – with selected examples of sexual health research. *Journal of Advanced Nursing*, 29(4), 905-913.

Silva, A. M. C. (2011). Mediação e(m) educação: discursos e práticas. *Revista Intersaberes*, (12), 249-265

Stoer, S. & Araújo, H. (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país de (semi)periferia europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Terrasêca, M. & Caramelo, J. (2008). *Contributos de um modelo de avaliação: “Avaliação Institucional” para a melhoria das práticas de formação*. Comunicação apresentada na Conferência Internacional Educação, Globalização e Cidadania: Novas Perspectivas da Sociologia da Educação. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, Brasil

Torremorell, M. C. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança social*. Porto: Porto editora.

Conclusões do Eixo 2 – Práticas Curriculares nos quotidianos escolares

Curriculo em Pesquisas: (Inter)Cruzamento de um Olhar Interpretativo

Por **Marinaide Freitas** (Comentadora do Eixo 2)

Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Brasil

Considerações iniciais

A Comunidade de Investigação denominada Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas (CAFTe) liderada pelas professoras doutoras Carlinda Leite e Preciosa Fernandes, pertencente ao Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), elegeu por objeto de estudo a educação formal, com especial foco nas políticas de educação, na formação, na avaliação, nas práticas curriculares de diferentes níveis de ensino e nas tecnologias educativas nelas mobilizadas.

O grupo de pesquisadores pertencente a essa Comunidade realizou de 09 a 10 de julho de 2018 o I Seminário Internacional Currículo, Avaliação e Tecnologias Educativas na FPCEUP que se constituiu no I CAFTe. O referido Seminário teve dois objetivos fundamentais: partilhar o conhecimento produzido sobre educação, currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas e proporcionar o encontro de elementos da comunidade acadêmica educativa com estudos e intervenções nestas temáticas, e ampliar o debate científico a outros públicos do campo educacional.

O evento estruturou-se no seguinte formato: Conferências, Mesas-redondas e Sessões Orais. Essas Sessões organizaram-se em torno de seis Eixos Temáticos, assim denominados: Políticas de Educação e do currículo; Práticas Curriculares nos

quotidianos escolares; Desafios do digital em educação; Formação de professores: políticas e práticas; Avaliação institucional e qualidade educativa; Políticas e práticas de avaliação da aprendizagem e Inovação pedagógica e docência.

Sendo convidada para comentadora do I CAFTe, em duas sessões de trabalho pertencentes ao Eixo – 2: Práticas curriculares nos quotidianos escolares duas preocupações fizeram-se presentes. A primeira no sentido de perceber qual era o contexto da minha atuação – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUF) em sessões orais, num grupo de trabalho com uma moderadora, pesquisadores, estudantes de mestrado, doutorado e graduação inscritos no evento, de nacionalidades: brasileira, angolana, moçambicana e portuguesa. A segunda preocupação fora como usar a palavra com objetividade colocando-me numa posição de aprender com o outro no sentido de alteridade. Busquei na teoria bakhtiniana o entendimento da relação entre *eu* e os *outros* num processo de interação.

Nos momentos vividos de diálogos com os grupos de participantes recorro novamente a Bakthin (1992), considerando ser *eu* não no sentido de uma identidade fixa, estática, nem o *outro* em que o *eu* se perde ou é assujeitado pelo *outro*. Busco a palavra como *ato* por sua vez singular e irrepelível de forma concreta, focada ao redor do *eu*, cujos momentos, segundo os quais se constituem e se dispõem todos os valores, os significados e as relações espaço-temporais, são “eu-para mim, o outro-para mim e eu-para outro” (Bakhtin, 1992, p.38).

Com esse sentimento, narro neste texto as vivências nessas duas sessões, o que se reveste de muita importância considerando que narrar é uma grande experiência humana

[...] ampla tanto no tempo quanto no espaço, pois era assim que os antigos contavam a sua História, e esta forma narrativa pode ser encontrada em todos os lugares [...] por garantir formas, de certa maneira, duradoras aos conhecimentos, por poderem ser repetidas e recriadas, isto porque, embora, naturalmente, tenham um conteúdo que não garante a sua fixação, permitem uma ressignificação, uma história diferente das que conhecemos em relação aos conhecimentos científicos ou políticos oficiais, que são, sobretudo, escritos (Alves & Garcia, 2008: 274)

Ao considerar o fragmento acima apresento a narrativa deste texto esperando, de certa maneira, registrar conhecimentos duradouros que podem ser recriados, uma vez que permitirão a (res)significação. Esta narrativa dar-se-á em dois blocos

aglutinadores de temáticas, constando cada um seis trabalhos pertencentes ao Eixo - 2 Práticas curriculares nos quotidianos escolares, sequenciando uma síntese interpretativa em cada bloco.

Bloco – I

1 – Abordagens Metodológicas Diferenciadas na Promoção da Aprendizagem no Primeiro Ciclo de Ensino Básico

É um estudo exploratório realizado com alunos do I Ciclo de Ensino Básico em uma escola em Portugal – que apresentou o resultado da aprendizagem de 65 alunos. Tem por base um currículo flexível, aberto e de integração transversal e transdisciplinar, evidenciando variedade de abordagens que atenda ao todo e a cada aluno, indo ao encontro dos saberes dos sujeitos. É, portanto, um currículo emancipatório (Freire, 1996), como denomina-se no Brasil; que tenta romper com a homogeneidade de saberes, sem considerar a diversidade dos sujeitos presentes em uma sala de aula. O estudo centrou-se em propostas integradoras e inovadoras de currículo, apoiando-se na resolução crítica e criativa de problemas e em aprendizagens colaborativa como ensina (Bolivar, 2012).

2 – Práticas Inovadoras de Fomento à Leitura No Cotidiano

A curiosidade epistemológica da pesquisa em andamento apresentada considera os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), que apontou o Estado de Alagoas/Brasil como líder do analfabetismo no país, indicando que 19,4% dos jovens com 15 anos ou mais são analfabetos e busca aprofundar os estudos a respeito da mediação das práticas curriculares de ensino da leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nesse contexto, o trabalho teve por objetivo discutir a mediação das práticas curriculares de ensino da leitura mais recorrentes na EJA, identificando a qual concepção de aprendizagem e de práticas curriculares estão relacionadas. É uma investigação qualitativa, do tipo Estudo de caso (Yin, 2010). O *corpus* coletado teve

como fonte as observações de eventos de leituras, na 3^a fase²⁹ – anos iniciais de EJA em uma escola municipal de Maceió, Alagoas, Brasil.

O mapeamento das práticas curriculares indica que a professora observada, ao vivenciar práticas curriculares transita entre práticas tradicionais e inovadoras, e propõe a leitura de textos pelos alunos que possibilitam a interação autor-texto-leitor.

3 – Análise do Estado da Arte sobre o Currículo: Inputs Nacionais e Internacionais

Aborda a revisão da literatura com foco na análise de conteúdo, sobre o que tem sido publicado nos últimos cinco anos, em diferentes línguas – Portuguesa (2), Espanhola (4) e Inglesa (15) –, recorrendo à palavra-chave “currículo”, em revistas científicas indexadas na SCOPUS, com o objetivo de identificar os sentidos atribuídos ao currículo. Trata-se de um estudo em andamento, e na primeira fase encontrou-se uma diversidade de autores, que permitiu inferir que o conceito de currículo tem sido usado numa heterogeneidade de sentidos que lhe conferem ambiguidade e polissemia.

4 – Contribuições Do Programa PIBID para a Prática de Ensino da Leitura e da Escrita na Escola

Essa comunicação apresentou o trabalho pedagógico que vem realizando-se no Projeto Narrativas Docente, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido pelo governo brasileiro. Teve como objetivo apresentar uma reflexão sobre as ações pedagógicas de leitura e da escrita dos estudantes de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), envolvidos no referido Projeto. É uma experiência de ensino que dialoga com a pesquisa e com a extensão vinculada à escola e à universidade e insere uma proposta pedagógica para o ensino da leitura e da escrita que não dualiza a formação prática e teórica do docente.

As reflexões apresentadas são resultantes do trabalho sistemático de observação, de acompanhamento e de regência em atividades pedagógicas de

²⁹ No Brasil, especificamente no município de Maceió, os anos iniciais na modalidade Educação de Jovens e Adultos são denominados de 1^a, 2^a e 3^a fases.

leitura e de escrita em turmas do Ensino Fundamental. Enquanto pesquisa é de natureza qualitativa e de tem como fontes os dados de observação, entrevistas e questionários, objetivando conhecer as práticas de ensino da leitura e da escrita na escola. A experiência vivenciada produziu uma prática de ensino que atende a uma nova concepção de aprendizagem da docência ao destacar a articulação entre sujeitos e espaços educativos das duas instituições. Assim contribui para propor novas relações na produção do conhecimento, por considerar a realidade e as experiências docentes dos que vivem a vida escolar.

5 – Criação e Recriação das Práticas Curriculares dos Professores Do 1ºCiclo de Ensino Básico em Portugal a partir do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

É um estudo a partir da Teoria do discurso na perspectiva de Laclau e Mouffe (2000), – e utiliza a análise documental e entrevistas com professoras e professores universitários envolvidos, e visa entender quais os sentidos que os professores investigados constroem sobre o processo de criação e recriação de suas práticas curriculares. A partir de uma política tendo como lócus o 1º Ciclo da Educação Básica em Portugal, no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (Despacho nº 5.908/2017), que aponta para a possibilidade de criar e recriar práticas curriculares.

A análise realizada mostrou que, apesar do projeto só possibilitar que minimamente vinte e cinco por cento do currículo prescrito pelo Ministério da Educação seja organizado pela escola –, é reconhecido o papel central dos professores na (re)configuração do currículo (Leite & Fernandes, 2010), o que contribuiu para que os professores investigados se percebam nesse lugar como “decisores curriculares”, embora produzam práticas tendo como base o currículo prescrito.

6 – Os Sentidos da Prática Curricular: uma construção cotidiana

O estudo situa-se na abordagem da análise do discurso (Orlandi, 2010), e parte do entendimento que o currículo é pensado-vivido, num movimento constante de organização e desenvolvimento que se materializa a partir das práticas curriculares no cotidiano. A pesquisa conceitua práticas curriculares a partir de

Lopes, Cunha e Costa (2013), Oliveira (2001), dentre outros pesquisadores e cotidiano com Certeau (2014) e outros autores, para o entendimento dos sentidos desse cotidiano. Isso para buscar nos discursos os sentidos de prática curricular e do cotidiano mobilizados em suas discussões; como também em que medida estes sentidos se articulam e possibilitam depreender a prática curricular como construção cotidiana.

Na prática curricular se estabelece uma relação de influência entre o que se entende por currículo e o que se entende por prática. Ambos os conceitos concebidos não como concepções isoladas, nem distintas, mas, com sentidos que tencionam a configuração de que se enuncia prática curricular. O que é também, a possibilidade de criação de novos currículos; e o cotidiano consiste no espaço-tempo da produção curricular.

Síntese Interpretativa

Dos seis trabalhos apresentados nesse primeiro bloco, quatro referem-se a pesquisas concluídas ou em andamento, sendo três centradas na abordagem qualitativa (Minayo, 2013) e outra em abordagem quantqualitativa, e citando as técnicas e procedimentos de forma coerente com cada abordagem. Duas foram narrativas de experiências marcadas por curiosidades epistemológicas que não se caracterizaram em simples relatos, por apresentarem consistência teórica.

Focalizaram, esses trabalhos apresentados, posições inovadoras e integradoras de práticas curriculares com base em pesquisadores que dialogam nas suas matrizes epistemológicas sem contradição e antagonismo, a exemplo Leite e Fernandes (2010), Oliveira (2001), Bolivar (2012), Santos (2000, 2008).

Todos com a preocupação comum em relação às aprendizagens dos alunos e apontaram as possibilidades de criação e recriação do currículo como prática cotidiana (Oliveira, 2001). Percebeu-se os professores “como decisores do currículo” (Leite & Fernandes, 2010), que no dizer de Marinho et al (2017), assumem-se como reconfiguradores do currículo onde o professor atua como gestor flexível que lhe permite (re)criar práticas curriculares capazes de promover a aprendizagem de todos os alunos.

Dessa forma, os professores constroem inovações geradoras de mudanças que melhorem a qualidade das aprendizagens e contribuam para uma maior

equidade e justiça social e apontar e enunciar possibilidades e constrangimentos que têm de enfrentar, na tentativa de superarem o estigma de serem “[...] ‘bodes expiatórios’ dos males do Sistema Educativo [...]” (Leite & Fernandes, 2010:199).

Isso me fez inferir que existe na escola e, especificamente, na sala de aula um movimento de resistência ao prescritivo, nas práticas curriculares desses professores, que “cotidianamente” usam “táticas”, para tentar superar as imposições “estratégicas” das instituições hegemônicas (Certeau, 2014). Aponta para perspectiva de ser um espaço para a construção da justiça cognitiva e, consequentemente, da justiça social, e há clareza da complexidade das diferentes dimensões que permeiam os conceitos e as imbricações, conforme define Santos (2000, p. 74-5):

Justiça cognitiva significa que as relações entre os conhecimentos são horizontalizadas e não hierárquicas, evidenciando um diálogo e um enredamento que não privilegiam necessariamente os conhecimentos formais, estabelecendo-se como uma relação mais ecológica, de complementaridade e interdependência entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos aprendidos com a vida cotidiana.

[...] a justiça social existe se e quando os diferentes sujeitos sociais são valorizados e reconhecidos pelo que são e conhecem, exercendo seus direitos a fazer escolhas e permanecer vivendo dignamente.

Para Santos (2000), à medida que se estabelecem essas duas categorias, em dado contexto de subalternidade, poderão os sujeitos inseridos nesses espaços *tempos*, construir um processo de emancipação social como uma busca de construção de globalização contra-hegemônica, que tenha em seu cerne os mais variados mundos, com diferentes grupos sociais organizados e suas manifestações.

No entanto, considero que as possibilidades de se romper com as propostas curriculares hegemônicas e prescritivas, ainda são limitadas como apontaram os resultados das pesquisas e as experiências narradas. E a pesquisa sobre Análise do estado da arte sobre o currículo: *inputs* nacionais e internacionais. a terceira situada neste Bloco – 1 que focaliza publicações nos últimos cinco anos, em diferentes línguas – Portuguesa (2), Espanhola (4) e Inglesa (15) –, ao recorrer à palavra-chave “currículo”, em revistas científicas indexadas na SCOPUS, apontar nos resultados parciais o sentido de currículo como ambíguo e polissêmico, pois temos muito que avançar nas práticas curriculares.

BLOCO – 2

1 – Educação, Relações de Gênero, Diversidade Sexual no Currículo: uma questão de Direitos Humanos

O trabalho é uma pesquisa bibliográfica e utiliza a análise documental e materiais que envolvem aparato legal e compromissos internacionais assumidos por 4 países da América Latina. São eles: México, Brasil, Guatemala e Chile e utiliza elementos filosóficos dialético-hermenêuticos, e foca o currículo como espaço de cidadania, garantia e direitos humanos no cotidiano escolar; a partir do princípio que a educação é um direito.

O estudo coloca em evidência a importância da discussão dessa problemática considerando os contextos que, cotidianamente, os direitos das crianças e adolescentes são silenciados e negados, incluindo o contexto escolar. Os Currículos inclusivos garantem o desenvolvimento integral dos sujeitos e contribuíram para a desconstrução de estereótipos ligados às temáticas de identidade, gênero e sexualidade. Caso contrário, temos a exclusão por meio de currículo previamente estabelecido, que se enquadram em padrões normatizados, o que gera a opressão e a invisibilidade.

2 – Direitos Humanos No Cotidiano: Contribuições De Programas Sociais Para O Currículo Escolar

Essa comunicação apresentou uma pesquisa bibliográfica e documental tendo como foco os Direitos Humanos nos cotidianos escolares e como contexto empírico os países: Brasil, Chile e Guatemala. Problematizou: “Quais as contribuições, as experiências desenvolvidas em programas sociais reconhecidos na atuação para a garantia de direitos das crianças e adolescentes oferecem para o desenvolvimento de práticas curriculares referendadas nos direitos humanos?

O resultado indica que os programas desenvolvem atividades culturais diversificadas incluindo dança, teatro, música, esportes, oficinas, acompanhamento psicológico, palestras e cursos de grupos de estudo e de reflexão. Para tanto, os espaços utilizados transcendem os fechados, a exemplo das instituições escolares que chegam às praças, ruas, parques, centros comunitários, dentre outros. Fica explícito que outros espaços e tempos podem ser incluídos na dinâmica do

currículo, para além dos tradicionais, dando abertura para o diálogo, a exposição de ideias e opiniões dos sujeitos envolvidos e tornar a aprendizagem dos direitos uma experiência prática no cotidiano da escola. Diríamos que todos são espaços praticados.

3 – O Currículo do 2º ciclo do Ensino Básico

Essa pesquisa teve como foco os alunos do segundo Ciclo de Ensino Básico no sentido do entendimento deles sobre o currículo da disciplina Educação Musical. Utilizou inquérito por meio de questionário a 25 alunos com perguntas abertas. Com o objetivo de analisar as alterações que os alunos propõem ao currículo atual, e com isso pretendeu-se compreender a perspectiva das crianças sobre o seu cotidiano escolar e, sobre as práticas curriculares das organizações educativas.

Os dados indicaram que os alunos consideram Português e Matemática como disciplinas mais importantes, desvalorizando as demais, com especial destaque nas artes. As suas justificativas estão atreladas entre o currículo e os interesses individuais dos estudantes e as suas perspectivas para o futuro.

4 – Práticas Curriculares Interculturais nas Escolas Indígenas

A partir da Constituição Federal de 1988 os povos indígenas no Brasil têm direito a uma escola com um currículo intercultural, diferenciado e bilíngue. Nesse sentido o trabalho apresentado buscou analisar algumas características de práticas culturais interculturais utilizadas pelos professores indígenas (foram entrevistados no Brasil, diferentes etnias, todos com mestrado em desenvolvimento). Isso com base na interculturalidade crítica, que questiona hierarquias e assimetrias, construídas pela epistemologia moderna. Onde as culturas são classificadas pelo seu grau de evolução e grau de construção elaborado arbitrariamente pela cultura ocidental.

O resultado apontou que existem diferentes práticas interculturais sendo desenvolvidas nas escolas indígenas, todas caracterizadas como complementariedade aos conhecimentos dos indígenas. Para os professores envolvidos a interculturalidade para ser possível se faz necessário considerar o conhecimento ocidental como formas de conhecimento possível, mas não único.

5 – Mapeando a Investigação em Educação para o Desenvolvimento Sustentável

Nos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), em Portugal estão presentes os direitos a um desenvolvimento cívico e equilibrado, que adquirem expressão na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). Esses princípios traduzem um conjunto de direitos e de deveres na formação cidadã das crianças. Nesse sentido, conta-se com a disciplina Cidadania e Desenvolvimento com domínios do grupo obrigatório a Educação Ambiental e o Desenvolvimento Sustentável.

O trabalho que se insere no campo do doutorado e encontra-se em fase inicial pretende refletir sobre os modos de operacionalizar a Educação para o desenvolvimento Sustentável no 3º Ciclo da Educação Básica, e com isso identificar como essa disciplina tem sido abordada no campo acadêmico, ao fazer um mapeamento detalhado.

6 – O Papel das estruturas de suporte à Ação Educativa nas Escolas: Reflexão a partir de uma Experiência Vivida

O trabalho surgiu a partir de uma experiência vivida em um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), no Porto. Abordou a questão da Mediação Socioeducativa, como possibilidade de melhoria na qualidade da educação e das aprendizagens dos alunos. Atua no desenvolvimento de um trabalho articulado entre o mediador e os alunos, bem como entre este e os profissionais que com eles interagem, na perspectiva de um trabalho em rede; e que contribua para otimizar as relações.

O estudo tem como problematização: “Até que ponto o Gabinete de Intervenção Pedagógica (GIP) representa uma estrutura essencial nas práticas de ensino-aprendizagem no agrupamento de escolas? Envolve em grupos de discussão focalizada professores que já vêm trabalhando no Agrupamento bem como professores recentemente chegados.

O resultado indicou que o conceito de “indisciplina com rosto” e “ocorrência com rosto”, contribuiu para desmistificar a indisciplina alargada. Considerou-se também que o GIP é essencial, sendo necessário revitalizar a sua organização e de

se amadurecerem os processos comunicacionais entre os registros agentes/estruturas, de forma a não colocar em causa a significância da intervenção e a necessidade de um trabalho em rede.

Síntese Interpretativa

Das seis apresentações registradas no II Bloco a predominância centrou-se, a exemplo do Bloco anterior, em pesquisas de abordagem qualitativa contando-se apenas com um relato de experiência, sobre um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) no Porto, com ênfase no trabalho em rede com o mediador, alunos e professores na busca de contribuição para otimizar as relações entre os sujeitos. Nesse sentido, é muito importante existir maior aproximação em rede que envolva os sujeitos das escolas por meio de suas *teoriaspráticas* produtoras de conversações e narrativas agenciadoras de currículos e buscar entender quais são os principais sentidos partilhados em uma rede tecida com os outros (Ferraço, 2008).

Todos os trabalhos apontaram para iniciativas inovadoras e integradoras nas práticas curriculares, cada uma dialogando com as suas especificidades de sujeitos com focos nos direitos humanos situando – gênero, diversidade sexual. Destaca-se explicitamente a importância da discussão dessa problemática considerando os contextos que, cotidianamente, os direitos das crianças e adolescentes são silenciados e negados, incluindo o contexto escolar. Salienta-se a necessidade de Currículos inclusivos com a preocupação de garantirem o desenvolvimento integral dos sujeitos e romperem com os estereótipos existentes nas temáticas de identidade, gênero e sexualidade, tão comum nas propostas curriculares previamente estabelecidas, que se enquadram em padrões normatizados, o que gera a opressão e invisibilidade.

Ressalta-se também as questões ligadas à interculturalidade, quando se apresenta as possibilidades de atividades culturais diversificadas nas práticas curriculares incluindo dança, teatro, música, esportes, oficinas, acompanhamento psicológico, palestras e cursos de grupos de estudo e de reflexão. Para tanto, os

espaços utilizados transcendem os fechados e consideram o *dentrofora*³⁰, ou seja, o diálogo da prática social vivenciada pelos sujeitos em contexto das instituições escolares fazendo das praças, ruas, parques, centros comunitários, dentre outros, um espaço praticado (Certeau, 2014). Nesse sentido compreendemos que:

[...] o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. (Freire, 1996, p. 36).

É importante nesse contexto a valorização da disciplina Cidadania e Desenvolvimento na Educação Básica, inserindo-se a Educação Ambiental e o Desenvolvimento Sustentável, expressa em uma das pesquisas apresentada, cuja vivência extrapola a sala de aula.

A rejeição a isso, denota-se na pesquisa: O currículo do 2º ciclo do ensino básico, mencionada no item três deste Bloco que os dados indicaram que os alunos consideram Português e Matemática como disciplinas mais importantes, desvalorizando as demais, em especial as artes, considerando ser necessário, apenas, aquelas disciplinas que os preparem para o mercado de trabalho.

Os trabalhos deste Bloco apontam para iniciativas presentes nos estudos de Santos (2008), e preocupam-se em romper com as propostas curriculares oficiais baseadas no pensamento abissal, que:

[...] consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. O carácter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não científicas de verdade. [...] A sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não encaixam em nenhuma destas formas de conhecer. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso (Santos, 2008, p. 15).

E nessa direção será necessário permitir um outro lugar para ações que se orientem em epistemologias pós-abissais, que:

³⁰ Usamos termos juntos, pois compreendendo que não existe dicotomia entre eles.

[...] parte do reconhecimento de que a exclusão social no seu sentido mais amplo toma diferentes formas conforme é determinada por uma linha abissal ou não abissal, e que, enquanto a exclusão abissal definida persistir, não será possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista. (Santos, 2008, p. 23).

As propostas apresentadas tentam aproximar-se da perspectiva do currículo pós-crítico, considerando diferentes linguagens e modos como praticam a cidadania, no entanto, ainda bem distante do que preconiza Santos (2000).

Considerações Finais

O I CAFTe permitiu um amplo diálogo acadêmico e educativo tendo provocado a apresentação de estudos e intervenções de temáticas importantes, no caso específico destes Blocos, os enfoques de práticas curriculares que levaram a um maior aprofundamento e discussão na área do currículo.

Este I Seminário constituiu-se assim em um espaço de socialização e produção de conhecimento científico que potencializa pensar a mudança e a melhoria das práticas curriculares na perspectiva que se concretizem em aprendizagens significativas para todos os estudantes.

Ressalto, ainda, que no campo do currículo, no século XXI, por mais debates que tenham acontecido, ainda têm-se os constrangimentos profundos tanto nas políticas como nas práticas que impulsionem a transformação da realidade das comunidades de aprendizagem. Comunidades em que os *praticantespensantes* possibilitam a (re)criação de currículos únicos, inéditos e irrepetíveis, construindo alternativas aos problemas e dificuldades que vivenciam, especificamente, as dificuldades de aprendizagem e o insucesso escolar, ultrapassando a reprodução dos currículos escolares prescritos.

Referências Bibliográficas

Alves, N. & Garcia, R. (2008). Prefácio - Continuando a conversa. In: C. Ferraço; C. Perez & I. Barbosa. *Aprendizagens cotidianas com pesquisa – novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP et Alii

Bakhtin, M. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6^a ed. São Paulo: Hucitec

Bolívar, A. (2002). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

Brasil, Constituição Federal de 1988

Brasil, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2016

Certeau, M. (2014). *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer* (21^a Ed.). Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes

Despacho n. 5.908/2017. *Projeto de flexibilização e autonomia curricular*

Ferraço, C. (2008). Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In C. Ferraço. (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. 2. ed. São Paulo: Cortez

Freire, P. (1996). *Pedagogia do oprimido* (3^a Ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra

Laclau, E. & Mouffe, C. (2000). Posmarxismo sin pedido de desculpas. In *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo* (111-145). Buenos Aires: Nueva Visión

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro de 1986 - Lei de Bases do Sistema Educativo

Leite, C., & Fernandes, P. (2018). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. *Educação. PUCRS (BR)*, Porto Alegre, 33(3), 2010, pp. 198-204

Lopes, A.; Cunha, E. & Costa, H. (2013). Da Recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Curriculo sem Fronteiras*, 13(3), 392-410

Marinho, P.; Leite, C. & Fernandes, P. (2017). Mathematics Summative Assessment Practices. In *Schools at Opposite Ends of Performance Rankings in Portugal*. Research in Mathematics Education, 19 (2), 184-198. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/14794802.2017.1318085>>

Minayo, M. (2013). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (13^a Ed.). São Paulo: Hucitec

Oliveira, I. (2001). Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. *Alfabetização e Cidadania. Revista da Educação de Jovens e Adultos. Práticas Educativas e a construção do currículo*, nº 11. São Paulo: RAAAB

Orlandi, E. (2010). *Análise de Discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes Editores

Santos, B. (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez

Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman

Eixo 3: Desafios do Digital em Educação

Os videojogos sérios como uma tecnologia educativa: que potencialidades e limitações?

Hugo Santos

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Lucinda Saldanha

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Marta Pinto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Pedro Ferreira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Resumo

Nos últimos anos, e sobretudo na esteira de uma ampla hiperdigitalização global, os videojogos sérios têm assumido um interesse crescente, quer como objeto de estudo, quer como dispositivo de formação. No plano da educação formal, e sobretudo ao nível do Ensino Superior, ainda que se apresentem como um potencial recurso pedagógico declaradamente inovador, subsiste pouca discussão no contexto nacional sobre a sua integração como ferramenta educativa em contexto de sala-de-aula. Prevalecendo (ainda) alguma desconfiança relativamente ao que podem trazer de novo ou acrescentar a práticas pedagógicas muitas vezes ainda presas a modelos tradicionais de educação (e.g., a lógica transmissiva de saberes), a sua constituição como um recurso dentro dos processos de ensino-aprendizagem tem sido lenta. É nesse sentido que o projeto JoSeES (Jogos Sérios no Ensino Superior) tem como objetivos procurar não só aceder àsquelas que são as práticas de jogo da comunidade académica, como também discutir as potencialidades dos videojogos sérios como uma tecnologia educativa *per si*.

Os dados foram recolhidos em 10 oficinas colaborativas e participativas onde se envolveu um total de 73 estudantes, docentes e investigadores/as universitários/as sobre a utilização de videojogos no Ensino Superior. Estas

oficinas incluíram experiência de jogo e momentos de discussão em que se procurou compreender dimensões importantes a ter em conta quando se considera uma utilização pedagógica de videojogos, nomeadamente dimensões educativas e dimensões cívicas. A partir da auscultação das vozes e experiências dos/as aprendentes-jogadores/as, e depois de analisados os dados com recurso metodológico à análise temática, foi possível aceder às aquelas que são as possíveis potencialidades (e.g., o caráter inovador) e limitações (e.g., necessidade de contextualização) dos videojogos como tecnologia educativa no Ensino Superior, e que constituirão a base da discussão desta comunicação, discussão vital para a integração (ou não) dos videojogos como uma ferramenta pedagógica de formação.

Palavras-chave: Videojogos sérios; Ensino Superior; tecnologia; educação; pedagogia.

Abstract

In recent years, and especially in the wake of a broad global hyperdrive, serious videogames have assumed an increasing interest, both as an object of study and as a training device. In terms of (formal) education, and especially at the level of Higher Education, even though they present themselves as a potentially innovative pedagogical resource, there is little discussion in the national context about its integration as an educational tool in the classroom context. Prevailing (still) some mistrust regarding what they can bring back or add to pedagogical practices often still attached to traditional models of education (e. g., the logic of transmissive logic of knowledge), their constitution as a resource within the teaching-learning processes has been slow. It is in this sense that the JoSeES project (Serious Games in Higher Education) aims to not only access those that are the game practices of the academic community, but also to discuss the potentialities of serious videogames as an educational technology *per se*.

Data was collected in 10 collaborative and participatory workshops where a total of 73 students, teachers and university researchers participated on the use of video games in Higher Education. These workshops included gaming experience and moments of discussion in which we sought to understand important dimensions to take into account when considering a pedagogical use of video games, namely educational dimensions and civic dimensions. After listening to the voices and experiences of the learner-players, and after analyzing the data with methodological recourse to Thematic Analysis, it was possible to access to those that are potentialities (eg, innovative character) and limitations (eg, need for contextualization) of videogames as educational technology in Higher Education, and that will form the basis of the discussion of this communication, a vital discussion for the integration (or not) of videogames as a pedagogical training tool.

Keywords: *serious videogames; Higher Education; technology; Education; pedagogy.*

Introdução

Não causará, porventura, nenhuma surpresa começar por dizer que um dos temas de maior crescimento e interesse ao nível da investigação e intervenção, potencial e efetivo, no campo específico da educação, são precisamente as

tecnologias educativas. Em termos conceptuais, as tecnologias educativas são recursos que “envolvem a aplicação disciplinada de conhecimento com o propósito de melhorar a aprendizagem, instrução e/ou performance” (Spector, 2015: 10), sendo que, dentro delas podemos encontrar as TIC’s (Tecnologias da Informação e Conhecimento). Numa análise às teses de doutoramento em Portugal nas Ciências da Educação produzidas até 2016, Norberto Ribeiro e Isabel Menezes (2016), por exemplo, constatam que, de 1551 teses, 130 focavam as TIC (8,4%), sendo a quarta temática mais frequente neste campo disciplinar. Este crescimento não deve ser de todo alheio à proporcional importância que tem sido atribuída às tecnologias digitais no mundo em geral e nos contextos educativos em particular, sobretudo os formais, que tendo no advento da massificação da internet o seu epicentro, conhecem hoje um amplo desenvolvimento (Bennett, 2008).

Dentro das TIC’s temos os (vídeo)jogos sérios que, cada vez mais, se tem constituindo um objeto de estudo promissor em diferentes áreas disciplinares e científicas. Tratando-se sobretudo de jogos digitais construídos com uma intenção educativa (Abt, 1970; Barr, 2017; Lago, 2017; Miller, 2008; Raventós, 2016; Southgate, Budd & Smith, 2017) não admira que uma das tendências de pesquisa seja explorar as potencialidades educativas que estes oferecem, quer em termos de natureza e transmissão de conteúdo, quer em termos dos seus efeitos. Contudo, se a literatura tem explorado as potencialidades educativas e pedagógicas dos jogos em contextos educativos formais como, por exemplo, escolas, quando se trata do Ensino Superior, não obstante a alguns estudos, tende ainda a existir um grande hiato de investigação (Pinto & Ferreira, 2017; Whitton, 2009).

No Ensino Superior, verifica-se um crescente interesse nos videojogos em três principais áreas: i) na área da Medicina e da Saúde em geral, onde os videojogos são usados sobretudo como simulações de treinos e práticas (e.g., Resuscitation); ii) na área das Engenharias, sobretudo na Engenharia Informática, talvez a área mais familiarizada com este tipo de tecnologias ao nível do seu desenvolvimento; iii) na área das ciências sociais nos quais se destacam a Psicologia e a Educação onde cada vez mais os jogos sérios são abordados, ora como objetos de estudo, ora como ferramentas educativas. Há, contudo, ainda um grande desconhecimento sobre as práticas e experiências da comunidade académica (Pinto, & Ferreira, 2017; Whitton, 2010) e também sobre as potencialidades dos jogos (Miller, 2008), desconhecimento esse que justifica os objetivos do próprio projeto JoSeES (Jogos

Sérios no Ensino Superior: Impactos, Experiências e Expectativas), centrados sobretudo em explorar as potencialidades que os jogos sérios fazem acionar no contexto académico.

Esta comunicação dá conta de alguns resultados de uma pesquisa sobre a integração dos videojogos como uma tecnologia educativa no Ensino Superior. Discute-se, a partir do ponto de vista de vários elementos da comunidade académica – estudantes, investigadores/as, professores/as -, as potencialidades e limitações dos jogos como uma tecnologia educativa e pedagógica em contexto de formação em sala-de-aula, esperando contribuir para a produção de conhecimento sobre este tema tão pertinente na atualidade.

Jogos “sérios” e “não-sérios” e as fronteiras entre o educativo e o pedagógico

Existe uma panóplia de jogos sérios no campo da educação e uma divisão classificatória bastante comum, segundo Raventós (2016): é entre edutainment – aplicações educativas – e jogos sérios jogados através de computador. Mas o que são “jogos sérios”? Uma definição bastante comum e simples de “jogo sério” (digital ou não) é que se trata de um jogo construído com uma intencionalidade educativa (Abt, 1970; Lago, 2017; Miller, 2008; Raventós, 2016; Zagalo, 2013). Sendo a componente educativa dos jogos o fator distintivo que separa um jogo considerado “sério” de um “não-sério”, não é, de todo, descabido interrogar as fronteiras de tal conceção na medida em que pode acontecer o caso dos jogos não-sérios serem detentores, ainda que involuntariamente, de uma qualquer vertente educativa. Para complexificar, o que significa ter uma “intencionalidade educativa”?

Se existe algum aspeto em que os/as teóricos/as *em e sobre* educação estão de acordo é sobre o reconhecimento da complexidade em definir com exatidão o que é educar. Uma das definições mais imediatas é que educar se refere ao um ou mais processos de transmissão de conhecimento(s). Contudo, outras definições contemporâneas transcendam essa noção monolítica de educar, refém de teorias da socialização *durkheimianas* (Durkheim, 1978) não só porque essa transmissão de conhecimentos não é suficiente para definir o que é ou não “educar” e, como consequente, exija de imediato uma componente moral e ética (razão pela qual, por exemplo, ensinar a roubar, ainda que se verifiquem os mesmos processos de

transmissão de conhecimentos, não é reconhecido como “educativo”), mas também porque tende a haver uma separação cada vez mais veemente entre o ato transmissivo em si e o ato mais amplo de educar, a partir da (e sobretudo produzindo a) distinção cada vez mais reconhecida entre a educação propriamente e a didática (i.e., a parte praxeológica da educação).

Educar refere-se a uma dimensão mais ampla de desenvolvimento pessoal e humano (Amado, 2014), que ainda que integre a transmissão curricular de conteúdos programáticos, também envolve formas de desenvolvimento pessoal e social mais amplos (inclusive indiretos, como informais) ou a modos de aprender cívicos (Amado, 2014; Delors, 1998). Se se detiver na origem etimológica de “educar”, ela deriva de duas palavras latinas cujo significado é ligeiramente diferente: *educare* e *educere*. Enquanto o primeiro significa orientar, nutrir, decidir num sentido externo (portanto, com a qual se está mais acostumado, ligado a currículos e programas de ensino), o segundo comporta mais uma noção de promover o surgimento de dentro para fora das potencialidades que o indivíduo possui. Nesse sentido, as grandes diferenças entre o educativo e o pedagógico refere-se à dimensão praxeológica e didática de um por em relação ao outro. Quando se trata de explorar as potencialidades educativas dos jogos, fala-se nesta dupla vertente: educativa e pedagógica, ainda que se procure transcender uma visão limitada à transmissão de conteúdos como geralmente as abordagens ao objeto são consideradas, isto é, consideram-se os jogos mais na sua vertente educativa ampla (que envolve, por exemplo, o contexto social em que são jogados) e menos a componente pedagógica (restrita à aprendizagem de números, factos, técnicas, etc.), ainda que ambas sejam igualmente importantes. Ao explorar as potencialidades educativas dos jogos, opta-se por uma abordagem centrada na criação de oportunidades para o desenvolvimento e construção, direta ou indireta, de competências: i) cognitivas; ii) físicas e iii) sociais (Gee, 2003; Prensky, 2001).

Metodologia

Alguns dados de pesquisa que aqui se discutem, inserem-se dentro de uma investigação mais ampla desenvolvida no âmbito do projeto JoSeES (Jogos Sérios no Ensino Superior: Impactos, Experiências e Expectativas), precisamente sobre jogos sérios no Ensino Superior. Os objetivos gerais do projeto são: i) compreender

hábitos, experiências e atitudes de estudantes, investigadores/as e docentes com jogos e a sua relação com desenvolvimento sociopolítico e envolvimento cívico e político; ii) aprofundar, através de estratégias participativas, como se pode olhar para os jogos sérios e para a sua criação a partir de um ponto de vista educativo; iii) estudar as possibilidades que jogos sérios oferecem para a educação para a cidadania e desenvolvimento sociopolítico ao nível do ensino superior.

Tendo uma natureza longitudinal, o projeto é composto por várias etapas. Alguns dados aqui apresentados são relativos à etapa de construção participativa de um framework e foram considerados interessantes para se discutir as potencialidades e limitações educativas dos jogos. Nesta fase, foram realizadas 10 oficinas intituladas “videojogos no Ensino Superior: Aplicações Educativas”, entre maio e dezembro de 2017, com 73 participantes de ambos os sexos, tendo a duração aproximada de 12 horas. Cada workshop estava dividido em três sessões, com 4 horas. A primeira sessão era dedicada à dimensão educativa, outra era dedicada à dimensão cívica e a última, com direito a mapas temáticos, era dedicada a uma dimensão pedagógica. Aspetos da primeira e da última são explorados. Em termos do funcionamento, cada sessão iniciava-se com o ato de se jogar alguns jogos virtuais sobre temas diversos em pares e cujos critérios para a sua escolha eram apenas estarem online e serem gratuitos.

A lógica organizativa desses workshops (experiência de jogo + reflexão + framework) privilegiava a valorização de experiências de vida assim como o processo de co-criação a criação conjunta de conhecimento. Participaram estudantes, docentes e investigadores/as da UP e IPP de várias áreas de estudo (Engenharias, Belas-Artes, Multimédia, Comunicação, Ciências Naturais, Ciências Sociais e Humanas) e de vários graus de ensino (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento) e com idades compreendidas entre os 18 e os 66 anos ($M=34$). Depois de transcritos, os dados foram analisados com recurso a uma análise temática (Braun & Clarke, 2006), sem esquecer a sua relação com os objetivos e contexto. Apresentaram-se de seguida as percepções e atitudes dos participantes sobre os jogos, discutindo-se a sua integração ou não como tecnologia educativa no contexto de sala-de-aula, as suas possibilidades e limitações.

Resultados

Potencialidades

Uma das impressões gerais sobre os jogos e a sua jogabilidade detinha-se no seu caráter lúdico, isto é, para muitos/as jogadores/as, tratam-se de jogos que acabam por divertir, gerando, grosso modo, atitudes positivas. É óbvio que a natureza concreta de cada jogo é determinante para a constatação do seu caráter lúdico o que é variável de jogo para jogo, ainda assim, outros estudos têm constatado que a ideia de se jogar um jogo em si é, à partida, considerada divertida (Beavis, Thompson & Muspratt, 2017; Bourgonjon et al. 2010), como aliás os participantes vão revelando com as suas declarações:

“S. P: - Diverti-me bastante a descobrir!” (Workshop, 1).

“L: - Não sei qual foi o sentido do jogo, o que ele pretende explorar, mas diverti-me imenso a tentar descobrir! Divertido, eles são...” (Workshop 1).

“I: - Deixamo-nos levar pela diversão. Os dois foram divertidos. Aquela personagem do patrão era hilariante!” (Workshop 6).

Este caráter lúdico completa-se também com o reconhecimento que muitos/as participantes faziam do seu caráter inovador e atrativo já que, como refere K., “é algo que sai um pouco fora das normas, e, portanto, que pode ser atrativo, diferente. É algo novo, por assim dizer, que pode atrair a curiosidade e incitar os estudantes a jogar e a aprender também” (Workshop 2). Significa isto que alguns e algumas participantes reconheciam como introduzir jogos em contextos de sala-de-aula é, pois, inovador, diferente, e, portanto, atraente. Em alguns discursos, foi possível aceder à perspetiva de que os jogos são um dispositivo táctil que exige interações com algum dinamismo físico, ou seja, trata-se de um recurso que exige “pôr as mãos na massa!” (K, Workshop 1). Como refere o P., “não é só pegar num livro ou isso, é jogar, estar ali a jogar e eu acho que para muitas pessoas é gratificante isso!”. Esta ideia entra em linha direta com uma perspetiva mais construtivista do ato de aprendizagem que contempla a exploração em si e que, em muitos casos, se reflete não só no reconhecimento do jogo como um dispositivo educativo, como, ainda por cima, até melhor do que os dispositivos tradicionais como refere o T.:

“Foi muito importante, funcionou na perfeição. Aprendemos mais da forma informal do que na forma formal e os jogos demonstram isso, que se pode aprender coisas interessantes deste modo (...) É fora da caixa!” (Workshop 2).

Este “fora da caixa” é ilustrativo de como os jogos oferecem possibilidades de contrariar os modelos tradicionais de aprendizagem. Mas as atitudes positivas também contemplavam os modos de jogabilidade. Essa é a razão pela qual, outras vezes, mencionava-se o *caráter interativo e colaborativo* dos jogos (“estar no mesmo barco”):

“S: - Tu jogas e falas com as pessoas. Isso é muito importante.
T: - A experiência de jogar em pares também influencia um bocado a isso. O teu parceiro ajuda-te a resolver as coisas.
S: - Estás no mesmo barco!
T: - Estás no mesmo barco, exatamente! E ambos se ajudam a jogar o jogo, a resolve-lo ou entende-lo, às vezes...” (Workshop 6).

Esta ideia de colaboração, apesar de tudo, surgiu porque a lógica dos workshops foi determinada desse modo. Em todo o caso, não deixou de ser interessante como a colaboração do jogo em pares se tornou uma dimensão a ter em conta porque valorizada pelos/as participantes. A importância da colaboração no ato de jogo tornou-se especialmente importante em jogos cuja mensagem não é clara – como no «Unmanned», exigindo aos/às participantes um intenso confronto de decisão conjunta sobre os passos a seguir para avançar (ou “ganhar”) o jogo (Saldanha, Pinto & Ferreira, 2018). É muito difícil destrinçar o que pode ser catalogado como educativo ou como cívico num jogo, mas seguramente que o jogo oferece um conjunto de possibilidades educativas que se relacionam com discussões cívicas que se vão fazendo:

“K: - Eu acho que o primeiro jogo também, de uma forma mais explícita, levanta uma questão que são as opções e as consequências que daí derivam. Aqui também, mas aqui como é todo tão “coiso”, sinceramente, pronto, não gostei, mas o primeiro é a questão do «até onde me vou perverter para proteger a minha família» porque eu sei que estou a revelar a opinião pública e estou a passar uma mensagem em que não se acredita para eventualmente estar de acordo. E são situações para eventualmente estar de acordo e são situações que a maior parte de nós consideraria dramáticas, mas temos sempre pequeninas situações destas e traduzem as realidades da vida.” (Workshop 7).

A componente do jogo transmite então não apenas conteúdos curriculares, mas também permitem aceder a realidades e problemas reais do mundo gerando assim informação e conhecimentos cívicos, inclusive, consciência, responsabilidade e ética. Os jogos são assim “artefactos culturais” (Magnani, 2007) que permitem aceder a realidades, muitas vezes indiscutidas, e é nisso que assenta a sua

componente educativa menos óbvia, entendendo educação nessa perspetiva de formação que interliga o ato educativo do cívico:

“O: - Eu acho que é uma questão de ética e de todos nos colocarmos naquele posicionamento. Eu acho que qualquer um deles serviria muito bem numa aula de ética e responsabilidade social, por exemplo” (Workshop 2).

E em relação a sua integração na sala-de-aula? Aqui as posições dividem-se: uma ideia central é que seria bastante interessante usar-se jogos sérios para transmitir determinados conteúdos curriculares e/ou estimular discussões, como vão os participantes referindo: *é muito interessante e poderia facilmente ser usado numa sala-de-aula, para estimular os alunos!*” (L. Workshop 1). Ou como refere VB:

“VB: - Os dois jogos fizeram-me lembrar uma experiência numa formação de professores: numa determinada aula, foram colocadas questões sobre a forma como os professores passam conhecimentos aos alunos e os estudantes tinham de fazer exercícios, e iam aprendendo com isso.” (Workshop 7).

Limitações

Simultaneamente, também se vai alertando para algumas das limitações e, consequentemente, se sugere recomendações, como, por exemplo, a necessidade de o jogo ter e passar uma mensagem assim como a necessidade de uma contextualização e a explicitação prévia da sua relação com a aula:

“RD: - Se é um jogo sério precisa de um contexto. Se estás a falar de um tópico, de um tema, é mais rico se nós jogamos o jogo para construir e compreender essa temática e problema!” (Workshop 1).

“N: - Estava a dizer que se se utilizar este jogo em contexto educativo, terá de haver a seguir um momento de reflexão com os alunos sobre essas questões, de ligar o jogo com a realidade.” (Workshop 6).

Outra limitação apontada – ou sugerida – era o choque entre entretenimento e objetivos de aprendizagem, o que refletirá em potenciais tensões entre o lado lúdico do jogo e a integração de conteúdos educativos, na medida em que *“estou ali para me divertir, não para pensar muito”* (RB, workshop 7). Além desse fator, existem obstáculos externos na implementação destes jogos como tecnologias educativas não obstante a sua potencialidade. São as *resistências institucionais* dos/as professores/as que tendem a olhar para estas inovações como supérfluas e/ou *fait*

divers, ainda que, ao mesmo tempo se reconheça como “*há pessoas mais novas que já tem uma bagagem que, se calhar, o professor não tem...*” (K, Workshop 1). Estas resistências assentam não só, mas também nas discrepâncias entre as gerações adultas dos/as professores/as e as gerações tendencialmente mais novas (Whitton, 2009). Não significando que todos/as professores/as enveredem por esta lógica, menciona-se esse risco como um bloqueio.

Conclusão

Os/As participantes encontram-se bastante receptivos/as à integração dos videojogos como uma tecnologia educativa em contexto de sala-de-aula. Apontam o lado lúdico e atrativo como as grandes vantagens da sua adoção sem nunca esquecer o caráter inovador dos jogos assim como as possibilidades de interação e colaboração que suscitam. Defendendo uma perspetiva do jogo como promotor de aprendizagens e discussões, essas percepções incluem também as potencialidades cívicas geradas pelas discussões que trazem sobre problemáticas diversas – educar para a cidadania. Contudo, apontam a necessidade de uma mensagem e contextualização para a sua integração no contexto de sala-de-aula e não deixam de mencionar algumas problemáticas como tensões entre os aspetos necessariamente lúdicos dos jogos e as suas mensagens “sérias”. Vão referindo algumas resistências institucionais na sua adoção (muitas vezes ligada à descrença da sua potencialidade e a questões geracionais entre docentes e alunos/as – o jogo como um *fait diver*). Não se romantizando hiperbolicamente sobre esta tecnologia educativa assim como reconhecendo as suas limitações, os sentidos dos/as participantes é claro quanto a possível integração de videojogos como uma tecnologia educativa que vise tornar o ato de educar, a nível metodológico, mais plural e democrático.

Referências bibliográficas

- Abt, C. C. (1970). *Serious games*. New York: The Viking Press
- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra

Barr, M. (2017). Video games can develop graduate skills in higher education students: A randomised trial. *Computers & Education*, volume, 113, 86-97

Beavis, C., Thompson, C., & Muspratt, S. (2017). 'A game isn't a game without interaction'. Students' thoughts about the use of digital games in school. In Catherine Beavis, Michael Dezuanni, Joanne O'Mara (Eds.), *Serious play. literacy, learning and digital games* (pp. 23-35), New York & London: Routledge

Becker, K. (2017). *Choosing and using digital games in the classroom: A practical guide*. Switzerland: Springer International Publishing

Bennett, W. L. (2008). *Civic life online: Learning how digital media can engage youth*. Cambridge. MIT Press

Bourgonjon, J., Valcke, M., Soetaert, R., & Schellens, T. (2010). Students' perceptions about the use of video games in the classroom. *Computers & Education*, volume 54(4), 1145-1156

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-10

Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez

Durkheim, É. (1978). *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos

Gee, J. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: MCMillan

Girard, C., Ecale, J., & Magnan, A. (2013). Serious games as new educational tools: how effective are they? A meta-analysis of recent studies. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(3), 207-219. doi:10.1111/j.1365-2729.2012.00489.x

Lago, B. L. (2017). Al-kimia: How to create a video game to help high school students enjoy chemistry. Serious games and edutainment applications. In Minhua Ma, Andreas Oikonomou (Eds.), *Serious games and edutainment applications: Volume II* (pp 259-272), Springer International Publishing AG, DOI 10.1007/978-3-319-51645-5_11

Magnani, L. H. (2007). Por dentro do jogo: Videogames e formação de sujeitos críticos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 46(1): 113-125

Miller, C.T. (2008). *Games: Purpose and Potential in Education*. Morehead State University. Springer

Pinto, M. & Ferreira, P. (2017). Use of videogames in higher education in Portugal: A literature review. In Gomes, M.J., Osório, A.J., & Valente, A.L. (Orgs.) (2017).

Challenges 2017: *Aprender nas nuvens, Learning in the clouds* (pp.605-620). Universidade do Minho – Centro de Competência

Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. Nueva York: McGraw-Hill

Raventós, C. L. (2016). El videojuego como herramienta educativa. Posibilidades y problemáticas acerca de los serious games. *Apertura. Revista de innovación educativa*, volume 8(1), 1-15

Ribeiro, N. & Menezes, I. (2016). A investigação em Ciências da Educação em Portugal nos últimos 30 anos: Evoluções, tendências e tensões vistas a partir das teses de Doutoramento. In *Estado da Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 234-253

Saldanha, L., Pinto, M. & Ferreira, P. (2018). Unmanned: dimensão cívica e política de um videojogo. *Revista Lusófona de Educação*, Nº 40, 181-197

Southgate, E., Budd, J., & Smith, S. (2017). Press play for learning: A framework to guide serious computer game use in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(7), 1-13

Spector, M. J. (2015). *Foundations of educational technology: Integrative approaches and interdisciplinary perspectives*. New York: Routledge

Whitton, N. (2009). *Learning with digital games: A practical guide to engaging students in higher education*. New York: Taylor & Francis

Zagalo, N. (2013). *Videojogos em Portugal – Historia, Tecnologia e Arte*. Lisboa: FCA Editora

Desafios do digital na formação de mulheres em contexto prisional: autoconceito de aprendizagem em ambientes virtuais

Angélica Maria Reis Monteiro

RECI – Instituto Piaget/ Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Rita Manuela de Almeida Barros

RECI – Instituto Piaget

Celestino Magalhães

Universidade do Minho

Resumo

O paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida pressupõe que as oportunidades para aprender devem ser transversais aos diferentes contextos e circunstâncias de vida e a diversos grupos populacionais, incluindo aqueles que se encontram em situação de exclusão social, como é o caso da população reclusa. Este trabalho descreve o Epris (Barros & Monteiro, 2015; Monteiro; Barros, & Leite, 2015), um projeto pioneiro em Portugal de e-learning em contexto prisional, implementado do Estabelecimento Prisional de Santa Cruz do Bispo – Feminino, incluindo nesta descrição o processo de desenvolvimento do ambiente de aprendizagem online e os resultados relativos à percepção de formandas/reclusas quanto ao impacto em termos de competências de aprendizagem. Tendo como enquadramento a apresentação deste projeto, o trabalho empírico desenvolvido centrou-se no autoconceito de aprendizagem, enquanto variável psicológica relevante na compreensão do processo educativo. Os dados, recolhidos através de um questionário, foram sujeitos a uma análise estatística simples. Os resultados sinalizam

as especificidades da vivência prisional e da frequência em atividades educativas online na reorganização do autoconceito das reclusas enquanto aprendentes, com ênfase das especificidades no feminino.

Palavras-chave: e-learning; autoconceito de aprendizagem; educação prisional; aprendizagem ao longo da vida.

Abstract

The paradigm of lifelong learning presumes that the opportunities for learning should be transversal to different contexts and life circumstances and of people from different groups, including the ones who are in situation of exclusion, as is the case of the inmates. This work describes the Epris project (Barros & Monteiro, 2015; Monteiro; Barros, & Leite, 2015), a pioneering Project in Portugal of e-learning in prisons, implemented at the Prison of Santa Cruz do Bispo, only for female. It includes the description of the online process of learning and the results concerning the perception of the learners/prisoners regarding the impact in their competences. Having as framework the presentation of this project, the empirical work was focused in the auto-concept of learning, as a psychological variable relevant to the understanding of the education process.

The data was collected through a questionnaire and were subject to a simple statistics analysis. The results showed the specificities of the life in prison and that the frequency of online education activities in the reorganisation of the auto-concept of the prisoners as learners and as females as well.

Keywords: e-learning; learning auto-concept; prisoners' education; lifelong learning.

Introdução

Políticas de formação mais recentes têm apontado no sentido da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Entendida como o novo paradigma em educação e formação, a abrangência e amplitude da ALV assentam no reconhecimento do papel da educação em termos de desenvolvimento económico e humano, particularmente em termos de coesão e inclusão social, numa perspetiva holística, integrada e integradora de saberes, bem como do carácter ontológico da aprendizagem humana, equacionada fora do sistema educativo, em espaços e tempos que acompanham o desenvolvimento humano até ao fim do ciclo vital (Antunes, 2008; Centeno, 2011).

Estes pressupostos colidem muitas vezes com realidades sociais em que as desigualdades se evidenciam, particularmente no que diz respeito à possibilidade de participação em atividades de ALV. Questões como as de igualdade de género são muitas vezes equacionadas nesta matéria de participação em ALV, pois, não

obstante alguns esforços para que os princípios democráticos que sustentam o exercício pleno da cidadania incluam também as mulheres, a realidade está ainda distante de um ideal de equidade.

Quando nos reportamos a mulheres em reclusão, esta questão adquire maior relevância, sobretudo se considerarmos que se trata de uma população tendencialmente com baixas qualificações académicas e profissionais, cuja futura reintegração social e profissional é limitada pela situação em que se encontram. A este facto acresce a falta de competências no domínio das TIC que impede a participação numa organização social em rede (Castells, 2000), o que ainda amplia a exclusão, pois é através das redes tecnológicas que se desenvolve a literacia digital, entendida, segundo Martin (2015: 35) com a “consciência, atitude e habilidade dos indivíduos de usar apropriadamente ferramentas e recursos digitais para identificar, ter acesso, gerir, integrar, avaliar, analisar e sintetizar recursos digitais (...) a fim de possibilitar uma ação social construtiva e refletir sobre esse processo”.

Foi tendo por referência esta problemática que se desenvolveu o projeto a que este artigo se reporta e no âmbito do qual foram exploradas dimensões relativas ao autoconceito de aprendizagem.

O e-learning em contextos prisionais: o projeto EPRIS

A oferta de oportunidades de formação com o recurso às TIC e através de sistemas de gestão de aprendizagem em contextos não formais, como é o caso do contexto prisional, pode constituir uma estratégia de formação promissora, considerando as características das populações a que se dirigem e a situação pessoal em que se encontram. Alguns países europeus levaram a cabo intervenções em contexto prisional para a promoção da inclusão digital, com recurso ao e-learning (Monteiro, Leite & Barros, 2018). É sabido que, neste contexto, o acautelamento das questões de segurança é condição *sine qua non* para que qualquer projeto possa ser concretizado. Mas outros obstáculos de natureza política, pedagógica e tecnológica dificultam a implementação deste tipo de intervenções.

Como exemplos de projetos europeus que desenvolveram soluções permanentes de e-learning em contexto prisional, é de salientar: o projeto ELIS,

desenvolvido pela Alemanha e pela Áustria; o projeto Virtual Campus, desenvolvido pelo Reino Unido e o projeto “Internet for inmates”, desenvolvido pela Noruega.

Por outro lado, tem havido projetos de duração limitada (3 a 4 anos), tais como: o “Partnership in Prison Education Learning in Networked Environments” (PIPELINE) (Noruega, República Checa, Dinamarca, Alemanha, Romênia, Eslovenia, Suécia, Reino Unido) e o “Learning Infrastructure for Correctional Services — European Transfer” (LICOS) (Alemanha, Noruega, Áustria, Espanha, Holanda e Hungria). Todos estes projetos tinham em comum o envolvimento de diversos parceiros europeus e o objetivo de identificar das possibilidades e limites das tecnologias nestes contextos, a fim de tecer recomendações para trabalhos futuros.

De uma forma geral, as principais vantagens do e-learning que foram identificadas pelos participantes dos projetos anteriormente referidos (Barros & Monteiro, 2015) prendem-se com:

- flexibilidade de tempo e de espaço;
- individualização da aprendizagem;
- diversificação dos meios de aprendizagem (conteúdos, métodos);
- mobilidade;
- redução dos custos de deslocação dos formadores;
- alargamento do âmbito de competências profissionais, através da diversificação das área de formação;
- facilitação da formação de curta duração e aumento da possibilidade de formação posterior, fora da prisão;
- expansão da aprendizagem para fora do estabelecimento prisional (EP), através do contacto com ambientes de aprendizagem e com tutores de outras instituições de ensino, desde que asseguradas as questões de segurança;
- desenvolvimento de competências em TIC e media digitais;
- aumento da motivação.

Por outro lado, as principais limitações identificadas pelos estudos acerca destes projetos estão relacionadas com:

- questões técnicas;

- problemas de segurança;
- falta de competências básicas de literacia digital por parte das pessoas em reclusão;
- desconfiança e falta de formação por parte dos formadores e dos profissionais que trabalham nas prisões;
- oferta curricular limitada;
- acesso restrito e controlado às tecnologias;
- pouca motivação por parte dos formandos.

Para que algumas destas limitações sejam minimizadas é preciso que haja partilha dos problemas e das soluções encontradas nos projetos desenvolvidos nos diferentes países e que sejam tecidas recomendações para trabalhos que venham a ser desenvolvidos nestes contextos.

Os resultados dos projetos anteriormente referidos foram tidos em consideração no desenho da formação a que se refere este texto e que estava incluída no projeto “E-learning em estabelecimentos prisionais” (EPRIS). Este projeto teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento de competências na utilização das TIC em mulheres em situação de reclusão, como forma de promover condições para uma futura reinserção no mercado de trabalho. Por se tratar de um projeto a ocorrer no interior de uma prisão, teve que ter o aval e a parceria do Ministério da Justiça Português através da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais e a Santa Casa da Misericórdia da localidade onde ocorreu (idem, 2015).

O projeto desenvolveu-se num Estabelecimento Prisional Feminino, dele participam 10 reclusas e incluiu um período de formação em regime de e-learning, com o recurso a um ambiente virtual de aprendizagem mediado através da plataforma Moodle, para a qual foi construída uma solução técnica de garantia de segurança por parte de uma operadora de telecomunicações³¹.

Aprender na prisão e autoconceito de aprendizagem

Pese embora as diversas perspetivas teóricas sobre o autoconceito, este tem sido consensualmente definido como a percepção ou representação que o sujeito tem sobre si próprio (e.g. Hattie, 1992). Na dimensão académica, é definido como a

³¹ Fundação PT – Altice.

imagem que o indivíduo desenvolve e tem de si como sujeito envolvido num determinado processo de escolarização e de aprendizagem (Estevão & Almeida, 1998) ou como as percepções e avaliações das competências que o indivíduo julga possuir para cumprir as exigências inerentes ao processo escolar em que se encontra envolvido, em comparação com outros indivíduos do seu grupo de referência (Lima & Seco, 1990; Simões & Vaz Serra, 1987). “*Esta tem sido uma das facetas do autoconceito com relevância particular, quer pelo seu valor intrínseco, quer pelo seu papel mediador na relação entre outras variáveis, tendo vindo a ser perspectivada como uma das variáveis psicológicas que mais pode contribuir para a compreensão do processo educativo*” (Moreira, Barros & Monteiro, 2015: 106). O contexto de aprendizagem assume um papel deveras importante no desenvolvimento do conceito de si e, em particular, no conceito de si próprio em questões de aprendizagem, pelo que a sua análise no contexto prisional se releva de particular interesse.

Metodologia

A investigação baseada na metodologia de desenvolvimento (Van Den Akker, 1999) tem vindo a adquirir enorme importância na produção académica educacional, tendo como fundamento a natureza aplicada da investigação e o desenvolvimento de intervenções em contextos reais de aprendizagem. Esta metodologia, que se caracteriza pelo desenvolvimento de intervenções, tem ainda como característica peculiar o fato dessas intervenções expressarem um compromisso de relações entre teoria, protótipos criados e a prática educativa.

A investigação baseada na metodologia de desenvolvimento tem como pontos de partida: problemas educativos complexos localizados em contextos de ensino-aprendizagem; o desenvolvimento de intervenções educativas, em que são incluídas também aquelas que utilizam as TIC como contribuição para a solução destes problemas; a integração de teorias educacionais, quer para compreender os problemas, quer para desenvolver a experiência pedagógica; o desenvolvimento de intervenções a partir de um processo cílico de análise, design, implementação e avaliação; a produção de conhecimentos a respeito dos processos desenvolvidos e das aprendizagens proporcionadas pela intervenção (Branch & Kopcha, 2014).

Neste artigo utilizamos a terminologia ‘metodologia de desenvolvimento’ para nos referirmos a um conjunto de abordagens que assume como compromisso aliar investigação e desenvolvimento de intervenções pedagógicas em contextos reais de aprendizagem, e que tem como objetivo promover a melhoria das práticas educativas e produzir conhecimentos sobre os processos de ensino-aprendizagem utilizados. Esta refere-se, pois, quer à investigação, quer às intervenções nas práticas educativas, a partir da construção de protótipos educativos, que possibilitam o delineamento de conhecimentos sobre os processos e a aprendizagem (Driscoll & Carliner, 2005).

Para a intervenção pedagógica em contexto prisional foi criado um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) orientado pelo modelo ADDIA (Clark, 2010), tendo sido mobilizados diferentes procedimentos de recolha de dados em cada uma das seguintes fases deste modelo: análise, desenho, desenvolvimento, implementação e avaliação.

Ao descrever o processo de desenvolvimento do ambiente de aprendizagem online, este artigo enquadra o estudo da percepção de formandas/reclusas no que diz respeito ao seu autoconceito de aprendizagem, considerando as seguintes dimensões: Motivação; Orientação para a Tarefa; Confiança nas Capacidades e Relação com os Colegas. O estudo realizado é de natureza quantitativa e assume-se como exploratório no contexto português.

Participantes

Das 9 participantes da segunda edição da formação no âmbito do EPRIS, 7 responderam ao questionário SCAL (Self Concept of a Learner). As formandas têm as idades compreendidas entre os 24 e os 49 anos, média de 32 anos e moda de 29 anos. O Quadro 1 apresenta o nível de escolaridade das participantes.

À entrada no EP	A frequentar no EP
6º ano (1)	9.º ano (1)
9.º ano (4)	10º ano (1)
12.º ano incompleto (1)	12º ano (4)

12.º ano completo (3)	Universidade (1)
	Não respondeu (2)

Quadro 1 – Nível de escolaridade as participantes

Instrumento de recolha de dados

Para a recolha dos dados foi disponibilizado online o questionário *Self Concept as a Learner Scale* (Waetjen, 1972, adaptado por Veiga, 1990). Este questionário avalia dimensões do autoconceito académico, entendido como as percepções que o sujeito tem de si mesmo em contextos de aprendizagem.

A adaptação para português do questionário manteve a estrutura do original de 4 fatores (motivação; orientação para a tarefa; confiança nas capacidades e relação com os colegas) que, no seu conjunto, explicam 30,4% da variância total.

A adaptação portuguesa é constituída por 42 itens e as respostas às questões são avaliadas através de uma escala tipo *Likert*, de 1 a 6 pontos. A adaptação do instrumento revelou boas características psicométricas. Os coeficientes de consistência interna do instrumento e das 4 dimensões que o compõem são elevados, sempre superiores a 0,73. Foi também confirmada a sua validade interna e externa. Considerando as características psicométricas da adaptação, é recomendada a sua utilização na investigação e prática educacionais (Veiga, 1990).

Procedimentos

Do ponto de vista ético, foi garantido às participantes o anonimato e a confidencialidade dos dados. O preenchimento do questionário foi voluntário e as formandas/reclusas assinaram o consentimento informado.

Os questionários foram preenchidos em papel, no final de uma sessão presencial de formação no interior do EP. Os dados foram tratados através de análise estatística simples, com recurso ao SPSS, v.24.

Apresentação e discussão dos resultados

As médias obtidas não se distanciam daquelas que foram encontrados no processo de adaptação do questionário *Self Concept as a Learner Scale* à população portuguesa (Veiga, 1990).

No entanto, numa abordagem geral, a dimensão menos valorizada foi “Confiança nas capacidades” e a mais valorizada a “Relação com os colegas” (Tabela 1).

Dimensões	Média (1-6)
Motivação	4,24
Orientação para a tarefa	4,78
Confiança nas capacidades	4,01
Relação com os colegas	4,87

Tabela 1: Resultados médios por dimensão – SCAL

As reclusas têm, em geral, um historial de más experiências escolares, o que é compatível com uma visão menos otimista em relação às próprias capacidade de obter sucesso. No mesmo sentido, Hawley, Murphy & Souto-Otero (2013) destacam a importância de que sejam encontradas alternativas flexíveis ao modelo "tradicional", uma vez que a maioria dos adultos no sistema prisional possui baixas qualificações e um historial de insucesso e abando escolar precoce.

Quanto à “Relação com os colegas”, apesar de serem observadas, ao longo da formação, algumas situações de tensão entre as reclusas, o facto de frequentarem atividades dentro da escola do EP, pode contribuir para a percepção de pertença a um determinado grupo e fortalecer a relação interpessoal e sentido de coesão grupal. O autoconceito de aprendizagem está dependente de processos de comparação interpessoal (e.g. Bento, 1997), pelo que os aprendizes desenvolverão um autoconceito mais positivo se obtiverem aceitação e aprovação e tenham consciência deste facto.

De seguida, apresenta-se uma análise dos itens por dimensão.

Motivação

A dimensão “Motivação” diz respeito à percepção que a formanda tem de si própria, relativamente ao gosto e interesse pela formação, às dificuldades em prestar atenção e em se lembrar das instruções para a realização das tarefas.

No contexto prisional, os motivos subjacentes à frequência escolar e intervenção educativa passam pela ocupação do tempo livre, pela satisfação com o aumento dos conhecimentos, por razões económicas (quando são atribuídas bolsas de formação profissional) e ainda pela estratégia facilitadora quando está em causa a avaliação do processo para a obtenção de liberdade condicional (Gabriel, 2007). Assim, apesar de existirem motivações relacionadas com as possibilidades de construir um futuro após a conclusão da pena, as reclusas estudam no EP porque desejam alterar o seu presente (Graciano & Schilling, 2008).

O item com um menor grau de concordância está relacionado com a utilização de métodos desonestos para a realização de trabalhos, e com maior concordância foram: “se não comprehendo alguma coisa desisto” e “não percebo o que se passa nas aulas”, conforme apresentado na Tabela 2.

Análise por itens	1	2	3	4	5	6	7	moda	média
Gostava de não desistir das coisas tão facilmente.	1	1	1	1	1	1	6	1	1,71
Desanimo facilmente na formação.	6	6	5	4	6	3	6	6	5,14
Não consigo lembrar-me das instruções dadas para executar tarefas.	6	6	5	5	4	4	6	6	5,14
Tenho dificuldade em decidir o que estudar.	6	3	4	5	4	2	6	6	4,29
Faço erros porque não presto atenção.	6	3	3	2	5	2	6	6	3,86
Faço coisas sem pensar.	6	3	4	6	6	3	6	6	4,86
Tenho dificuldades em decidir.	3	3	4	6	6	3	6	3	4,43
Tenho dificuldades em me lembrar das coisas.	3	6	5	6	1	3	6	6	4,29
Não consigo expressar muito bem as minhas ideias por escrito.	4	6	5	4	5	3	5	5	4,57
Não percebo o que se passa nas aulas.	6	6	5	6	5	5	6	6	5,57
Desisto facilmente do meu trabalho na formação	6	6	5	3	6	3	6	6	5,00
Por vezes utilizo métodos desonestos para fazer o meu trabalho na formação	1	1	2	1	1	2	1	1	1,29
Se não comprehendo alguma coisa, desisto	6	6	5	5	6	3	6	6	5,29
Fico tensa quando sou chamada a intervir na aula	4	6	5	2	3	2	6	6	4,00
Tenho ideias claras quando faço o meu trabalho da formação da formação	3	1	2	3	4	4	6	3	3,29

Tabela 2: Análise por item, motivação.

Os itens em destaque estão, provavelmente, relacionados com o contexto de reclusão. Não seria expectável que numa situação de cumprimento de pena, nas

quais a vigilância e o controlo são constantes, as reclusas afirmassem usar métodos desonestos na formação. A predisposição para desistir e a dificuldade de compreensão dos conteúdos trabalhados na formação podem estar relacionados com as vivências no interior do EP, rotinas, trabalhos, problemas pessoais e questões jurídicas que se sobrepõem, com frequência, à tarefa de estudar. É sabido que uma das características das populações em reclusão é o baixo padrão de tolerância à frustração (Gonçalves & Gonçalves, 2012). Este é um aspeto relevante, até porque “*Devido à heterogeneidade do passado escolar dos presos, o currículo do ensino nas prisões contribui para aumentar as desigualdades e a frustração do insucesso escolar*” (Gabriel, 2007: 105).

Orientação para a tarefa

A dimensão “Orientação para a tarefa” diz respeito ao cuidado com que a formanda realiza os seus trabalhos. Refere-se ao esforço para fazer bem e a tempo as tarefas indicadas.

O item com menor concordância é “Por vezes utilizo métodos desonestos para fazer o meu trabalho na formação” e com maior concordância são: “Quando sei que estou a fazer as coisas erradas, tento mudar” e “Esforço-me por compreender o ponto de vista dos outros”, conforme Tabela 3.

Orientação para a tarefa	1	2	3	4	5	6	7	moda	média
Geralmente estou desejosa de realizar as tarefas de formação do EPRIS	6	6	5	4	5	4	6	6	5,25
Quando sei que estou a fazer as coisas erradas, tento mudar	6	5	6	6	6	5	6	6	5,75
Desisto facilmente do meu trabalho na formação	6	6	5	3	6	3	6	6	5,13
Faço as coisas sem ser preciso insistir comigo	6	6	5	3	6	3	6	6	5,13
Gosto dos trabalhos da formação em que tenho responsabilidade	6	6	5	4	6	5	6	6	5,50
Gosto de começar a trabalhar em coisas novas	5	6	6	5	6	5	6	6	5,63
Quando trabalho sozinha, faço um bom trabalho	5	6	5	4	1	4	6	5	4,50
Sou capaz de terminar o meu trabalho a horas	4	6	3	3	4	2	6	4	4,00
Por vezes utilizo métodos desonestos para fazer o meu trabalho na formação	1	1	2	1	1	2	1	1	1,29
Faço a parte que me pertence no meu trabalho na formação	5	6	5	5	3	4	6	5	4,86
Se não comprehendo alguma coisa, desisto	6	6	5	5	6	3	6	6	5,29

Procuro ser cuidadosa com o meu trabalho	6	6	5	5	6	5	6	6	5,57
Tenho ideias claras quando faço o meu trabalho da formação da formação	3	1	2	3	4	4	6	3	3,29
Sinto-me bem quando realizo o meu trabalho	6	5	5	6	2	5	6	6	5,00
Consigo compreender as coisas por mim própria	4	6	5	3	3	3	5	3	4,14
Geralmente consigo perceber o sentido das sugestões das outras	5	6	4	5	4	4	4	4	4,57
Tomo parte ativa nas atividades de grupo	5	4	5	3	5	5	6	5	4,71
Procuro ser leal com as minhas colegas	6	4	5	6	6	6	5	6	5,43
Esforço-me por compreender o ponto de vista dos outros	6	6	5	6	6	6	5	6	5,71
									4,78

Tabela 3: Análise por item, orientação para a tarefa.

À semelhança da dimensão anterior, os itens integrados nesta dimensão refletem as situações vividas em contexto de reclusão e a associação do estudar com a oportunidade de mudança de estratégia de aprendizagem e um esforço para compreender outros pontos de vista, processos fundamentais para a futura reinserção social. A questão que aqui se salienta prende-se com a responsabilidade pessoal nos processos de mudança, quando o processo de aprendizagem necessita ser reformulado, e com o esforço pessoal na compreensão dos outros, o que sublinha um *locus* de causalidade interno no que concerne à dimensão de orientação para a tarefa.

Confiança nas capacidades

A dimensão “Confiança nas capacidades” está relacionada com a confiança que a formanda tem nas suas capacidades e nas suas ideias. Tem a ver com a percepção da facilidade na obtenção de bons resultados escolares.

O item com menor concordância foi “Sou uma pessoa importante para as minhas colegas de formação” e o item com maior concordância foi “Sei as respostas antes do resto da turma”, conforme Tabela 4.

Confiança nas capacidades	1	2	3	4	5	6	7	moda	média
Estou satisfeita com a minha capacidade para falar perante os colegas	4	4	5	3	2	5	5	5	4,00
Fico tensa quando sou chamada a intervir na aula	4	6	5	2	3	2	6	6	4,00
Tenho ideias claras quando faço o meu trabalho da formação da formação	3	1	2	3	4	4	6	3	3,29
Obtenho maus resultados nos trabalhos da formação	4	6	5	3	4	5	6	4	4,71

Resolvo problemas com muita facilidade	4	2	4	3	3	3	5	3	3,43
Consigo compreender as coisas por mim própria	4	6	5	3	3	3	5	3	4,14
Obtenho facilmente boas notas	3	5	4	4	3	2	5	3	3,71
Sei as respostas antes do resto da turma	6	6	4	6	6	5	3	6	5,14
Geralmente consigo perceber o sentido das sugestões das outras	5	6	4	5	4	4	4	4	4,57
Sou uma pessoa importante para as minhas colegas de formação	4	4	4	4	1	1	4	4	3,14
									4,01

Tabela 4 – Análise por item, confiança nas capacidades

A confiança nas capacidades foi, conforme referido, a dimensão com menor valor médio em comparação com as demais dimensões do SCAL. A percepção de não se sentir tão importante para as outras colegas e, por outro lado, sentir que sabe as respostas antes das outras, pode refletir a insegurança vivenciada nas prisões, com impacto no sistema do *self*, e, ao mesmo tempo, um comportamento competitivo, que pode estar relacionado com a necessidade de “parecer forte” e com o instinto de sobrevivência e de autopreservação neste contexto. Nesta dimensão do autoconceito de aprendizagem, os itens menos e mais valorizados integram uma natureza relacional que apela a processos de comparação social e que se traduzem na confiança em responder antes das colegas e, simultaneamente, não se sentir valorizada pelas colegas de formação, não se percecionando como uma pessoa importante em relação a elas. Tal como nos resultados encontrados por Basílio *et al.* (2017), a menor confiança nas capacidades está associada a um maior egocentrismo e maior sentimento de inferioridade.

Relação com os colegas

A dimensão “Relação com os colegas” está relacionada com o tipo de integração da formanda na turma e com a percepção da confiança recebida do grupo de colegas.

O item com menor concordância foi “As minhas colegas não têm confiança em mim” e os itens com maior concordância foram “Esforço-me por compreender o ponto de vista dos outros”; “Não estou interessada naquilo que as minhas colegas de formação fazem” e “Sinto-me posta de parte na turma”, conforme Tabela 5.

Relação com os colegas	1	2	3	4	5	6	7	moda	média
Geralmente consigo perceber o sentido das sugestões das outras	5	6	4	5	4	4	4	4	4,57

Consigo facilmente dar-me bem com as minhas colegas	6	6	5	6	6	4	5	6	5,43
Gosto de pertencer à turma, sem ser eu a chefe.	6	6	5	6	6	5	5	6	5,57
Tomo parte ativa nas atividades de grupo.	5	4	5	3	5	5	6	5	4,71
Procuro ser leal com as minhas colegas	6	4	5	6	6	6	5	6	5,43
Esforço-me por compreender o ponto de vista dos outros	6	6	5	6	6	6	5	6	5,71
Sou uma pessoa importante para as minhas colegas de formação	4	4	4	4	1	1	4	4	3,14
As minhas colegas não têm confiança em mim	1	3	2	1	4	4	2	1	2,43
Não estou interessada naquilo que as minhas colegas de formação fazem	6	6	5	5	6	6	6	6	5,71
Acho difícil falar com as minhas colegas	6	6	5	5	6	2	6	6	5,14
Sinto-me posta de parte na turma	6	6	5	6	6	5	6	6	5,71
									4,87

Tabela 2 – Análise por item, relação com os colegas

Apesar da relação com as colegas ser a dimensão que recolhe valores mais elevados quando se avalia o autoconceito de aprendizagem, a análise individualizada dos itens com maior e menor pontuação permitem sublinhar o sentimento de inferioridade já apontado, quando percecionam serem postas de parte na turma, e uma série de atribuições internas, acima apontadas como manifestações de maior egocentrismo, que justificam a falta de interesse pelo que as colegas fazem e a percepção de que se esforçam por compreender a o ponto de vista dos outros, apesar das colegas não confiarem nelas.

Reflexões Finais

Aprender em contexto prisional levanta uma série de questões particulares com impacto no processo de ensino-aprendizagem. Aos conhecidos problemas associados à situação jurídica, às configurações familiares, aos comportamentos aditivos e à perda de redes sociais de apoio, juntam-se as dificuldades de adaptação ao contexto educativo e os constrangimentos intrínsecos à vivência numa instituição fechada, rígida e reguladora (Gabriel, 2007). A experiência de reclusão é um acontecimento de vida negativo e com repercussões no *self* mesmo após o cumprimento de pena. Como tal, pode ser vista como um fator desencadeador de transformações no autoconceito (Basílio *et al.*, 2017), em termos da sua organização dinâmica e multidimensional. Assim, o autoconceito de aprendizagem pode sofrer mudanças, de tal forma que experiências de aprendizagem positivas no âmbito das atividades educativas online, promotoras de uma maior literacia digital, desenvolvidas no EP, poderão contribuir para contrariar

uma percepção pessoal prévia menos positiva enquanto aprendiz. Isto significa que a vivência de reclusão, nomeadamente do clima de insegurança experienciado no EP, pode propiciar as condições necessárias para mudanças no autoconceito. No entanto, a escola pode ser entendida como um refúgio que permite organizar positivamente alguns aspetos do *self* e, em particular, a percepção de si enquanto aprendente em ambientes virtuais. Tal como defende Gonçalves (1993), a política educativa em contexto prisional sustenta-se precisamente nesta oportunidade de mudança, numa lógica de reabilitação social, a qual, no caso particular das mulheres, terá que atender às especificidades e desafios das suas realidades socialmente construídas (França, 2014). Em suma, os desafios do digital neste contexto não se esgotam no desenvolvimento de competências tecnológicas, mas abrangem outros domínios do desenvolvimento psicossocial, nomeadamente os que se centram na percepção de um *self* capaz de aprender ao longo da vida.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/Multi/04587/2013.

Referências bibliográficas

- Antunes, F. (2008). *A nova ordem educacional - espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida*. Coimbra: Almedina
- Barros, R. & Monteiro, A. (2015). E-learning for lifelong learning of female inmates: the EPRIS project. In IATED (ed.) *EDULEARN15 Proceedings* (pp. 7056-7063), Barcelona
- Basílio, L.; Roazzi, A.; Nascimento, A. & Escobar, J. (2017). Self-concept dialectical transformation: A study in a women's prison. *Estudos de Psicologia*, 34(2), 305-314. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-02752017000200011>
- Branch, R. M., & Kopcha, T. J. (2014). Instructional design models. In *Handbook of research on educational communications and technology*. New York: Springer, p. 77-87
- Bento, F. (1997). *Autoconceito e participação social do estudante do ensino superior*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade Psicologia Ciências da Educação

Castells, M. (2000). *The rise of the network society. The information age: economy, society and culture*, Volume 1. Malden, Ma: Blackwell Publishers

Centeno, V. (2011). Lifelong learning: a policy with a long past but a short history. *International Journal of Lifelong Education*, 30(2), p. 133-150

Clark, D (2010). A framework for designing learning environments. Disponível em: <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/learning_environment_framework.html>. Acedido em março de 2016

Driscoll, M., & Carliner, S. (2005). *Advanced web-based training: adapting real world strategies in your online learning*. San Francisco: Pfeiffer

Esteveão, C., & Almeida, L. (1998). Prática desportiva e medidas de autoconceito físico e académico. In L. S. Almeida, M. J. Gomes, P. B. Albuquerque & S. G. Caires (Eds.), *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp.512-519). Braga: Universidade do Minho

França, M.H. (2014). Criminalidade e prisão feminina: Uma análise da questão de gênero. *Revista Ártemis*, 17(1), 212-227

Gabriel, D. (2007). *(De)formação de adultos em contexto prisional: um contributo*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Gonçalves, R.A. (1993). *A adaptação à prisão – um processo vivido e observado*. Lisboa: Direção-Geral dos Serviços Prisionais

Gonçalves, L. & Gonçalves, R. (2012). Agressividade, estilo de vida criminal e adaptação à prisão. *Psicologia USP*, 23 (3), 559-584

Graciano, M. & Schilling, F. (2008). A Educação na Prisão: hesitações, limites e possibilidades. *Estudos de Sociologia*, 13(25), 111-132

Hawley, J.; Murphy, I.; Souto-Otero, M. (2013). Prison education and training in Europe: current state-of-play and challenges. Disponível em: http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/prison_en.pdf. Acedido em janeiro de 2015

Hattie, L. (1992). *Self-concept*. Mahwah: Lawrence Erlbaum

Lima, M., & Seco, G. (1990). Autoconceito académico em adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 303-315

Martin, A. (2005). DigEuLit European Framework for Digital Literacy: a progress report. *Journal of E Literacy*, 2 (2), 130-136

Monteiro, A.; Leite, C., & Barros, R. (2018). "Eu ganhei mais o gosto de estudar": o e-learning como um meio de aprendizagem ao longo da vida de reclusas de um estabelecimento prisional português. *Educação & Sociedade*, 39(142), 129-150. <https://dx.doi.org/10.1590/es0101-7330216156650>

Monteiro, A.; Barros, R. & Leite, C. (2015). Lifelong learning through e-learning in European prisons: rethinking digital and social inclusion (pp. 1038-1046). In IATED (ed.) *INTED2015 Proceedings*, Madrid

Moreira, J., Barros, R. & Monteiro, A. (2015). Autoconceito Académico e eLearning no Ensino Superior em Portugal. *Revista EducaOnline*, 9(1), 103-127

Simões, M. & Serra, A. (1987). A importância do auto-conceito na aprendizagem escolar. *Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia*, 21, p. 233-252

Van Den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. In J. Van den Akker (Org.), *Design approaches and tools in education and training*. Netherlands: Kluwer Academic Publisher, p. 1-14

Van Dijk, J. (2005). *The deepening divide: inequality in the information society*. London: Sage

Veiga, F. (1990). *Auto-conceito e disrupção escolar dos jovens – conceptualização, avaliação e diferenciação*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Departamento de Educação da faculdade de Ciências da Universidade do Lisboa

Warschauer, M. (2004). *Technology and Social Inclusion. Rethinking the digital divide*. Cambridge, MA: MIT Press

Desafios do digital e formação de professores, um sim ou não entendimento?

Gabriela Maria Miranda Barbosa

Escola Superior de Educação - IPVC

Ana Raquel Aguiar

Escola Superior de Educação - IPVC

Resumo

O amplo desenvolvimento das tecnologias digitais e a sua omnipresença no quotidiano do aluno do século XXI são fatores que não podem ser ignorados pela escola e pelos profissionais da educação. Os alunos que os professores recebem atualmente nas suas turmas nasceram na era digital e desejam encontrar na escola ambientes ricos em tecnologia para atender às suas motivações de aprendizagem. É compromisso da escola garantir e promover a qualidade e as expectativas no ensino. Espera-se que o professor organize a sua prática pedagógica, adaptando-a aos seus alunos, num processo coerente e equilibrado, usando o digital enquanto recurso para melhorar o ambiente de aprendizagem.

A investigação mostra que um dos fatores que influencia a adoção das tecnologias digitais (TD) pelos professores nas práticas pedagógicas, resulta das experiências tecnológicas incluídas nos seus programas de formação. Situados neste nível, este estudo procura perceber qual a integração que professores fazem das TD na prática pedagógica e de que modo os programas de formação inicial ou contínua influenciam essa utilização. O estudo envolveu professores de 1.º ciclo do ensino básico e estudantes finalistas de mestrados em educação, e restringiu-se ao uso das TD na aula de Português. Para a recolha de dados, recorreu-se ao inquérito por questionário online e entrevistas.

As conclusões deste trabalho trazem contributos importantes sobre o modo como a aprendizagem dos professores para a integração efetiva da tecnologia digital deve avançar. Parece-nos haver necessidade de fazer uma intervenção didático-pedagógica profunda nos programas de formação inicial e contínua de professores, ao nível da construção do conhecimento para a utilização das TD nas aprendizagens escolares.

Palavras-chave: formação; professores; tecnologias digitais.

Abstract

The wider development of digital technologies and their universality in students' daily life on the 21st century, are factors that cannot be ignored by the school neither by education professionals. Teachers are contacting and receiving students in their classes who were born in the digital age and who wish to find in school rich environments in what regards to technology, in order to meet their learning motivations. It is a school' commitment to ensure and to promote quality as well as expectations in teaching environment. It is hoped that teachers organize their pedagogical practice, by adapting it to the students, in a coherent and balanced process, using the digital as a resource to improve the learning environment. The research has shown that one of the factors influencing teachers' adoption of digital technologies (TD) in pedagogical practices results from the technological experiences they had in their training programs.

Therefore, this study aims to understand how teachers integrate TD in their pedagogical practice and how initial or continuing training programs influence this integration. The participants of this study are primary school teachers as well as students of master degrees in education (in their last academic year); it was evaluated the use of TD in the Portuguese class, restrictedly. For data collection, we used an online questionnaire survey and interviews.

The conclusions of this study bring important contributions regarding the relationship between teachers' learning program and the effective integration of digital technology in class. It seems to us that there is a need for a deep didactic-pedagogical intervention in the initial and continuing teacher training programs, namely at the level of acquisition of knowledge for the use of TD in school learning.

Keywords: training; teachers; technologies

Enquadramento da problemática em estudo

O amplo desenvolvimento das tecnologias digitais e a sua omnipresença no quotidiano do aluno do século XXI não pode ser ignorado pela escola e pelos profissionais da educação. Os alunos que os professores recebem atualmente nas suas turmas nasceram na era digital e desejam encontrar na escola ambientes ricos em tecnologia para atender às suas necessidades e motivações de aprendizagem. Assim, diremos que é compromisso da escola garantir e promover a qualidade do ensino. Espera-se que o professor organize a sua prática pedagógica, adaptando-a à realidade da escola e aos seus alunos, num processo coerente e equilibrado, usando a tecnologia enquanto recurso para melhorar o ambiente de aprendizagem (Heitink, Voogt, Fisser, Verplanken, & Braak, 2017).

Situados a neste nível, e como consequência óbvia, a preparação dos futuros professores para integrar a tecnologia na sua prática educacional é o repto que as instituições de formação de professores (IFP) e os responsáveis por essa formação enfrentam (Liu, 2016). Habilitar os futuros professores para a efetiva integração das tecnologias implica programas de formação consentâneos com essa finalidade. Isto é, programas que ajudem os futuros professores a desenvolver conhecimento sobre como realizar a integração da tecnologia na promoção das aprendizagens.

A maioria dos estudantes que faz atualmente os mestrados profissionalizantes em ensino faz parte da chamada Geração Z, constituída pelas pessoas nascidas entre meados dos anos 90 até meados de 2010, e que são habitualmente caracterizados por nativos digitais. Cresceram junto com a tecnologia digital, estão activamente envolvidos com a internet, com as redes sociais, usam o telemóvel a todo o momento e são utilizadores assíduos do *Instagram*, *Snapchat*, *WhatsApp*, *Facebook*. Ao nível dos docentes que no presente lecionam nas escolas portuguesas, há a percepção de que estão familiarizados com a tecnologia, têm computador pessoal, conhecem a internet, comunicam através do email e usam as redes sociais (Barbosa & Pereira, 2016; Castro, 2014). Embora se reconheça que estes dois grupos descritos sejam tecnicamente mais habilidosos e mais enredados com a média digital, esse conhecimento e essa utilização não os torna por si só competentes para integrar as TD no currículo, usando-as como suporte às metodologias, implementando atividades de colaboração e modelando o processo de autoaprendizagem.

A literatura de referência deixa explícito que a integração da TD na prática de sala de aula é uma tarefa complexa, difícil e às vezes capaz de gerar algum stresse

nos professores (Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Sendurur, & Sendurur, 2012). Vejamos, a presença das TD no suporte às aprendizagens traz alterações na organização pedagógica da sala de aula, sendo modificada a forma como são geridas as aprendizagens, a apresentação e exploração dos conteúdos é diferente, o tempo das tarefas, a dinâmica das interações e trabalho colaborativo. Nesta assunção, comprehende-se que a TD nem sempre se encaixa na cultura de ensino praticada, podendo até penalizar o sentido de eficácia do professor. Um segundo tipo de problemas advém da instabilidade da tecnologia, com efeito a todo o momento surgem atualizações de *hardware* e aplicações novas de *software*, há uma sobressaturação de dados potenciadores de alguma ansiedade e insegurança para o docente ao não perceber como processar toda a inovação (Mouza, Nandakumar, Yilmaz Ozden, & Karchmer-Klein, 2017). Para finalizar este conjunto de considerações, importa ainda referir que as TD não são neutras ou imparciais. Tecnologias particulares têm as suas próprias tendências, possibilidades e limitações que as tornam mais apropriadas para certas tarefas que outras, e este é um conhecimento fundamental para o professor na hora de selecionar a TD para a tarefa pedagógica que pretende (Costa, Rodriguez, Cruz, & Fradão, 2012). Problemas desta ordem, explanados ao longo deste parágrafo, aconselham que, num trabalho que se preconiza da Didática, sejam discutidos e explorados modos de entender e planificar a integração das TD na sala de aula.

A investigação mostra que um dos fatores que influencia a adoção das TD nas práticas pedagógicas dos novos professores resulta das limitadas experiências tecnológicas incluídas nos seus programas de formação. Com efeito, vários pesquisadores são unâimes ao concluir que a formação em causa apresenta algumas lacunas, havendo um foco muito grande naquilo que se aproxima mais com conhecimento teórico e esclarecimentos tutoriais de *software* e recursos educativos digitais, do que com a vivência de situações de aprendizagem passíveis de serem reconfiguradas nas práticas reais de sala de aula. Significa isto dizer que é fundamental proporcionar aos futuros professores estratégias de aprendizagem com integração de recursos tecnológicos, coerentes e articuladas com as que vão encontrar nos níveis de ensino para os quais estão a ser formados (Ottenbreit-Leftwich et al., 2012; Ottenbreit-Leftwich, Glazewski, Newby, & Ertmer, 2010). Assumir tal posição supõe também que se atenda aos diversos saberes que, em interação, regulam os conhecimentos necessários para a efetiva integração da

tecnologia na prática pedagógica. Ramos e Ferreira (2011) colocam o conhecimento tecnológico e pedagógico dos professores como condição para a integração das TD na escola. Costa, Rodriguez, Cruz e Fradão (2012: 24) acrescentam que é fundamental ter “algum conhecimento tecnológico, sem o qual será difícil uma tomada de decisão fundamentada e esclarecida”, todavia é necessário articulá-lo e fazê-lo coexistir com o conhecimento pedagógico e com o conhecimento do conteúdo ou disciplina. É neste sentido que aponta o modelo teórico desenvolvido por Mishra e Koehler (2006), designado por **conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo** (conhecido na literatura pela sigla TPACK - Technological Pedagogical Content Knowledge). O TPACK descreve um corpo de conhecimentos base que os professores necessitam para integrar a tecnologia com sucesso na prática educativa. Os professores devem ser competentes em três formas de conhecimento, e devem, para além disso, ser capazes de integrar entre si estes três tipos de conhecimento: o conhecimento tecnológico (TK), o conhecimento pedagógico (PK) e o conhecimento científico (CK), inerente aos conteúdos curriculares de cada disciplina (Tondeur, Scherer, Siddiq, & Baran, 2017).

O TPACK emerge quando o professor, para lecionar um conteúdo específico, usa o método pedagógico ou a estratégia que considera mais adequada e em sequência seleciona a ferramenta tecnológica com mais potencial para os alunos construírem conhecimento de modo diferenciado, mais significativo ou até de modo mais fácil e rápido. Isto significa dizer que o TPACK enfatiza as múltiplas interações entre: 1) os conhecimentos relativos às diferentes ferramentas tecnológicas e ao potencial que têm para realizar situações de aprendizagem, percebendo limitações e possibilidades pedagógicas; 2) o modo como o uso de determinada ferramenta pode motivar os estudantes para as atividades e promover estratégias de trabalho colaborativo e aprendizagens em interação entre pares; 3) a compreensão de como as ferramentas tecnológicas e o conteúdo estão relacionados, influenciando-se e limitando-se mutuamente, fazendo o professor de uma área disciplinar optar por determinado recurso tecnológico porque vai ajudar os alunos a aprender melhor um determinado tópico programático; 4) os diversificados elementos que caracterizam os contextos de trabalho do professor, como os aspetos infraestruturais, culturais, socioeconómicos, e as interferências ou influências na integração das tecnologias digitais nas atividades de aula (Harris & Hofer, 2011; Scherer, Tondeur, Siddiq, & Baran, 2018; Voogt & McKenney, 2016).

Este quadro, rapidamente esboçado, permite estabelecer a orientação que deve estar presente nos programas de formação inicial de professores: incluir nos seus planos de estudo unidades curriculares sobre conhecimento tecnológico, mas também espaços apropriados à construção de conhecimento com vista à integração da tecnologia no âmbito da especificidade da disciplina para a qual os futuros professores estão a ser formados, e de acordo com o nível etário de alunos que vão receber nas suas aulas, e, nesta ordem, se percebe a reivindicação deste objeto de estudo nas didáticas específicas.

Neste pressuposto, queremos, neste texto, apresentar um estudo realizado no âmbito da formação de professores do 1.º CEB para integrar tecnologia na prática pedagógica. Situados neste nível, procura-se, num primeiro momento, perceber qual a utilização que professores e professores estagiários fazem das TD na aula de Português, para, num momento seguinte, entender de que modo os programas de formação inicial ou contínua influenciam esse uso. As questões que orientaram este estudo são: 1) Que TD são usadas pelos professores e professores-estagiários (PE) na aula de Português?; 2) Para que domínios e objetivos de aprendizagem são usadas?; 3) Que formação em tecnologia educativa têm os participantes?; Que relação se encontra entre o uso das TD em aula e a formação do docente em tecnologia educativa? O estudo envolveu professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e estudantes finalistas do Mestrado em Ensino do 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB e do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Procedimentos metodológicos

Considerando a problemática sob estudo, considerou-se pertinente seguir um quadro metodológico de cariz descritivo e interpretativo, dado ter-se percebido que seria o mais adequado para perceber as declarações sobre as práticas dos professores ao nível da integração das TD e estabelecer relações entre o uso de TD e a formação adquirida para essa utilização.

A amostra foi constituída por professores do 1.º CEB no ativo, da região norte do país, que nunca tinham desempenhado o cargo de professores cooperantes e por professores-estagiários a frequentar os Mestrados em Ensino do 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB e em Educação Pré-

Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Participaram 15 professores e 15 PE.

O inquérito por questionário online e as entrevistas presenciais foram os instrumentos selecionados para recolha de dados. O questionário foi realizado através do software de elaboração de inquéritos do Google, disponível gratuitamente na web e apresentava-se dividido em cinco tópicos: 1) Dados pessoais e profissionais dos respondentes; 2) Acesso às tecnologias digitais; 3) Utilização das TD na aula de Português; 4) Vantagens da utilização de TD na aula de Português; 5) Problemas na utilização de TD na aula de Português. As questões inscritas nos tópicos 1, 2, 4 e 5 eram, na sua grande maioria, fechadas, de escolha múltipla e de seleção de opções de resposta; as questões do tópico 3, dada a natureza do tópico, eram de resposta aberta. Com efeito, era importante anular qualquer tipo de orientação de resposta e dar a maior liberdade possível para a construção linguístico-textual da resposta. As entrevistas presenciais tiveram um guião semiestruturado com base nas questões do questionário online, completado com questões focadas no tópico formação adquirida em TD, e foram realizadas após a participação dos participantes no questionário online. Para o estudo aqui apresentado, só foram considerados os dados relativos aos tópicos 1 e 3 do questionário online e os dados recolhidos nas entrevistas.

A análise e discussão dos dados realizou-se na consideração das seguintes dimensões de análise: A) Caracterização dos participantes; B) TD na aula de Português; C) Formação em TD. Relativamente à dimensão de análise A, reunimos a informação correspondente ao sexo, idade, experiência profissional e habilitações académicas. Para a dimensão B, os dados recolhidos foram organizados de acordo com os domínios e objetivos de aprendizagem do Português previstos nos documentos programáticos oficiais. Por último, na dimensão C, definiram-se três categorias de análise: i) a formação adquirida pelas professoras no âmbito da portaria n.º 731/2009 que criou o sistema de formação e de certificação em competências TIC (tecnologias de informação e comunicação) para docentes em exercício de funções nos estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário; ii) a formação em TIC adquirida no âmbito da formação contínua, regida pelo artigo 9º do regime jurídico da formação contínua de professores; e iii) a formação em tecnologias adquirida no contexto formação inicial

de professores. Na figura 1, apresenta-se o quadro síntese das dimensões e categorias B e C para análise dos dados.

B) TD na aula de Português	Domínios de aprendizagem do Português	Leitura e Educação Literária
		Escrita
		Oralidade
		Gramática
C) Formação em TD	Certificado de competências digitais	Certificado de competências digitais (N1)
		Certificado de competências pedagógicas e profissionais com TIC (N2)
		Certificado de competências avançadas em TIC na educação (N3)
	Ações de formação frequentadas no âmbito do artigo 9º do regime jurídico da formação contínua de professores	
Formação adquirida no âmbito da formação inicial		

Figura 1 – Categorias de análise

Análise e interpretação dos dados

A) Caracterização dos participantes

Quanto à caracterização dos participantes, como referido anteriormente, aceitaram colaborar no estudo de modo voluntário, respondendo ao questionário online e à entrevista, 15 professores a lecionar em escolas do 1.º CEB da região norte do país e 15 estudantes a frequentar os Mestrados em Ensino do 1º. CEB e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB e em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na análise de dados referenciados como professores-estagiários, PE. O grupo dos professores era constituído apenas por elementos do sexo feminino e situados em termos de faixas etárias, maioritariamente, entre os 51 e os 60 anos, maturidade muito coerente com a realidade deste grupo profissional no território nacional. Quando se considera a habilitação académica das professoras, verifica-se que todas são licenciadas ou equiparadas com curso de complemento de formação, grau académico em conformidade com o exigido para a categoria profissional, uma apresenta ainda uma pós-graduação em supervisão pedagógica e outra um mestrado académico nesta mesma especialidade. O grupo dos PE, de modo idêntico ao grupo das professoras, era também constituído por elementos apenas do sexo feminino, e apresentavam-se

todas com idade inferior a 25 anos, caracterização que confirma a orientação verificada na formação inicial de professores no território nacional. Em termos académicos eram licenciadas em Educação Básica e encontravam-se a terminar mestrado profissionalizante.

B) Utilização das TD na aula de Português

Os dados sobre os quais nos debruçamos nesta dimensão de análise resultam das respostas ao questionário online e das entrevistas realizadas. As informações recolhidas a partir destes instrumentos deixaram-nos perceber quais as TD que os participantes dizem usar para concretizar aprendizagens de Português em contexto de aula. Com efeito, nas informações recolhidas sobressaem, mais ou menos distintamente, três tipos de informação: a informação sobre os domínios do Português em que são mobilizados TD; a informação sobre os objetivos de aprendizagem que aparecem valorizados nesse uso e a informação sobre a tipologia de TD referida. Quando considerada em conjunto, esta informação aludida permite um desenho muito claro sobre a utilização que os professores e as PE fazem das TD na aula de Português (Figuras 2 e 3).

Fazendo uma descrição e interpretação mais detalhada, verificamos que, relativamente aos domínios da Leitura e da Educação Literária, aqui considerados em conjunto, os dados apresentados mostram uma prática muito diferente entre as professoras e as PE, como observado na figura 2. Assinale-se, em primeiro lugar, a diversidade de recursos e aplicações tecnológicas digitais designadas pelas PE face àquelas indicadas pelas professoras. As professoras recorrem essencialmente às plataformas editoriais e aos motores de busca, como a Google, para aceder a conteúdos. Estes dados são consistentes com pesquisa já realizada em outro lugar (Barbosa & Pereira, 2016). Atualmente, os professores têm acesso facilitado a uma diversidade de *software* e recursos educativos digitais disponibilizados pela indústria editorial especializada na produção de materiais escolares. Diversos serviços, produtos, recursos e materiais educativos digitais são distribuídos aos docentes através de plataformas proprietárias, mediante o seu registo prévio, e / ou através da adoção de determinado projeto editorial. Estes recursos digitais funcionam como documentos satélites dos manuais escolares, tendo uma presença muito valorizada

em sala de aula, desde logo ao nível do trabalho didático em torno da Leitura e Educação Literária.

Ainda a propósito dos dados representados na figura 2, salientamos, em segundo lugar, a informação sobre os objetivos de aprendizagem que aparecem valorizados no trabalho com as TD. Quer nos dados do questionário quer nos das entrevistas ficou bastante claro que os dois grupos de participantes usam as TD no trabalho pedagógico em torno do ler e ouvir textos diversos e da consequente apropriação de vocabulário, no sentido de os alunos lerem de modo fluente, de conhecerem obras literárias de referência e contactarem com textos associados essencialmente a finalidades informativas. Ainda assim, percebe-se que as PE têm conhecimentos tecnológicos e fazem uma utilização mais produtiva e variada de TD. O recurso a tecnologias para a publicação e partilha de conteúdos para aceder a imagens e a vídeos, como, por exemplo, o *Youtube* e o portal do Plano Nacional da Leitura (PNL), assim como o uso de aplicações que permitem criar apresentações e vídeos animados potencia a implementação de situações pedagógicas que interpretamos não só como mais variadas, mas também mais criativas e estimulantes para o ambiente de aprendizagem, como o *Powtoon*, por exemplo. Entretanto, relativamente ao objetivo de aprendizagem, desenvolvimento da compreensão textual, observou-se que apenas as PE exploram este objetivo através do recurso às TD. Percebe-se, a este propósito, uma seleção de aplicações e ferramentas digitais como o *HotPotatoes*, o *Kahoot*, os *Plikers* e os *Flascards*, através das quais as PE criam conteúdos sob a forma de exercícios interativos, como questionários de escolha múltipla, de seleção múltipla, verdadeiro/falso, ou de resposta curta; exercícios de texto lacunar; palavras cruzadas; com uma forte componente lúdica, estas TD envolvem os alunos de modo entusiasmante no trabalho de leitura e compreensão do texto. Assim, o que estes dados deixam perceber é uma tendência para reconhecer que as PE estão mais familiarizadas com as TD do que as professoras, e usam-nas de modo planificado e intencionalizado.

Dominio obj. aprend.	Tecnologia	Hotpotatoes	Videos	Plataformas Editoras	Flash card	Kahoot	Plickers	Edmodo	Powtoon	Eboks	Youtube	PNL	Motores de busca	Slideshare
Leitura e Educação Literária	leitura de textos diversos		●	●	●			●	●	●	●	●	●	●
	apropriação de vocabulário	●	●	●		●	●							
	compreensão de texto	●			●	●	●							
	audição de textos diversos	●	●	●					●	●	●	●	●	●
	leitura para pesquisa									●		●	●	●

Figura 2 – TD nos domínios da Leitura e da Educação Literária

A análise realizada ao domínio da Escrita confirma a orientação que identificamos na Leitura e Educação Literária. Como se pode observar na figura 3, há um número e variedade de TD identificada pelas PE absolutamente díspares relativamente àquela que é assinalada pelas professoras. Tal como os dados da figura 2 deixaram antever, as PE mostram ter um conhecimento tecnológico do conteúdo bastante mais sólido que as professoras. Veja-se, a este propósito, as TD que indicam para o trabalho em torno da aprendizagem da ortografia: GoConqr, o *HotPotatoes*, o *Kahoot*, os *Plickers*, Software de processamento de texto e o *PowerPoint*. Estes recursos permitiram às PE flexibilizar os ambientes de aprendizagem do código ortográfico, fazendo coexistir, de modo equilibrado, a motivação e o gosto de aprender com o envolvimento no trabalho de construção da aprendizagem. As PE declararam ter elaborado exercícios de correspondência fonema-grafema, de exploração de regularidades contextuais e morfossintáticas, de fixação de registos específicos, de associação e manipulação de grafemas, de diagnóstico e correção ortográfica, no sentido de aprofundar e consolidar as formas corretas de escrever as palavras, e em função destas intencionalidades pedagógicas é que selecionaram as TD que consideraram adequadas e compatíveis com os contextos escolares.

Domínio	Tecnologia obj. aprend	Hotpotatoes	GoConqr	Software Proc. texto	Power point	Kahoot	Plickers	Activ Inspire	PowToon	Toondoo	Scratch	Qi
	ortografia	●	●	●●	●	●	●	●				
	produção de textos			●	●							●
	escrita criativa			●●								
Escrita	Tecnologia obj. aprend.	e-mail	Facebook	Whats app	Twitter	Padlet	Messenger	Skype				
	comunicar	●●	●●	●	●	●	●	●●	●	●	●	
Gramática	Tecnologia obj. aprend.	Hotpotatoes	GoConqr	Plata- formas Editoras	Power point	Kahoot	Plickers	Activ Inspire	LaVouivre	Gcompris	Scratch	
		●	●	●●	●	●	●	●	●	●	●	

Figura 3 - TD nos domínios da Escrita e da Gramática

Ainda no domínio da Escrita, importa realçar os dados obtidos relativamente ao trabalho específico na escrita criativa. Também a este nível, é muito expressiva a diferença entre as TD usadas pelas professoras e pelas PE. Enquanto as primeiras se referem apenas ao uso do *software* de processamento de texto da *Microsoft Word*, as PE identificam, para além disso, outras aplicações com potencialidades reais para os alunos desenvolverem com a escrita uma relação positiva e agradável. Através do *Powtoon*, do *Toondoo* e do *Scratch* encontram-se diversas ferramentas multimédia que apelam à imaginação e oferecem situações favorecedoras de atenção e concentração em torno do processo de escrita, facilitando a produção de objetos de escrita combinados com imagem, música, som e animação.

Quando comparamos os resultados em função das TD usadas nos diversos objetivos de aprendizagem do domínio da Escrita, percebe-se claramente que as PE selecionam as TD de modo particular, numa relação direta e coerente entre o potencial que apresentam e os objetivos específicos de aprendizagem que querem ver realizados. Esta orientação vem sendo reforçada à medida que vamos avançando com a descrição e interpretação dos dados. No mesmo sentido se interpretam as TD mais orientadas para o desenvolvimento de competências comunicativas e linguísticas, quer seja com a intencionalidade de divulgar e partilhar documentos e trabalhos realizados, por exemplo, através do *Padlet* e do *Facebook*, quer seja na comunicação interpessoal, mas assíncrona no uso do email, ou na comunicação com mais possibilidade de ocorrer em tempo real mediante o *MSN Messenger*, *WhatsApp*, *Twitter* e o *Skype*. As PE referiram ter aproveitado as TD de

cariz mais social para valorizar o trabalho em torno dos aspectos vinculativos a uma interação eficaz, como sejam as normas de cortesia linguística, especialmente formas de tratamento, saudação, abertura e fecho de enunciados.

No domínio da Gramática, à semelhança do observado e comentado para os domínios anteriores, volta a ser visível uma integração das TD muito diferente entre os dois grupos. As professoras indicam usar apenas conteúdos digitais disponibilizados pelas plataformas editoriais, ao passo que as PE apontam uma panóplia de aplicações e software com potencial educativo e cujas características permitem gerar atividades de natureza e função pedagógica muito diversificada: observação e exploração de ocorrências linguísticas, problematização e descrição das regras e processos gramaticais que estruturam e regem os usos da língua, treino e sistematização do conhecimento gramatical. As PE perceberam, assim, as múltiplas possibilidades que as TD oferecem de trabalhar de modo dinâmico, interativo e em algumas situações lúdico, conteúdos curriculares habitualmente ingratos para os alunos, como é o caso do conhecimento gramatical.

Em síntese, parece poder falar-se a respeito da utilização das TD na aula de Português que: i) as PE fazem uma maior e mais variada integração das TD nas aprendizagens; ii) a seleção e os usos que as PE fazem das TD são determinados pelas tarefas pedagógicas e domínios e subdomínios do Português; iii) as professoras apresentam usos neutros e relativamente limitados das TD nas aprendizagens do Português.

C) Formação em TD

Quisemos, no âmbito desta categoria, identificar que formação em tecnologia educativa tinham as participantes adquirido. Como se pode observar na figura 4, enquanto a formação das professoras foi desenvolvida já no exercício da sua atividade profissional, a formação das PE foi adquirida em contexto de formação inicial. Cinco das professoras revela ter o certificado de competências digitais de nível 1, e que era atribuído aos docentes que davam prova de ter conhecimentos para uma utilização instrumental das TIC como ferramentas funcionais no seu contexto profissional (portaria n.º 731/2009). Para além deste dado, todas as professoras declararam ter frequentado nos últimos anos várias ações de formação contínua no âmbito das tecnologias de informação e comunicação aplicadas à

educação. Esta formação foi orientada essencialmente para as ferramentas de produtividade do *Microsoft Office* e do *Open Office*, sobretudo programas de criação de apresentações multimédia, folha de cálculo e processador de texto. Algumas docentes referem ter frequentado muitas horas de formação em TIC, mas revelam dificuldade em lembrar-se com alguma precisão em que consistira. Percebe-se, ainda assim, a preocupação das professoras em desenvolver competências para o uso das TD nas aprendizagens, e, nesse sentido, servem-se muito da partilha de experiências e informação que realizam entre pares nos seus contextos profissionais, embora, cremos, normalmente avulsa, e marcada por uma lógica instrumental e pouco reflexiva.

Categorias	Formação	Professoras	Estagiárias
Certificado de competências digitais	Certificado de competências digitais (N1)	5	
Formação contínua (artigo 9º do regime jurídico)	Geral - Aplicações e programas do Windows	15	
	Plataformas educativas	1	
Formação (contexto da formação inicial)	Tecnologias digitais (em educação) Lic.		15
	Didática do Português (e tecnologia digital) Mestrado		15

Figura 4 – A formação em TIC

Relativamente à formação das PE, como se observa na figura 4, ela é claramente diferente da verificada nas professoras. Com efeito, as PE declararam ter tido, ao longo da Licenciatura em Educação Básica, uma unidade curricular orientada especificamente para as tecnologias em ambiente educativo. E, neste âmbito, exploraram a temática em torno dos recursos educativos digitais, das plataformas e repositórios, das tecnologias digitais emergentes e das tendências, desafios e importantes desenvolvimentos na tecnologia da educação. Mais ainda, e de forma particularmente específica, no âmbito da unidade curricular de Didática do Português, tiveram oportunidade de desenvolver conhecimento sobre a integração das TD nas aprendizagens do Português. Não só aprofundaram o conhecimento tecnológico como também o articularam com as especificidades pedagógicas e didáticas do currículo de Português. Assim, fizeram a exploração pedagógica das TD, desenhando cenários inovadores de aprendizagem e planificando sequências didáticas, sempre num processo reflexivo entre o conteúdo da aprendizagem, a função e estratégia pedagógica e a potencialidade da TD, visando uma prática

significativa e crítica. Ficou inequívoco, nas declarações das PE dadas nas entrevistas, que a formação mais contextualizada e específica que desenvolveram na unidade curricular de Didática do Português foi crucial para a integração posterior que realizaram das TD em contexto real de sala de aula durante a Prática de Ensino Supervisionada.

Quando fazemos o cruzamento dos dados obtidos entre a categoria B - Utilização das TD na aula de Português - com os dados da categoria C - Formação em TD -, parece legítimo interpretarmos que uma formação mais específica e realizada em consonância com os objetivos e conteúdos de aprendizagem tem como consequência práticas mais sustentadas e efetivas de integração das TD na aula de português.

Conclusões

O título que escolhemos para este estudo - *Desafios do digital e formação de professores, um sim ou não entendimento?* – pretendeu realçar alguns aspectos críticos que podem apoiar a aprendizagem dos professores para a integração efetiva da TD na sala de aula. Identificamos esses aspectos partindo de práticas relatadas por professoras e por PE, e da formação em TD que os dois grupos adquiriram. Cruzamos esses dados e verificamos uma evidência a favor de uma formação realizada em contexto de uma didática específica. Neste entendimento, realçam-se como conclusão três ideias facilitadoras duma aprendizagem para a integração das TD em contexto pedagógico: i) o conhecimento e as habilidades tecnológicas que os professores adquirem não são condições suficientes para o uso curricular das TD na aprendizagem; ii) o conhecimento tecnológico é necessário, mas orientado para o modo como interage com o conhecimento pedagógico e conhecimento do conteúdo de cada disciplina em particular; iii) a formação inicial e contínua de professores para a TD deve basear-se nas práticas e nos contextos reais de aprendizagem. Importante não é usar tecnologia *per si*, importante é criar ambientes de aprendizagem adaptados à realidade das escolas e dos alunos de hoje; as tecnologias fazem parte desse cenário e estão lá para diversificar as metodologias, flexibilizar as práticas e potenciar as aprendizagens.

Referências bibliográficas

- Barbosa, G., & Pereira, J. (2016). *A integração dos recursos educativos digitais na aula de Português (?)*. Paper presented at the V Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa / V FIAL, Braga
- Castro, C. G. d. S. (2014). *A utilização de recursos educativos digitais no processo de ensinar e aprender: práticas dos professores e perspetivas dos especialistas* (Doutoramento), Universidade Católica, Portugal
- Costa, F. A., Rodriguez, C., Cruz, E., & Fradão, S. (2012). *Repensar as TIC na educação - O professor como agente transformador*. Santillana
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423-423-435. doi:10.1016/j.compedu.2012.02.001
- Harris, J. B., & Hofer, M. J. (2011). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) in action: A descriptive study of secondary teachers' curriculum-based, technology-related instructional planning. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(3), 211-229
- Heitink, M., Voogt, J., Fisser, P., Verplanken, L., & Braak, J. v. (2017). Eliciting teachers' technological pedagogical knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(3), 93-109
- Liu, S. H. (2016). Teacher education programs, field-based practicums, and psychological factors of the implementation of technology by pre-service teachers. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(3), 65-79. doi:doi.org/10.14742/ajet.2139
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054
- Mouza, C., Nandakumar, R., Yilmaz Ozden, S., & Karchmer-Klein, R. (2017). A Longitudinal Examination of Preservice Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge in the Context of Undergraduate Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 39(2), 153-171. doi:10.1080/01626620.2016.1248301
- Ottenbreit-Leftwich, A. T., Brush, T. A., Strycker, J., Gronseth, S., Roman, T., Abaci, S., Plucker, J. (2012). Preparation versus practice: How do teacher education programs and practicing teachers align in their use of technology to support teaching and learning? *Computers & Education*, 59(2), 399-399-411. doi:10.1016/j.compedu.2012.01.014
- Ottenbreit-Leftwich, A. T., Glazewski, K. D., Newby, T. J., & Ertmer, P. A. (2010). Teacher value beliefs associated with using technology: Addressing professional and student needs. *Computers & Education*, 55(3), 1321-1321-1335.
- Ramos, J. L., Teodoro, V. D., & Ferreira, F. M. (2011). Recursos educativos digitais: reflexes sobre a prática. *Cadernos SACAUSEF*, VII. pp.11-34. *Cadernos SACAUSEF*, VII, 11-34

Scherer, R., Tondeur, J., Siddiq, F., & Baran, E. (2018). Full length article: The importance of attitudes toward technology for pre-service teachers' technological, pedagogical, and content knowledge: Comparing structural equation modeling approaches. *Computers in Human Behavior*, 80, 67. doi:10.1016/j.chb.2017.11.003

Tondeur, J., Scherer, R., Siddiq, F., & Baran, E. (2017). *A comprehensive investigation of TPACK within pre-service teachers' ICT profiles: Mind the gap!* (Vol. 33)

Voogt, J., & McKenney, S. (2016). TPACK in teacher education: are we preparing teachers to use technology for early literacy? *Technology, Pedagogy and Education*, 26(1), 69-83. doi:10.1080/1475939X.2016.1174730

Conclusões do Eixo 3 – Desafios do Digital em Educação

Por João Caramelo (Comentador do Eixo 3) e Francisca Costa

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade do Porto

No âmbito do eixo “*Desafios do digital em educação*”, foram apresentadas diversas comunicações que versaram sobre a importância, o papel e desafios das Tecnologias Digitais, (TD), nos contextos de educação e formação, quer ao nível da educação formal, quer da formação ao nível docente (inicial e contínua) e da formação à distância.

Por um lado, nas comunicações apresentadas pareceu relativamente consensual a ideia de que as tecnologias digitais são extremamente importantes para os processos de educação e formação, sobretudo na atualidade. Tal prende-se com o contexto de “hiperdigitalização global” que se vivencia presentemente, a par das expectativas trazidas para o contexto de aprendizagem, em que o digital se afigura como parte integrante do quotidiano das pessoas, em particular dos mais jovens, já nascidos na “era digital”.

No que concerne ao contexto de educação formal de modo geral, e à formação de professores de modo particular, ressalvou-se as transformações recentes ao nível do ofício do professor, mas também do aluno, servindo as TD como forma de potenciar a interação e a consequente aprendizagem e formação dos mais jovens. A situação que os professores encontram hoje em contexto sala-de-aula exigem medidas adaptadas, as quais não podem ignorar a dimensão “tecnológica” e “digital”, devendo a Escola ter como compromisso a garantia e promoção da qualidade do ensino, sendo os professores fundamentais para o cumprimento daquele compromisso.

A investigação tem mostrado, segundo a comunicação “*Desafios do digital e formação de professores, um sim ou não entendimento?*”, que um dos fatores que influencia a adoção das tecnologias digitais por parte dos professores é a inclusão de programas de formação (inicial e/ou contínua) sobre aquela temática, por forma a estarem mais preparados a trabalhar com ferramentas digitais. De acordo com a supra investigação, verifica-se assim a necessidade de ser conduzida uma intervenção didático-pedagógica profunda ao nível da formação de professores neste âmbito, como forma de potenciar a melhoria das aprendizagens. Não obstante, ressalva-se o facto de as TD não serem ferramentas absolutamente neutras, sendo importante que estas sejam adaptadas e articuladas com o contexto formativo. Nesta continuidade, importa que o acesso às TD seja significativo, numa lógica de adequação aos estudantes, onde estes estão no centro do processo educativo.

Estas tecnologias digitais podem assumir diferentes formas, tal como são exemplo os “videojogos sérios”, que foram apresentados na comunicação “*Os videojogos sérios como uma tecnologia educativa: que potencialidades e limitações?*”. Os videojogos, enquanto ferramenta digital com caráter educativo/formativo, apresenta um elevado potencial pedagógico na formação para questões diversas, desde sob o ponto de vista curricular, como para as questões da cidadania e participação. Contudo, de acordo com os autores, no contexto de Ensino Superior (ES) (em que se debruça esta comunicação), verifica-se pouca discussão e escassa integração deste tipo de recurso (que não deixa de necessitar de contextualização), na continuidade daqueles que são os modelos tradicionais de ensino, assente (ainda) numa lógica transmissiva de saberes.

Ainda no contexto do Ensino Superior, a comunicação “*Tecnologias Digitais: contributos para percursos de sucesso de estudantes não tradicionais no Ensino Superior*” destaca a importância das TD para a aprendizagem no contexto do Ensino Superior de modo geral, em particular para o reforço da autonomia dos estudantes, a sua colaboração, participação e interação, pois são dimensões valorizadas, por exemplo, no quadro do processo de Bolonha. Cada vez mais integram o contexto do Ensino Superior, estudantes com situações muito diversas e com estatutos considerados “não tradicionais”, e que exigem um suporte adicional na construção das aprendizagens e no desenvolvimento de competências e sucesso no seio dos seus percursos académicos. Deste modo, as TD devem ser acompanhadas por uma intencionalidade, o que permite àqueles que as usem, um melhor, mais adaptado e significativo processo de aprendizagem.

Para além destes contextos de caráter presencial, existe ainda o ensino à distância, onde as tecnologias digitais assumem um papel fundamental na promoção e ampliação da democratização do acesso ao ensino superior, tal como foi discutido na comunicação “*A Formação Superior no Ensino à Distância: Narrativas sobre Qualidade*”. Esta tipologia de ensino/formação tem auferido de grande expansão, algo considerado fundamental para a emancipação de sujeitos que, através desta tecnologia, têm acesso à formação, que de outro modo não lhes seria possível.

As TD assentam ainda numa lógica educativa e de desenvolvimento pessoal, com vista à aprendizagem ao longo da vida, tal como é defendido na comunicação “*Desafios do digital na formação de mulheres em contexto prisional*”, enquanto forma de combate à exclusão social. O mesmo é salientado, por exemplo, na comunicação “*Inclusão digital na educação de adultos: possibilidades de inclusão ativa e maior participação social*”, na medida em que as TD se apresentam como ferramentas inovadoras, que atuam no sentido de desafiar a manutenção das desigualdades e se constituir como meio para novas formas de participação e consequente inclusão social.

Em suma, as diversas comunicações apresentadas focaram elementos diversos das TD, desde a sua importância e papel no contexto educativo/formativo, até às consequências positivas que comportam ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos. Contudo, os “estímulos institucionais” nem sempre se coadunam com as premissas e ideias subjacentes às TD, o que pode ser

desafiante quer para os profissionais de educação, quer para estudantes/formandos. As TD surgem como elemento de inovação pedagógica, que pode servir de apoio/suporte ou complemento ao processo educativo, mas que está sujeito, tais como outros recursos educativos, a ser instrumentalizado, na medida em que é fundamental que conste uma intencionalidade e significado no uso das TD.

No quadro sócio-político atual, em particular reportando ao caso português, surgem novas formas de organização e contextualização curricular e novas formas de aprender, com reforço na autonomia dos estudantes/formandos, e onde as TD podem ocupar um lugar central nos processos de ensino-aprendizagem, com utilidade transversal, mas servindo diversos e específicos propósitos, sob diferentes modos de uso. Neste sentido, as TD devem servir o ideal educativo de qualidade, assente em processos de significância, exigindo por isso um acompanhamento efetivo das suas dinâmicas de utilização. É ainda fundamental caracterizar os espaços, tempos e interações durante a utilização de TD, para que estas apoiem processos de desenvolvimento pessoal, educativo e profissional dos usuários daquelas tecnologias, com vista à emancipação social.

Eixo 4: Formação de Professores: Políticas e Práticas

A orientação de trabalhos de fim do curso (TFC) na formação inicial de professores no ISCED de Cabinda - uma análise focada nas percepções de supervisores sobre competências e condições de supervisão

Maria Helena Canhici

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Carlinda Leite

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

Preciosa Fernandes

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

Resumo

O estudo que se apresenta analisa percepções de professores do ISCED de Cabinda sobre competências académicas e de investigação consideradas, por aqueles professores, como essenciais para a supervisão e orientação dos Trabalhos de Fim do Curso (TFC). Estes trabalhos são realizados por estudantes que terminam os diversos cursos de formação inicial de professores, ministrados naquela instituição de ensino superior, enquanto um dos requisitos para a obtenção de licenciatura necessária ao exercício da profissão docente.

Do ponto de vista empírico, os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário, com perguntas fechadas, e entrevistas a professores supervisores. Os dados obtidos pelo questionário foram tratados com recurso ao programa SPSS, numa análise estatística simples, e os das entrevistas foram sujeitos a uma análise de conteúdo.

A análise das respostas ao questionário permitiu concluir que estes professores reconhecem, como competências que devem possuir e que são importantes para a orientação dos TFC, a criatividade, a reflexão, o diálogo e a capacidade de inovação e de envolvimento dos estudantes em atividades que estimulem a sua autonomia. Permitiu também saber que

estes professores supervisores consideram menos essenciais para a orientação dos TFC competências como: capacidade para dar novos *inputs* à investigação; competência para promover debates científicos; capacidade de gerir o tempo.

Confrontando estas percepções com condições existentes para a orientação dos TFC, os dados obtidos por entrevistas mostraram a existência de obstáculos tais como: a falta de investimento sério na investigação e pesquisa de fenómenos educacionais e sociais e consequente aquisição de materiais que mobilizam as pesquisas; a falta de mobilização de recursos para materialização regular de projetos nesta área, pois, a pesquisa e a iniciação científica é o baluarte e sustento para o desenvolvimento das IES angolanas; a falta de grandes bibliotecas entre outras dificuldades.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Supervisão. Competências de supervisão. Competências académicas e investigativas. Angola - ISCED.

Abstract

This study analysis the perceptions of teachers from the ISCED of Cabinda, about academic and research competences, considered, by those teachers, as fundamental to the supervision and orientation of the Final Course' Essays (TFC). The essays are undertaken by the students that are almost to end their initial training as teachers, as a main requisite to obtain the bachelor to become a teacher.

From the empirical side, the date was collected through a questionnaire with close questions, and interviews to teachers who are supervisors. The data collected was analysed with the SPSS – a simple statistical analysis – and the interviews were subject of content analysis.

The analysis of the answers of the questionnaire allowed to conclude that these teachers recognise as competences that should be important in the orientation of the TFC, the ones such creativity, reflection, dialogue and capacity of innovation and students' involvement in the promotion of their autonomy.

It allowed to understand that the teachers who are supervisors consider less essential to the orientation of the TFC competences the following ones: capacity to give new inputs to research, competence to promote scientific debates and be able to manage the time.

Considering these perceptions and the existent conditions to the orientations of the TFC, the data obtained through the interviews showed the existence of some obstacles and difficulties as: the lack of investment in research on education topics and the subsequent lack of resources, which is problematic considering that research is very important to the development of the high education institutions in Angola; the lack of libraries is another very serious difficulty.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Supervisão. Competências de supervisão. Competências académicas e investigativas. Angola - ISCED.

Introdução

No contexto angolano os diversos subsistemas que compõem a educação têm vindo a constituir foco de interesse académico, bem como ao nível das decisões

políticas que justificam alterações ao longo dos anos. Destes, o subsistema de formação de professores tem marcado as agendas e debates promovidos, quer nos fóruns académicos, quer no desenho das políticas de formação de quadros em Angola³², quer ainda em assuntos e grandes temas de ação governamental. Ao nível do discurso político, a Nova Lei do Sistema de Educação e Ensino (2016) possibilitou a implementação de medidas que visam melhorar a organização, funcionalidade e o desempenho do Sistema de Educação e Ensino em Angola, bem como fortalecer a articulação entre os diferentes Subsistemas³³ de Ensino.

Com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de direito, de paz e de justiça social, o Governo angolano, em outubro de 2016, definiu o Novo Sistema de Educação e Ensino³⁴ como conjunto de estruturas, modalidades, e instituições de ensino, por meio das quais se realiza o processo educativo, tendente à formação harmoniosa e integral do indivíduo. Por outras palavras, enunciou como propósito do sistema de ensino angolano a formação dos estudantes na sua plenitude. O discurso legal enuncia o subsistema de formação de professores³⁵ como conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições e recursos vocacionados à preparação e habilitação de professores e demais agentes de educação para todos os subsistemas de ensino.

No subsistema de formação de professores³⁶, referimo-nos sobre o Ensino Superior Pedagógico que é o conjunto de processos, desenvolvidos em instituições vocacionadas, à formação de professores para o apoio à docência em todos os níveis tal como o caso dos ISCED. Estas instituições, desde 1980, dedicam-se à formação de professores e formadores.

Tendo este quadro legal por referência, foi realizado um estudo que teve como objetivo produzir conhecimento sobre a adequação do recurso ao Trabalho do Fim do Curso (TFC) na formação inicial de professores no ISCED de Cabinda, bem como as condições que existem para a sua supervisão. Assim, pretendeu-se conhecer o que pensam professores supervisores sobre as possibilidades do TFC cumprir, ou não, a dupla função que lhe é atribuída: (1) formar professores que

³² (cf. UTG/PNFQ, Unidade Técnica de Gestão, 2015)

³³ (Lei nº 16/17 de 07 de Outubro)

³⁴ (cf. art. 2º da Nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino a Lei nº 16/17 de 07 de Outubro)

³⁵ (cf. artº 43º da Nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino a Lei nº 16/17 de 07 de Outubro)

³⁶ (cf. artº 49º da Nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino a Lei nº 16/17 de 07 de Outubro)

tenham competências profissionais para os desafios que se colocam à educação neste século XXI, e (2) contribuir para o desenvolvimento da produção investigativa em Angola.

De carácter individual e obrigatório, com vista à obtenção de um título de Bacharel e de Licenciatura, o TFC consiste na realização de um exercício científico-académico, mediante o qual os estudantes desenvolvem qualidades para a investigação científica e aprofundam um tema que faça parte de uma área do saber no âmbito do curso em que se encontram inscritos.

A fim de alcançar os propósitos traçados, o estudo foi organizado de modo a responder às seguintes perguntas: Quais as percepções dos professores supervisores sobre o processo de supervisão dos TFC? Que competências de investigação são desenvolvidas no decurso da realização dos TFC? Que condições existem para a realização de investigação relativa ao TFC?

As respostas a estas questões foram consideradas ao nível do enquadramento teórico-conceitual proposto por autores que defendem a qualidade da supervisão e a relação entre o ensino e a investigação. Foram, assim, considerados os papéis e responsabilidades dos supervisores e estudantes, a avaliação da qualidade da investigação e a definição dos perfis e de um ambiente de investigação propício para a promoção das competências de supervisores e dos estudantes.

O Ensino Superior como lugar de produção de novos conhecimentos para a formação de professores de qualidade, sendo por isso fundamental a articulação entre o ensinar/aprender e pesquisar, ao nível da educação superior, tendo em conta as mudanças no mundo de trabalho, entre outros. É este referencial teórico que é apresentado no ponto seguinte.

Quadro teórico de suporte ao estudo

Vários estudos sobre perfil de investigação de qualidade, características definidoras de uma supervisão de qualidade (Huet & Baptista, 2011; Baptista, 2013); processo de orientação de teses (Schnetzler & Oliveira, 2010); Competências académicas e investigativas (Prada & Garrido, 2016); A qualidade da relação entre o estudante e seu orientador/a na percepção de seu desenvolvimento pessoal, (Simões & Melo, 2015).

A articulação entre o ensinar/aprender e pesquisar na educação superior tendo em conta as mudanças no mundo de trabalho (Cunha, 2014); o Ensino Superior como lugar de produção de novos conhecimentos (Lessard, 2002; Leite & Ramos, 2010; 2012), pois, a ele compete formar professores de grande qualidade (Leite & Fernandes, 2010), alertam sobre os vários aspectos que os orientadores/supervisores devem tomar em conta, desde os princípios e métodos, o perfil das competências, os valores, metas e estratégias.

No que se refere por exemplo a qualidade da supervisão da investigação deve-se considerar pelo menos três princípios: papéis e responsabilidades dos supervisores e estudantes; avaliar a qualidade da investigação e não só, como também definir os perfis e as competências; criar de um ambiente de investigação propício para promover as competências de supervisores e dos estudantes (Huet & Baptista, 2011, p. 4);

Sendo fundamental a definição não só dos perfis e das competências dos supervisores e estudantes, assim como o que está envolvido na construção do conhecimento para se avaliar a qualidade da supervisão que oferecem, para que se promovam um ambiente propício da investigação. Rematam ainda as autoras que, é necessário refletir sobre as competências e atitudes que supervisores e estudantes devem demonstrar e desenvolver e otimizar de modo que o processo de supervisão da investigação seja de qualidade, reforçando que os papéis e responsabilidades dos supervisores e estudantes, parte muito da cultura e política institucional, (IBDEM).

Nesta perspectiva, a reflexão de o Ensino Superior ser o lugar de produção de novos conhecimentos (Lessard, 2002; Leite & Ramos, 2010; 2012), traz outras conceções ao afirmarem que a ele compete formar professores de grande qualidade (Leite & Fernandes, 2010). Para tal, deve haver uma forte articulação entre ensinar/aprender e pesquisar na educação superior tendo em conta as mudanças no mundo de trabalho (Cunha, 2014, p. 20). Assim a “indissociabilidade do ensino e pesquisa” (Cunha, 2014) tem sido reconhecida como essencial para a qualidade da formação no ensino superior (Leite & Fernandes, 2014).

Se o ensino superior é descrito como um meio de desenvolvimento de competências, aquisição de conceitos e de crescimento pessoal ou de estabelecimento de novas relações sociais, isto significa que, os professores neles engajados precisam demonstrar tais competências (Prada & Garrido, 2016);

No contexto escolar e na aprendizagem do desenvolvimento humano e profissional (De Matos, 2010) defende que deve-se repensar a função da supervisão e o papel do líder como seu facilitador e dinamizador. Para as qualidades do supervisor (Carla, et al., 2012) também alertam sobre o papel do supervisor, os processos de supervisão e os seus contributos, para além dos instrumentos de avaliação necessários, os momentos de avaliação, os instrumentos para avaliar os recursos humanos por exemplo.

No ISCED de Cabinda, esta conceção só será possível, na medida em que professores orientadores/supervisores dos trabalhos de fim do curso (TFC) puderem obter as condições de orientação criadas, e mobilizarem, integrarem e orquestrarem recursos específicos (competências específicas) tais como: dominar a metodologia de investigação científica; não orientar uma investigação se não for capaz de produzir uma investigação; estudar e procurar informar-se; dominar a área científica em que o estudante está a realizar o TFC a investigar, de modo a ter uma visão ampla na supervisão.

O Ensino Superior como lugar de produção de novos conhecimentos para a formação de professores de qualidade, é-lhe concedida cada vez mais novos desafios e exigências, “*a universidade é interpelada quanto à sua responsabilidade social diante de dicotomias que inviabilizam uma comunicação com o mundo do trabalho*”. *Esta dicotomia impossibilita um modelo que tenha como base a assunção da responsabilidade social da universidade*; há a necessidade de um ensino que contribua para superar a fragmentação de funções de um ensino profissional que se articule com a investigação e que esteja em sintonia com o contexto social, (Leite & Katia, 2012).

O texto de Cunha, (2014, p. 20), que embasa a necessidade de se pensar a educação superior, sua qualidade e relação com o discurso da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, abre um leque de discussões, de ideias para refletir a vida das universidades. Evidencia também, as razões de se pensar o ensino universitário tendo em conta “*as mudanças no mundo do trabalho que têm afirmado com intensidade progressiva a sua relação com os níveis de escolarização*”, [...].

Trindade, (2011, p. 21) reforça a ideia de que a formação de professores deve ser construída na base de várias relações, entre ambas as áreas que a interligam, sendo a formação como um tema suficientemente pertinente no âmbito da reflexão

mais vasta sobre a natureza e os sentidos da profissão docente, ao partir da problemática que:

“A formação dos professores constitui a relação entre formação científica e a formação pedagógica, a relação entre a formação inicial e a formação continuada, igualmente, a relação entre a formação qualificante e a formação experiencial, bem como o modo como estes diferentes tipos de articulações têm vindo a ser abordados quer em termos sincrónicos, quer em termos diacrónicos”.

Pensar na formação é pensar em projetos, em investimento significativo na produção de investigações e reflexões sobre a problemática da formação de professores, ou seja, refletir em diversidades de perspectivas que se propõem abordar, Trindade, (2011).

O processo de Orientação/Supervisão dos TFC no ISCED de Cabinda

Simbine & Camuendo, (2017, p. 196), apoiando-se em (Vieira 2011, p. 87), que conceitualiza a supervisão como um processo de monitoria sistemática de prática pedagógica através da reflexão e experimentação. Vão além, ao afirmarem que na perspectiva do autor, o supervisor é alguém que orienta outrem num processo de formação formal e institucionalizado, onde a figura do supervisor é tida como autoridade única que dá lições de bom profissionalismo, servindo frequentemente como modelo a seguir.

Se no ponto de vista didático-pedagógica, entende-se o supervisor alguém que tem o papel de acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões, atitudes autónomas e capacidades de lecionação dos professores em formação inicial, Simbine & Camuendo, (2017);

Contrário disso, do ponto de vista da pesquisa, a concepção muda e vai além da expressão supervisor, pois, orientar é um processo, Schnetzler & Oliveira, (2010, p. 79), que advém das experiências de aprendizagem com os pares profissionais, que parecem ser um espaço igualmente rico no processo de formação deste orientador. Sendo vários processos:

“no sentido de continuidade e aperfeiçoamento dessa condição, ora institucional nas apresentações de debates de trabalhos, bancas de qualificações e de defesas, ora com outras experiências que retratam a formação de grupos específicos para análise de projetos, procedimento de

coleta de informações e construção de dados das pesquisas em andamento”.

A orientação, como espaço de aprendizagem: sugere que o pesquisador/orientador e o orientando/pesquisador guardam o compromisso com a produção e aprofundamento científico, por isso assumem o protagonismo da construção do conhecimento: um tentando compreender as necessidades, intenções e propostas de estudos e o outro tentando organizar e compreender o percurso e objeto de investigação, (Schnetzler & Oliveira, 2010, p. 76). Ao se referirem sobre a relevância do outro neste complexo processo firmam:

A orientação vai constituindo o orientador, que o saber específico da orientação é temporal, construído ao longo das experiências de cada sujeito na relação com os outros que simultaneamente aprendem e ensinam. Esta experiência da orientação num espaço coletivo e compartilhado, promove a possibilidade de diversos olhares e vozes sobre uma determinada proposta de pesquisa, (Idem, p. 80).

Além disso, (Santos & Maffei), in (Schnetzler & Oliveira, 2010, pp. 60-61), vão mais além ao afirmam que:

“a orientação é uma actividade que não abrange todo sentido de docência, mas compõe uma atribuição, uma função específica do nível académico da pós-graduação. É assimilada no contexto universitário como prática indissociável da atuação profissional na pós-graduação. É uma atribuição do docente de qualquer programa de pós-graduação pois, o qualifica e o institui na condição de pesquisador docente. No entanto, é impossível compreender a actividade de orientação fora das relações com outros que, no caso dos orientandos são eles que explicitam o que o orientador/a precisa saber para orientar, configurando uma dinâmica dialógica”, (Idem).

Quer a orientação/supervisão de TFC, quer a prática orientada, “*requerem professores que desenvolvam uma atuação crítica face à profissão*” (Vieira, et al, 1999, p. 3). Baseando-se na compreensão do pensamento de (Schon, 1987), que referem que “*ser professor implica enfrentar diversas situações de incertezas, únicas e problemáticas*”, sendo “*impossível conceber um modelo de formação que apresente as fórmulas que garantam agir de forma adequada nessas áreas indeterminadas da prática*”, (Idem).

Na perspectiva de Nóvoa (1995), os esforços para a formação de professor devem contemplar práticas de formação-ação e de formação-investigação que propiciem a conceção reflexiva da profissão docente.

O papel do professor supervisor-tutor dos TFC no ISCED de Cabinda

De acordo o regulamento dos TFC o professor “Tutor”, desempenha um papel essencial na tutoria e orientação de algumas diretrizes que a ele são emanadas. Competência dos tutores: De acordo com o plasmado no regulamento dos TFC no seu Artº 10º, refere-se que, compete aos tutores e co-tutores como são designados, a orientação de todo o processo da elaboração do TFC; excepcionalmente podem os assistentes orientar os TFC com a devida deliberação do Conselho Científico da Unidade Orgânica (UO); Dever dos tutores: é dever do tutor proceder a remessa do trabalho concluído, em número de exemplares necessários para os membros de Júri, ao respetivo Departamento de Ensino e Investigação (DEI), acompanhado de uma carta de recomendação.

Metodologia

Situado nestas ideias, a investigação que neste artigo se apresenta analisa percepções de professores do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Cabinda relativamente às competências académicas e investigativas por eles consideradas essenciais para a orientação/supervisão dos trabalhos de fim do curso (TFC). Trabalhos estes que têm com objetivo de contribuir para o desenvolvimento da investigação e de competências investigativas, quer dos estudantes, quer dos professores supervisores. Teve como instrumentos de recolha de dados o inquérito por questionário com perguntas fechadas, seguindo uma escala de Likert com valores de 1 a 4, respondido por 57 professores (de um total de 76 inquéritos distribuídos) professores supervisores. E simultaneamente entrevistas a 9 desses mesmos professores supervisores. Essas percepções focaram sobre competências investigativas e académicas necessárias para orientar um trabalho de fim do curso (TFC) naquele instituto.

Análise de dados

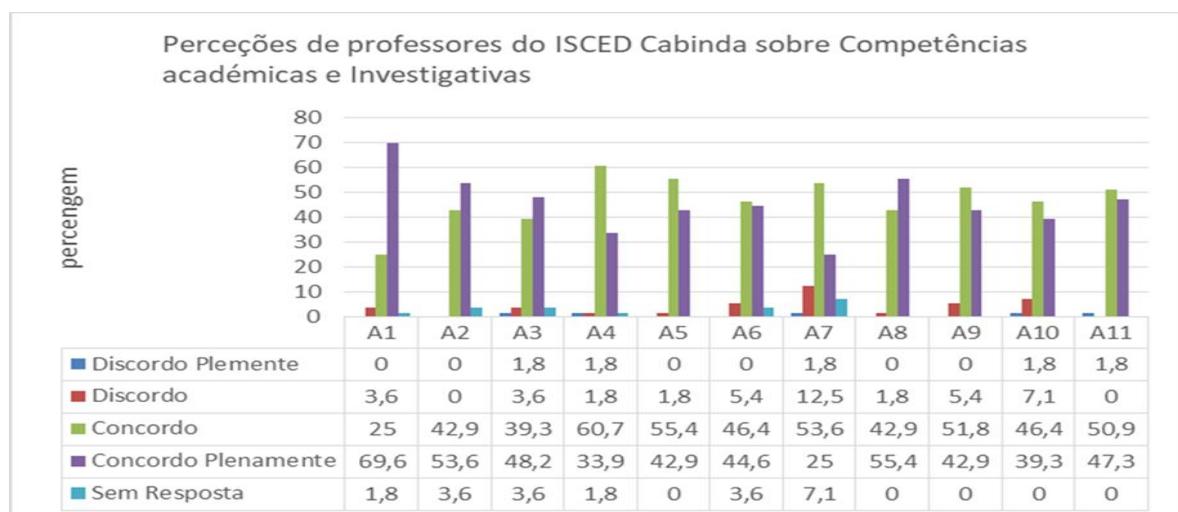
As respostas às perguntas fechadas foram tratadas por uma estatística simples, com recurso ao programa SPSS, e as respostas à pergunta aberta por análise de conteúdo (Bardin, 2015); Amado, Costa e Cruosé, 2013; Amado, 2014). A análise de conteúdo consiste numa técnica que procura arrumar num conjunto de categorias de significação o conteúdo manifesto dos diversos tipos de comunicação (Amado, Costa e Cruosé, 2013, p. 300).

Alguns resultados

Quais as percepções dos professores supervisores sobre o processo de supervisão dos TFC?

A análise das respostas do questionário está em linha com os discursos dos entrevistados no que respeita às competências que os supervisores devem possuir e que são importantes para a orientação dos TFC, destacando-se, nomeadamente, o reconhecimento das competências de criatividade e de inovação (60,7%) e competências de reflexão e diálogo (55,4%). As competências para envolver os estudantes em atividades de pesquisa (53,6%) e para os estimular na sua autonomia (51,8%) são também reconhecidas com essenciais no trabalho de supervisão.

Gráfico - Percepções dos professores do ISCED de Cabinda sobre competências académicas e investigativas



Fonte: pesquisa de campo

Como ilustra o gráfico, para além das competências acima referidas aos professores eles reconhecem mais outras competências necessárias como interface com as principais consideradas por eles, por se considerar importantes serem agregadas. Assim, como se pode observar pelos dados acima apresentados no gráfico, 69,6% concordam plenamente e reconhecem que para orientar um TFC é necessário agregar outras competências como as científicas e técnicas numa determinada área. É bem verdade que neste século XXI em que as novas tecnologias têm tomado conta do mundo quer social, quer académico e do trabalho, seja pertinente talis competência (A1); 48,2% apontam a capacidade de dar novos imputs à investigação (A3); o rigor e exigência intelectual foi apontado pelos professores com 55,4% (A8). A rigorosidade e exigência intelectual que exigimos do aluno parte primeiro do professor, pois isto, pode aumentar a nossa capacidade de organização como uma das competências a ser agregada como podemos apreciar nos dados do gráfico com 50,0% a concordarem (A11). Sendo que 46,6% concordam que a capacidade de promover debates científicos também deve ser integrada como competência (A6).

PRADO & GARRIDO, 2016, p. 23, citando (Lima, Menezes & Carregā) referem:

O desenvolvimento de competências pessoais e académicas é fundamental ao pleno ajustamento dos estudantes no contexto académico e à concretização com sucesso dos seus trabalhos académicos. A missão das instituições do ensino superior envolveu, desde sempre, uma vertente de transmissão de conhecimento e uma vertente de produção de conhecimentos. [...] Estes conhecimentos e competências vão contudo além das temáticas e conteúdos [...] ; são cada vez mais as instituições de ensino superior que reconhecem a importância de integrar o ensino e a investigação, [...] ; o ensino superior encerra também uma vertente de produção de conhecimentos, [...].

Que competências de investigação são desenvolvidas no decurso da realização dos TFC?

A análise aos discursos dos nove professores entrevistados permitiu constatar que estes, na sua maioria, reconhecem que o processo de orientação/supervisão dos TFC será mais eficaz se os orientadores forem da área de formação que

supervisionam. Reconhecem ainda como importante haver uma estreita relação entre o trabalho de supervisão e as áreas de pesquisa dos supervisores. Um outro dado aponta para a capacidade de inovar dos supervisores, e de construir uma leitura crítica sobre a realidade social [...], competências que consideram essenciais para “ser professor”. Um outro assunto levantado por esses professores é, portanto, a identificação do perfil, assim como o enquadramento devido nas suas linhas de pesquisa de cada professor.

Os excertos seguintes ilustram algumas destas ideias segundo os entrevistados:

(...) “os orientadores devem orientar os trabalhos relativamente às suas áreas de formação, para que, de facto, o fruto seja melhor, para que haja maior competência.... Porque quando alguém orienta um trabalho nas suas linhas de pesquisa, as consequências são melhores e maiores e a perspicácia intelectual também melhora e o grau de pesquisa e desenvolvimento do trabalho também é maior”. O perfil deve ser identificado antes de tudo. Depois, para além de ser identificado o perfil deve estar ligado às respetivas linhas de pesquisa. Portanto, se eu sou formado em filosofia, não é? Portanto, não vou querer ou pretender orientar trabalhos de matemática ou trabalhos de biologia. Portanto, o meu perfil tem de estar ligado a minha área de formação, não é? E os trabalhos que eu devo orientar devem estar todos eles orientados em função tanto, dessas linhas de pesquisa”, (Rivali).

(...) “o primeiro perfil no processo de supervisão é ser um verdadeiro académico, ter habilidade, capacidade de inovar, capacidade de fazer uma análise crítica ou ter o espírito crítico em relação ao mundo, porque a ciência é dinâmica. Não podemos agarrar naquilo que é do passado” (...). Só assim poderemos ter um bom professor para orientar trabalho de fim do curso (...) (Vick).

[...] quem ensina também aprende. Portanto, é orientando esses trabalhos que o próprio professor vai entrar num processo de aperfeiçoamento da sua própria investigação e de certas coisas que vai descobrindo através da leitura, da investigação, da matéria que o estudante vai apresentando. O professor deve estar também aberto para aprender do próprio estudante que está a orientar. Porque é ele que está a investigar, ele é que está no terreno, pode trazer informações úteis para o orientador” (Muai Roi)

Procedimentos para orientação/supervisão de TFC

Os trabalhos de fim do curso (TFC), que em outras contextos ou em outras academias são chamadas de trabalhos de iniciação científica, são um ponto de partida para uma experiência de investigação dos estudantes, que terminam os seus cursos de licenciatura no ISCED de Cabinda. Em termos de procedimentos destes trabalhos, os orientadores, primeiro devem entabular um ambiente humanitário, humanista entre os seus orientandos. E reconhecer as limitações que

existem tanto da parte dos estudantes, como das próprias infraestruturas e o acervo bibliográfico da própria Instituição.

Ora, uma vez reconhecidos esses fatores, pode-se fazer um trabalho mais clarividente. Um trabalho realista e ajudar também o estudante. Porque o que acontece por vezes é que o estudante, a partir da sua casa, elabora um tema em que decide por exemplo, vou investigar sobre o insucesso escolar da disciplina Y, na escola X. Mas, ele não sabe se esta dificuldade existe ou não naquela escola. Ao chegar ao campo de pesquisa, no terreno para fazer a coleta dos dados, não encontra este problema.

E acontece que estes trabalhos vão ter uma disparidade entre o anunciado, que é o tema, com o problema que se busca e os objetivos traçados, por vezes as hipóteses, as variáveis e as conclusões, todas estas vias não intercetam, nem dialogam. Neste âmbito haver mais atenção por parte dos professores supervisores é um passo importante. Apesar destes trabalhos dos estudantes não trazerem novidades, como novidades científicas, a nível de licenciatura, mas, este trabalho deve estar pautado em técnicas que garantam uma certa fiabilidade dos dados apresentados pois é um modelo optado para uma aprendizagem e não é uma formalidade. Razões que emanam os TFC são de instituição legal.

Assim, para alguns professores entrevistados defendem-no como sendo:

“[...] um trabalho científico de uma experiência cuidadosa, que requer muita atenção, muita perspicacidade da parte do docente que deve orientá-lo. É um trabalho relevante também, porque ajuda não só o estudante que deve prepará-lo, como também o próprio docente que deve orientá-lo. Ajuda muito porque vai se estudar, vai preparar a informação, vai a beirar-se dos seus livros, aos mestres mudos, ajuda o estudante a pesquisar, a nadar com os seus próprios braços e também a pôr em prática todos os elementos que recebeu, portanto ao longo do currículo académico”.

Portanto, pelos motivos acima enunciados, entrevistamos alguns professores sobre os procedimentos a ter em conta, na orientação dos TFC, como demonstram alguns excertos: o primeiro procedimento seria: [...]

- Primeiramente é o estabelecimento um cronograma;
- Exigência no respeito do tempo e também seriedade no trabalho investigativo;
- Explorar ao máximo qual é a real situação que esse estudante vive na prática para consolidar isto na investigação;

- Fazer por fases, etapas (Na primeira etapa do marco teórico, fazer com que o estudante apresente resultados de escuta na sua própria linguagem perante o seu tutor [...] e absorver também aquilo que ele traz como novidade científica);
- Incentivá-lo a continuar a pesquisa de maneiras a resultar um livro mesmo. Não só como um resultado obrigatório no processo curricular, senão como um contributo que se vai transformar em prática para a investigação e a própria extensão universitária;
- Fazer com que saia da teoria para a prática, da obrigação para adquirir um título para a responsabilidade pessoal, o comprometimento pessoal, enquanto cidadão formado; (MM)
- Dar a conhecer ao estudante a temática que está a investigar, se ele é conhecedor, se tem a motivação para exercitar essa temática, se o estudante tem tempo suficiente; (MMM)
- Atentar o seu relacionamento com o tutor que vai orientar este trabalho;
- Preparo na orientação de uma bibliografia em primeira estância que esteja diretamente relacionada com o assunto a ser orientado;
- Aconselho leituras em torno desse assunto que vai ser orientado [...], acautelando convivam mais com o contexto a ser pesquisado, (MMMM).
- Boa direção da parte do próprio tutor e forte desempenho por parte do estudante.

Há falta de vontade ou falta de incentivo?

Que condições existem para a realização de investigação relativa ao TFC?

Relativamente a esta questão, os entrevistados consideram que os professores do ISCED estão mais focados na docência, e que essa condição limita a investigação; Essa centralidade no ensino retira espaço à investigação, reconhecida como sendo ainda muito insignificante. Ademais referem que a carência de obras, de bibliotecas recheados de livros, de modo que os estudantes, a investigação dos estudantes não se limita simplesmente aos meios eletrônicos, à

internet nomeadamente, também é facto por esses professores assinalado. Portanto, essas são as maiores dificuldades que se encontram.

Os excertos seguintes ilustram estas ideias:

“As dificuldades que pessoalmente encontro no ISCED, nessa estrutura que forma oficialmente professores é que os docentes estão mais implicados na lecionação, portanto, no ensino do que na investigação científica (...); ora, a África, com tantos problemas que tem, penso que só a investigação científica pode permitir à África encontrar meios, encontrar respostas aos problemas que tem. Limitar-se só ao ensino, praticamente transmitir aos estudantes o que está já no manual o que os outros já investigaram; (...); isso não ajuda, não ajuda a África a desenvolver-se, pouca investigação científica, mais ensino, isso não dá espaço à criatividade, não dá espaço a tudo que é invenção” (...) (Muai Roi).

“Não havendo investimento por parte do órgão de tutela, os fazedores de universidade (docentes, pesquisadores e outros) não poderão com afínco dedicarem-se à investigação. A universidade local fecha-se e é indiferente aos problemas sociais” (...) (Benu).

“As pesquisas realizadas sobre os TFC pouco ou nada refletem na qualidade de ensino/formação inicial, pois não existem condições de realização já que ainda tem de ultrapassar alguns tabus e enveredar numa perspectiva mais dialógica sobre os fenómenos e processos educativos e sociais” (Nundi).

A investigação e a pesquisa dos fenómenos sociais e educacionais precisam professores, alunos, estudantes e outros investigadores sociais o que pode permitir desvendar situações insólitas ou desagradáveis. Os problemas do ponto de vista da concretização dos objectivos da Universidade que são o Ensino, a Pesquisa e consequentemente a Extensão, predem desde do ponto de vista da própria estrutura, os apoios e incentivos para a realização da investigação, o investimento para a pesquisa dos fenómenos tanto sociais como educativos por parte dos decisores políticos. Portanto, a pesquisa é um investimento de avultadas somas que requerem disponibilização de verbas ou patrocínio de investidores sociais. A mobilização de recursos para esta área requer o bom senso do próprio governo no interesse e vontade de conhecer os problemas que mais afetam as populações a fim de tomar medidas para solucioná-los. A falta desta mobilização dificulta qualquer que seja o tipo de investigação que se pode querer tanto social como educacional. Tais problemas requerem um tipo de investigação.

Algumas vantagens e desvantagens sobre o tfc na formação inicial do futuro professor

“*Escolas fortes formam professores fortes*”! Este é um depoimento de abertura de um dos nossos entrevistados, dos muitos a que tivemos a oportunidades de apreender. Um outro ainda remata: Eu tenho pensado, tenho dito que: “*um bom professor faz um bom estudante. E um bom estudante faz um bom professor*”. Em outro depoimento ouvimos:

“O ISCED forma professores. E um dos principais aspetos, que deve ser desenvolvido, e bem desenvolvido, são as didáticas. Tem que ser uma componente que deve ser bem trabalhada para podermos fortificar esses futuros professores”.

Ao se referir sobre a formação inicial oferecida e os seus consequentes modelos praticados naquela instituição, ressaltaram também sobre as diversas dificuldades que ainda acarretam a formação oferecida, entre elas que passamos assinalar, por exemplo, as várias debilidades denunciadas pelos entrevistados, que, a seguir aprecia-se:

Nós ainda temos uma série de debilidades nesse processo de formação de professores.

- ✓ Há falta ali de um trabalho interdisciplinar dentro dos departamentos, o que iria fortificar a própria formação dos futuros professores;
- ✓ Há problemas sérios com as práticas pedagógicas, sobretudo a concepção existente sobre as práticas pedagógicas não é a mais forte, não é a mais ideal;
- ✓ [...] Há falta da revisão da concepção sobre as práticas pedagógicas, pois, até agora servem mais como um complemento do aspetto teórico e não o aspetto da aprendizagem;
- ✓ A falta de debates onde todo mundo, todo estudante possa melhorar a sua formação, o seu desempenho ou o seu futuro desempenho;
- ✓ A falta de um estudo profundo sobre os (TFC); falta um estudo sistemático;
- ✓ Excesso de plágio;
- ✓ A maioria não vai em função dos grandes problemas que devem ser resolvidos nas escolas;
- ✓ Trabalhos arquivados depois das defesas;
- ✓ Poucos debates sobre a importância dos mesmos;
- ✓ Debilidades em termos didáticos. O nosso professor ainda está fora, um pouco fora das didáticas;
- ✓ Investiga-se pouco os problemas profissionais:

- ✓ Falta da relação entre a Escola de Formação de Professores com a escola de trabalho.

“Portanto, os nossos docentes investigam pouco os problemas profissionais, aqueles problemas que o nosso futuro professor irá encontrar nas escolas de trabalho. São aspectos pouco tidos em conta”.

Os entrevistados ainda levantam uma questão pertinente como se pode entender nas suas intervenções:

“Também ainda tem a questão dos currículos e programas que devem ainda sofrer alguns reajustes ou algumas adequações. Tudo isso vai ajudar a contextualizar o futuro professor. Quando há um reajuste é para ver efetivamente a relação daquilo que ele irá fazer. Portanto, os grandes problemas que ele vai encontrar nas escolas e que nós temos que trabalhar em função dos mesmos”.

Vantagens do modelo

Do ponto de vista da reflexão sobre os posicionamentos dos entrevistados foram mais referenciadas desvantagens que este modelo de trabalhos de fim do curso (TFC) do que vantagens como podemos observar:

- Estes trabalhos permitem aos estudantes adentrarem aos poucos no mundo da investigação;
- O estudante aprende através do (TFC), aprende também a investigar;
- É um momento muito importante no processo de formação do estudante e, sobretudo que se destina ao ensino

Conclusões

Os dados obtidos, quer por questionário, quer por entrevistas, permitiram concluir que: Os orientadores devem orientar trabalhos relacionados com as suas áreas de formação. Este factor permitirá que o processo de supervisão seja cientificamente mais competente e eficaz. Considerando que a Ciência é dinâmica, reconhecem como competências essenciais no processo de supervisão, a capacidade de inovar, fazer análise crítica e ter espírito crítico face ao mundo e às questões sociais. O facto de os professores estarem mais vocacionados para o ensino é percecionado como um obstáculo para a realização de investigação

científica, reconhecida ainda como muito escassa. Os professores parecem reconhecer a criatividade e a capacidade de inovação, reflexão e diálogo, assim como a capacidade para envolver os estudantes nas atividades, e para os estimular na sua autonomia, como competências essenciais para a supervisão dos TFC. É manifestado o reconhecimento, sobretudo a partir dos dados das entrevistas, de que o processo de supervisão precisa de ser melhorado para ser mais eficaz. Relacionado com este último aspeto, consideram crucial que, para que a supervisão dos TFC seja eficiente, o supervisor se posicione como um investigador. Para tal precisa de: dominar a metodologia de investigação científica; não orientar uma investigação se não for capaz de produzir uma investigação; estudar e procurar informar-se; dominar a área científica em que o estudante está a realizar o TFC a investigar, de modo a ter uma visão ampla na supervisão.

Referências Bibliográficas

- Barnett R. (1994). *The Idea of Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher education. London: Open University Press
- Lessard C. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 131-154
- Cunha, I. (2011). Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: A qualidade da graduação em tempos de democratização, *Perspectiva*, Florianópolis, 29(2), 443-462, disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>
- Leite C. & Fernandes P. (2010). Bolonha e os processos de ensino-aprendizagem no ensino superior universitário em Portugal: Uma análise a partir do recurso aos fóruns de debate online. In *La docencia en el nuevo escenario del Espacio Europeo de Educación Superior*. Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa (135-138). Universidade de Vigo. ISBN: 978-84-8158-49
- Leite C. & Ramos K. (2010). Questões da formação pedagógico-didática na sua relação com a profissionalidade docente universitária: Alguns pontos para debate. In Carlinda Leite (Org.), *Sentidos da pedagogia no Ensino Superior* (29-43). Porto: Livpsic/CIE
- Leite C. & Ramos K. (2012). Formação para a docência universitária: Uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 7-27. Disponível em: <http://www.scielo.gpearl.mctes.pt/pdf/rpe/v25n1/v25n1a02.pdf>
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Batista, A., & Huet, I. (2011). Perfil de um supervisor de investigação de doutoramento de qualidade: Um contributo para o desenho de um referencial integrador. In *Actas do II Encontro Nacional de Investigação da Qualidade*. Troia, Portugal

Garrido, M. & Prada, M., (2016). *Manual de competências académicas*. Lisboa: Edições Sílabo, 1.^a Edição

As práticas de formação inicial de professores na perspetiva de futuros docentes

Ana Isabel Moreira

Escola Superior de Educação – Politécnico do Porto

Pedro Duarte

Escola Superior de Educação – Politécnico do Porto

Resumo

A formação inicial dos professores é uma temática que tem potenciado inúmeros trabalhos, seja sobre a sua importância, o modo como está organizada, a sua relação com os contextos educativos (escolas e similares), entre outras. Para o presente trabalho serão analisadas, em exclusivo, as perspetivas de professores em formação sobre a formação inicial dos docentes, incluindo, nesta realidade, a supervisão pedagógica decorrente do processo formativo.

Para ser possível recolher os dados relativos à percepção desses futuros professores, optou-se por um estudo de caso, variante multicaco (dois cursos de ensino superior distintos que habilitam para a docência no Ensino Básico), que contou com a colaboração de 16 estudantes a frequentarem o primeiro ano de Mestrado, num total de cinco anos de formação (3 Licenciatura + 2 Mestrado), que responderam a um inquérito por questionário.

Os dados indicam que os estudantes tendem a valorizar a dimensão prática da profissão docente, conferindo maior importância aos processos e conteúdos mais relacionados com a ação pedagógica em detrimento daquilo que denominam como teoria. Neste sentido, a supervisão é conceptualizada como um processo de pôr em prática aquilo que foi abordado ao longo da formação.

Enquanto conclusão geral do trabalho, os textos produzidos pelos inquiridos tendem a induzir a conceção do professor como técnico, vinculando essa visão à necessidade do saber fazer. Revela-se, assim, a contínua necessidade de, na formação inicial, se promoverem processos educativos que potenciem um afastamento de tal perspetiva limitada da ação e identidade docente.

Nota: O presente texto é relativo à apresentação parcelar dos dados de um artigo de maior dimensão, a ser publicado, ainda este ano, pelos mesmos autores.

Palavras-chave: formação inicial de professores; supervisão pedagógica; identidade docente

Abstract

The initial education of teachers has been the main theme of many works that focused on its importance, the way it is organized, its relation to educational contexts (schools and such), among others.

In this work, the teachers' perspectives on their initial education will be exclusively analysed, including the pedagogical supervision of their training.

In order to gather the data about the perception of those future teachers, we chose a case-study approach, in a multicase variable (two different college courses that provide the knowledge for teaching in Basic Education), with the participation of 16 students attending the first year of the Masters' degree in a five-year long course (3 Bachelor + 2 Master), who have answered a questionnaire.

The data indicates that the students tend to value the practical dimension of the teaching career, placing a greater importance in the processes and contents more closely related to the pedagogical action, instead of those within the theoretical side. In this sense, the supervision is conceptualised as a process of "putting into practice" what has been addressed during the training.

As a general conclusion of the work, the participants' written scripts frame the teacher as a technician, binding that vision to the "know how to do" need, revealing, therefore, a continuous need for promoting, in the initial formation, educational processes that favour a deviation of that limited perspective of the teachers' action and professionalism.

Remark: This text refers to the partial presentation of the data in a broader article to be published this year, by the same authors.

Keywords: initial teacher training; pedagogical supervision; teacher identity

Introdução

Professores ainda em formação e que, no futuro, desempenharão a sua função junto de alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico começam, desde logo, a construir interpretações pessoais sobre a dinâmica curricular e pedagógica dos cursos frequentados, assim como sobre o processo de supervisão pedagógica a vivenciar nessa experiência formativa no Ensino Superior.

Tais perspetivas tornam-se particularmente notórias quando aqueles que amanhã serão docentes ainda não tiveram a oportunidade de atuar nos contextos reais da prática educativa. Porém, adquirem contornos mesmo antes da formação inicial ser experienciada, porque os professores afirmam-se como profissionais que conhecem previamente e com significado, pela sua vivência enquanto alunos que trilham um percurso escolar, a realidade onde poderão exercer a sua ação, ou seja, as escolas e as salas de aula (Britzman, 2003; Flores e Day, 2006; Flores, 2010; Mesquita e Machado, 2017).

Será já aquando da formação académica promovida por uma instituição de Ensino Superior, essencial para o desenvolvimento de competências características da docência e a legitimação intelectual e social da profissão, associadas a cursos específicos de formação de professores (López Rosales, 2013; Nóvoa, 2013; Roldão, 2014; Duarte, 2016), que os mesmos poderão constatar a complexidade dos saberes profissionais que sustentam e fundamentam a prática pedagógica e a docência (Roldão, 2005).

Quisemos, também nós, integrar o vasto debate sobre a formação de professores que se tem vindo a desenvolver, na realidade portuguesa, de há uns anos a esta parte, pensando sobre particulares processos subjacentes e os impactos dos mesmos nos futuros professores (Nóvoa, 1992; Caires, Almeida e Vieira, 2012; Flores, 2015; Roldão, 2017).

De modo mais estrito, tomamos em consideração, e abordaremos ao longo das próximas páginas, aspetos inerentes às percepções elaboradas sobre os cursos de formação docente por quem os frequenta, reconhecendo que na sociedade ainda

se perpetuam ideias feitas sobre o saber específico que subjaz à docência, bem como aspectos relacionados com a supervisão pedagógica, enquanto processo complexo, enformado na aprendizagem e na colaboração, mas sujeito a distintas interpretações (Alarcão e Canha, 2013).

Marco teórico

Formação (inicial) de professores

A profissão docente integra conhecimentos, de diversos âmbitos e dimensões, que são específicos dos professores (Roldão, 2014; Duarte, 2016) e que se vão aprimorando ao longo da carreira individual enquanto desenvolvimento profissional (Day e Sachs, 2004; Zeichner, 2012).

A aprendizagem profissional dos docentes, contudo, não tem como começo os cursos de formação inicial, antes surge subjacente, de modo implícito e pouco rigoroso, a um processo escolar vivenciado por cada um dos indivíduos como estudantes (Flores e Day, 2006; Flores, 2015; Mesquita e Machado, 2017). Mas sem que aí se notem, de facto, os distintos saberes inerentes à ação pedagógica e à profissão de professor e quase se subscreva a ideia generalizada de que o domínio dos conteúdos do currículo prescrito é, na generalidade, o único conhecimento esperado de um professor (Roldão, 2005), naturalizando-se a prática pedagógica e alienando-se da realidade a discussão epistemológica necessária ou as missões sociais e educativas conferidas aos professores (Nóvoa, 2013; Roldão, 2014).

Todavia, a atuação docente é, de facto, mais complexa do que tais percepções veiculadas (Korthagen, Loughran e Russell, 2006), porque mobilizadora de vários saberes e conhecimentos, com o intuito de se potenciar a aprendizagem dos alunos (Roldão, 2014; 2017). De alguma forma, tal exigência inerente ao ato educativo, associada às múltiplas dimensões e práticas profissionais do professor, sustenta a necessidade de uma formação (inicial) dos docentes (López Rosales, 2013; Duarte, 2016). Assim, a formalização de organizações específicas para a formação de professores contribuiu para a promoção da visão social de um saber próprio da profissão e do docente como um intelectual com uma matriz formativa e académica específica (Roldão, 2014; Duarte, 2016).

Ainda assim, não parece haver um consenso generalizado no que diz respeito aos processos, métodos, práticas e objetivos da formação de professores e, num outro sentido, identificam-se diferentes modelos de ação (Zeichner, 2012; Flores, 2015; Mesquita e Machado, 2017).

Porém, de um modo transversal parece considerar-se uma formação inicial docente que, integrando e articulando as dimensões teórica e prática que fazem o saber profissional dos professores (Mesquita e Machado, 2017), se assuma como um processo que promove, nos futuros professores, o questionamento e a reflexão crítica, que contempla a sua dimensão biográfica e que valoriza o contexto escolar e o entendimento das idiossincrasias inerentes a tal organização (Flores e Day, 2006; Freire, 2011).

No final, é possível considerar-se a formação inicial de professores como um campo de múltiplas estratégias, finalidades ou atuações (Flores, 2015; Roldão, 2017). Como tal, e de modo mais significativo, deverá possibilitar, aos futuros professores, o desenvolvimento de conhecimentos e a assunção de dimensões próprias da profissão, como a ética, a reflexiva e a colaborativa, favorecendo a construção da identidade de profissional de cada um (Korthagen, Loughran e Russell, 2006; Duarte, 2016). Assim, e em linha com o que perfilha Nóvoa (2013), aquela formação de professores não poderá fechar-se em si mesma, mas também integrar os seus profissionais no processo.

Supervisão pedagógica (na formação inicial de professores)

O conceito de supervisão, aquando da sua emergência no contexto educativo, encontrava-se associado a dinâmicas de punição, fiscalização (Alarcão e Canha, 2013; Alarcão e Tavares, 2013), avaliação (Burns e Badiali, 2015), inspeção e controlo (Vieira e Moreira, 2011). Contudo, a partir da década de 1980, à luz dos trabalhos de Alarcão naquele âmbito e das mudanças acontecidas nos sistemas políticos, o entendimento e a mobilização do conceito de supervisão, também nos contextos educativos, alterou-se significativamente (Alarcão e Canha, 2013; Ribeiro, 2015; Duarte e Canha, 2017).

Assim, assumiu-se a intenção de democratização das práticas de supervisão, enquanto processo democrático construído a partir de atuações pautadas pela liberdade e responsabilidade dos diferentes intervenientes, tornando-se efetivo o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos envolvidos (Vieira, 2009; Vieira e Moreira, 2011).

As alterações experimentadas têm tido, em simultâneo, impactos relevantes na formação inicial de professores, sendo defendida a ideia, por alguns investigadores, de que a supervisão surge como um processo inegavelmente importante, e com impacto nos contextos educativos, para o desenvolvimento profissional dos docentes (Vieira e Moreira, 2011; Alarcão e Canha, 2013; Alarcão e Tavares, 2013; Mesquita e Roldão, 2015; Ribeiro, 2015; Duarte e Canha, 2017).

Nesse sentido, hoje tal prática é distanciada de mecanismos instrucionais e aplicacionistas (Mesquita e Roldão, 2015), antes se tentando a promoção de elementos como a inovação, a intervenção, a investigação ou a reflexão (Mesquita, Formosinho e Machado, 2012), também por via de momentos de discussão, partilha, negociação, discussão conjunta (Alarcão e Tavares, 2013; Mesquita e Roldão, 2015; Vieira e Moreira, 2011), enquanto processo, progressivamente, colaborativo (Alarcão e Canha, 2013). Por outras palavras, terá de promover a «comunicação dialógica (...), num processo interativo que se caracteriza por um elevado grau de (...) democraticidade, facilitador da construção social do saber» (Vieira e Moreira, 2011, p.15), nomeadamente sob a forma de reflexões sobre os contextos educativos, as práticas pedagógicas e a teoria subjacente.

Num processo de formação de professores inicial, então, os supervisores (da instituição de Ensino Superior ou do contexto da prática) afirmam-se como agentes fundamentais no apoio, por exemplo para a construção de saberes específicos da docência, como as didáticas, e para o desenvolvimento de competências associadas à prática pedagógica, como a reflexividade (Roldão, 2014). Distinto de um promotor de práticas repetidas (Duarte, 2016), o supervisor terá de ser um desafiador do crescimento, da autonomia, da afirmação identitária dos (futuros) docentes envolvidos no processo (Vieira e Moreira, 2011; Alarcão e Canha, 2013).

Porque é assim, à luz de um processo tendencialmente colaborativo, que aqueles últimos poderão, com efeito, intervir pedagogicamente nos contextos escolares, ponderar sobre as suas atuações, aprimorar-se como profissionais competentes (Alarcão e Canha, 2013; Duarte e Canha, 2017).

Metodologia

A nível metodológico optou-se por aproximar a pesquisa das especificidades de uma investigação eminentemente de cariz qualitativo, também com o intuito de entender o modo como os agentes intervenientes vivenciam e compreendem situações particulares inerentes ao seu processo formativo, na realidade do Ensino Superior, enquanto futuros professores.

Para este estudo de caso, variante multicaso, a amostra foi composta por 16 estudantes, com idades compreendidas entre os 21 e os 35 anos, a frequentarem o 4.º ano (de cinco: 3 anos de Licenciatura + 2 Mestrado) de dois cursos de habilitação para a docência, numa instituição de Ensino Superior portuguesa.

Por sua vez, a técnica utilizada para a recolha de dados foi um inquérito por questionário, que apenas contemplou uma pergunta para respostas abertas, surgindo estas últimas como narrativas individuais, livres e estruturadas, depois sujeitas a uma análise de conteúdo tendencialmente qualitativa.

De acordo com diferentes perspetivas (Quivy e Campenhoudt, 2005; Bell, 2010; Coutinho, 2013), o inquérito por questionário assume-se, como uma forma relativamente acessível para se recolherem opiniões, expectativas ou níveis de conhecimento de uma amostra selecionada sobre um determinado assunto em estudo. Por isso, optamos pela apresentação de uma pergunta totalmente relacionada com os objetivos do estudo, de forma concisa e clara, para que assim fosse conducente à redação de pontos de vista pessoais e significativos, e possibilitasse aos inquiridos responder, livremente, num texto semelhante a uma narrativa. Também uma questão igual colocada aos vários inquiridos ocasionou a posterior análise quantitativa dos dados daquela amostra com validade científica (Coutinho, 2013), a descrição das várias respostas e a percepção da relação estabelecida entre elas (Bell, 2010), a verificação de hipóteses teóricas assumidas (Quivy e Campenhoudt, 2005) e, ainda, a deteção das características inerentes ao grupo de indivíduos em estudo.

As narrativas elaboradas pelos inquiridos surgiram, pois, como retratos das suas representações sobre a formação inicial de professores que acontece no Ensino Superior, ou seja, como testemunho da compreensão de experiências sociais específicas construída por cada um.

Para tal redação, os estudantes partiram, no caso da parte do estudo exposta neste artigo, de dois tópicos facultados *a priori*: a formação inicial experienciada no Ensino Superior, como oportunidade, ou não, para o desenvolvimento de um perfil formativo e académico específico e necessário ao profissional que é o professor e para a percepção da articulação entre o conhecimento teórico adquirido e a dimensão prática, ética, social da profissão docente; a Prática de Ensino Supervisionada (a Supervisão Pedagógica), ainda a experimentar, relativamente a intenções ou incertezas de cada um face aos contextos específicos de intervenção, onde se admite um saber procedural necessário, assim como uma componente pessoal condicionadora da prática.

Já as categorias de análise foram definidas após uma primeira leitura das narrativas, portanto, de acordo com os dados alcançados. Desta forma, concretizou-se uma análise de conteúdo dos textos elaborados pelos inquiridos e, assente no modo indutivo, criou-se uma estrutura ordenada das informações incluídas nas redações (Minayo, 2012), agrupadas e organizadas por via de um processo analítico flexível e integrado.

Relativamente ao parâmetro da *Formação inicial no Ensino Superior*, as categorias definidas foram: I) teoria e prática na formação docente; II) a estrutura dos cursos de formação inicial de professores; III) a relação entre a formação e a profissão docente. Para o segundo parâmetro, da *Prática de Ensino Supervisionada*, estabeleceram-se como categorias: I) supervisão pedagógica: entre a aprendizagem e a verificação; II) sentimentos associados à supervisão pedagógica; III) papel dos supervisores no processo de supervisão.

A partir de tais categorias foram, então, compiladas as percepções dos alunos. Ao longo das próximas linhas explicitar-se-ão os dados recolhidos e as conclusões que se puderam alcançar no que concerne às representações, interpretações e opiniões construídas pelos professores ainda em formação inquiridos.

Análise dos dados

Sobre a Formação Inicial no Ensino Superior

No que diz respeito ao parâmetro em análise, apenas 6% dos inquiridos valorizou a dimensão teórica dos cursos de formação de professores, em oposição a 44% dos estudantes que aludiu à dimensão prática aquando da sua formação. A

este respeito, tome-se por exemplo os excertos de narrativas recolhidas que a seguir se expõem:

O saber fazer é uma competência que (...) não é tão valorizada, quando comparada com a teoria (Estudante 12).

A minha formação inicial teve uma base mais teórica e menos prática (...) houve poucas disciplinas de didática em que nos ensinaram o que fazer e como fazer para ensinar conteúdos do programa na sala de aula (Estudante 16).

Neste sentido, não deixa de ser relevante salientar que, como recorda Flores (2010, p.780), «a relação entre a teoria e prática tem sido identificada como o problema perene na formação de professores», aspeto que, neste estudo, se evidenciou como efetivamente presente nas percepções construídas pelos estudantes que serão futuros docentes.

Na verdade, e ainda que alguns estudantes refiram que a sua formação é de «extrema importância para a criação de uma base sólida para construção de novo conhecimento» (Estudante 3), de alguma forma «essencial para o futuro» (Estudante 7), aqueles professores em formação denunciam, com significado, uma visão menos positiva da formação de cariz teórica em comparação com a dimensão prática:

[o] estágio em todos os semestres, ao longo dos três anos (...) foi o maior contributo positivo para o meu desenvolvimento profissional (...) a observação e intervenção educativas constituíram um grande pilar para a minha construção enquanto futura professora (Estudante 15).

Num outro sentido, porém, estudos já concretizados com docentes que haviam experimentado um processo de supervisão revelaram uma valorização de ambas as dimensões em causa. Talvez se possa considerar, pois, que do «amadurecimento vivencial que o futuro-docente conquista, decorrem as suas reflexões teóricas e tais percepções necessitam de ser vivenciadas na prática» (Azevedo, Pereira e Sá, 2011, p. 219).

Em relação à estrutura dos cursos requeridos, 38% dos participantes inquiridos criticou o que considerou ser uma desorganização dos mesmos, tendo em conta a ausência de uma articulação entre as diferentes unidades curriculares e, como tal, também a excessiva coincidência de conteúdos aí estudados. Na opinião transcrita de um estudante, «a formação inicial (...) não se encontra devidamente organizada (...) devia ser articulada com a prática e observação ao longo dos três

anos de licenciatura» (Estudante 10). Mais ainda, 19% dos futuros professores afirmou existir um trabalho excessivo que lhes é requerido:

Por vezes, perante o excesso de trabalho era difícil a conciliação de todas as solicitações (...), senti-me frustrada e insegura (...). O objetivo principal era cumprir com o solicitado, restando pouco tempo para pensar e maturar o que estávamos a fazer (Estudante 8).

Ainda assim, 56% dos sujeitos valorizou a formação inicial experienciada, atribuindo-lhe características positivas. Numa opinião que sintetiza tal perspetiva: «*a formação inicial foi encarada como um caminho de construção de conhecimentos, de aperfeiçoamento e vontade de ser cada vez melhor*» (Estudante 8).

Sobre a Supervisão Pedagógica

Desde logo, para a interpretação dos dados coligidos sobre o parâmetro da Supervisão Pedagógica, importa recordar que os estudantes, aquando da aplicação do inquérito, ainda não haviam experienciado a prática de ensino supervisionada e, por isso, as suas respostas assumiram-se, sobretudo, como expectativas em relação a um futuro (próximo).

Genericamente, 75% encarou a mesma como um processo de aprendizagem, e não tanto como uma situação de verificação (13%) ou de aplicação de saberes construídos previamente (44%).

De facto, segundo um dos inquiridos, exemplo da opinião mais vezes repetida, «*(...) é no terreno que vamos adquirir muitos dos conhecimentos que posteriormente iremos usar (...) enquanto agentes educativos*» (Estudante 13). Já para um número inferior de estudantes, a supervisão pedagógica, no âmbito do curso frequentado, emerge como uma situação de aplicação de saberes e competências adquiridos ao longo do processo de formação, numa espécie de estrutura sequencial que se pauta pela unidirecionalidade “teoria e, depois, prática” (Mesquita e Machado, 2017). Atente-se no seguinte testemunho: «*[na supervisão pedagógica possibilitará pôr em] prática tudo o que absorvi nos três anos de licenciatura e um de mestrado*» (Estudante 5). Pelo contrário, surgiram em número inferior, pouco mais de 10% do total, as perspetivas que sublinham a supervisão como uma necessária fiscalização do potencial individual para o posterior exercício

da profissão: «*existe o medo de falhar e não atingir os objetivos a que nos propusemos*» (Estudante 3).

São particularmente os contextos de prática (escolas do Ensino Básico) que se destacam como organizações educativas que lhes possibilitarão experimentar e aprender, para além do trabalho realizado na instituição de Ensino Superior. Afirmou uma participante: «*sinto-me motivada e esperançosa, com muita vontade de começar a prática e levar às salas de aula algo novo e rico do ponto de vista da aprendizagem*» (Estudante 8), seguindo a linha de pensamento de autores vários e que enfatiza a complementaridade que deve acontecer entre as duas organizações educativas (escolas do Ensino Básico e instituições do Ensino Superior) no desenrolar da vivência formativa dos futuros professores (Mesquita, Formosinho e Machado, 2012; Mesquita e Roldão, 2015; Duarte e Canha, 2017).

Importa, ainda, ressalvar que, para os estudantes questionados, a supervisão, para além de um processo que favorece a aprendizagem, é também fonte de sentimentos negativos. Numa constatação algo curiosa, e provavelmente merecedora de reflexão, somente 6% dos inquiridos associou a prática de ensino supervisionada a sentimentos positivos, enquanto 56% apontou, como reações emocionais potenciadas, a preocupação, a perda de confiança, a inquietação e, até, o medo ou o temor. Leiam-se os exemplos que a seguir se apresentam:

Receio o local/turmas onde irá realizar-se a prática: em turmas problemáticas torna-se mais complicado implementar um projeto (Estudante 4).

Espero o 2.º ano (supervisão) com alguma ansiedade, mas também temor (Estudante 8).

De alguma forma, quando os professores em formação ainda não experienciaram a supervisão, mas começam já a ponderar sobre as especificidades do processo ou o grupo de crianças/alunos e docentes com quem irão interagir, os sentimentos ocasionados tendem a ser negativos. O desconhecimento, a incerteza, as dúvidas latentes, a expectativa e a ansiedade provocam tais reações e, porventura, apenas a vivência do processo, de forma real e contextualizada, permitirá que algumas daquelas ideias possam vir a ser revertidas e, até, transformadas em sentimentos notoriamente positivos.

Em relação a um outro ponto merecedor de referência, denotou-se, a partir dos dados recolhidos, que só 6% dos inquiridos tomaram como possível experienciar momentos de aprendizagem com os supervisores do contexto de prática: «*espero*

que os professores cooperantes [supervisores do contexto de prática] estejam motivados na sua profissão e que tenham a bondade de partilhar as suas metodologias de ensino» (Estudante 12). Quanto aos supervisores da instituição de Ensino Superior, não houve qualquer referência aos mesmos.

Estes últimos elementos, em parte, permitem concluir que, de um modo geral, para os professores ainda em formação, e antes da atuação nos contextos da prática, a aprendizagem relativa à profissão futura se faz de forma individual e isolada, enquanto processo solitário. Distintamente do que também perfilham alguns investigadores portugueses (Vieira e Moreira, 2011; Alarcão, 2014; Duarte e Canha, 2017), afastam-na das possibilidades potenciadas pelas realidades escolares de atuação e pela ação formativa das instituições de Ensino Superior e centram-na somente em cada um. E será por isso, em simultâneo, que aqueles sentimentos negativos antes aludidos tendem a emergir, em muito associados àquela solidão assumida.

Conclusões

A partir dos dados recolhidos, e da análise dos mesmos nas linhas acima sistematizada, parece-nos que vai permanecendo, até mesmo por parte de futuros professores, uma percepção pouco ampla e abrangente de uma epistemologia da profissão docente que se faz de âmbitos vários.

Prevalece, pois, a exaltação da dimensão da ação e da prática profissional, em detrimento de outras, como a epistemológica, ética, praxiológica ou conceptual, e que também enformam aquilo que são a ação educativa, a profissão docente e os saberes e competências específicos dos professores.

A sua preocupação, enquanto professores em formação, orienta-se no sentido da descoberta do *saber-fazer*, isto é, da aprendizagem de técnicas, estratégias de aplicabilidade praticamente direta, de didáticas e de conhecimentos e áreas similares. Como tal, o processo de supervisão, porque ocorre no contexto da prática, é por si notoriamente valorizado.

Olhando a profissão como marcada pelo individualismo e isolamento, tal valorização da prática poderá remeter para uma intenção de, com intuito de salvaguarda pessoal, conhecer as principais possibilidades de ação passíveis de serem mobilizadas na realidade. E, simultaneamente, até de modo mais

exemplificativo, são aquelas marcas características da identidade docente representada pelos estudantes inquiridos que conferem também à supervisão pedagógica contornos de um processo de aprendizagem, mas sobretudo individual e sem significativo papel conferido aos supervisores, que, portanto, ocasiona preocupação, receio e mesmo medo.

Aparentemente, na formação inicial dos participantes nesta investigação, até ao momento em que os dados foram coligidos, não se potenciou a elaboração de uma conceção pessoal do professor como um profissional que mobiliza, numa perspetiva de colaboração com os pares e outros agentes sociais, os vários saberes subjacentes à profissão, nos diferentes domínios da sua ação. Ao mesmo tempo, parece também não ter sido proporcionado o entendimento do docente como alguém que não atua de modo isolado e com intenções particularmente técnicas, desconstruindo-se, por consequência, preconceitos inerentes à ação pedagógica que ainda vão resistindo na sociedade.

Porventura, será necessário, na fase formativa inicial, portanto pela intervenção direta das instituições de Ensino Superior, identificarem-se formas de valorização de diferentes conhecimentos e áreas do saber, no domínio da Educação, que extrapolam, de modo claro, as didáticas. No sentido, pois, de se formarem professores que reconhecem os múltiplos conhecimentos da profissão docente (Nóvoa, 1992; Roldão, 2014; Flores, 2015) e que encaram a atuação pedagógica como um processo colaborativo, reflexivo e com capacidade transformadora das realidades educativas (Freire, 2011; Alarcão e Canha, 2013; Alarcão, 2014),

Cada vez mais, a academia e a investigação no âmbito da Educação têm de procurar consolidar e valorizar os saberes docentes que ultrapassam a aplicação técnica, direta e isolada de estratégias didático-pedagógicas, fazendo chegar tais pressupostos aos futuros professores a vivenciarem a formação inicial. Tal convergência conceptual é de suma importância para que, progressivamente, se desconstruam ideias pré-concebidas, estórias, mitos até, que, socialmente, continuam a contribuir para que se simplifique, menospreze ou naturalize a prática docente.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J.M. Alves (Coords.), *Coordenação, Supervisão e Liderança* (22-35). Porto: Universidade Católica Editora

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora

Alarcão, I. & Tavares, J. (2013). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (3.ª edição). Coimbra: Almedina

Azevedo, E.S.; Pereira, B.O. & Sá, C.A. (2011). Percepções docentes acerca da formação inicial na atuação pedagógica: Estudo de caso dos professores de educação física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, 201-226

Bell, J. (2010). *Comorealizar um projeto de investigação?* (5.ª edição). Lisboa: Gradiva

Britzman, D.P. (2003). *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*. Albany: State University of New York Press

Burns, R.W. & Badiali, B.J. (2015). When Supervision Is Conflated with Evaluation: Teacher Candidates' Perceptions of Their Novice Supervisor. *Action in Teacher Education*, v. 37, n.º 4, 418-437

Caires, S., Almeida, L. & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163-178

Coutinho, C.P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina

Day, C. & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 3-32). England: Open University Press.

Duarte, P. (2016). A construção de comunidades educativas e pedagógicas: Para uma formação e prática pedagógica articulada. *Revista Internacional de Educação Superior [RIES]*, 2(3), 405-429

Duarte, P. & Canha, M.B. (2017). Supervisão e colaboração em Prática de Ensino Supervisionada: Um estudo na formação de educadores e de professores do Ensino Básico. *Atas do II Colóquio - Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores*, Universidade do Minho, 76-87

Flores, M.A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação - Porto Alegre*, 33(3), 182-188

Flores, M. A. (2015). Formação de Professores: questões críticas e desafios a considerar. In M. Gregório & S. Ferreira (Orgs.), *Formação inicial de professores* (pp. 192-222). Lisboa: Conselho Nacional de Educação

Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232

Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra

Korthagen, F.; Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041

López Rosales, C. (2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de grado de maestro. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 73-90

Mesquita, E.; Formosinho, J. & Machado, J. (2012). Supervisão da Prática Pedagógica e colegialidade docente. A perspetiva dos candidatos e professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 59-77

Mesquita, E. & Roldão, M.C. (2015). Visão dos futuros professores sobre o(s) modelo(s) de supervisão: Entre a teoria e a aplicação. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional*, Universidade Católica Portuguesa do Porto, 902-907

Mesquita, E. & Machado, J. (2017). Formação Inicial de professores em Portugal: Evolução e desafios. In A. Shigunova Neto & I. Fortunato (Orgs.), *Educação Superior e Formação de Professores: Questões Atuais* (97-115). São Paulo: Edições Hipótese

Minayo, M. (2012). *Investigación Social: Teoría, método y creatividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (13-33). Lisboa: Dom Quixote

Nóvoa, A. (2013). Pensar la escuela más alla de la escuela. *Con-Ciencia Social*, n.º 17, 27-37

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4.ª edição). Lisboa: Gradiva

Ribeiro, D. (2015). *Um olhar na mudança de orientações para a formação de professores em Portugal. Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores*. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), 358-365.

Roldão, M.C. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre a educação*, 12(13), 105-127

Roldão, M.C. (2014). Professores: Dilema de uma transformação. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Escola para todos: Igualdade, diversidade e autonomia* (57-68). Porto: Universidade Católica Editora

Roldão, M.C. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22(2), 191-202

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da Supervisão Pedagógica. *Educação Social*, 29(105), 197-217

Vieira, F. & Moreira, M.A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Zeichner, K. (2012). Two visions of teaching and teacher education for the twenty-first century. *Social Policy, Education and Curriculum Research Unit*, b-kk.

Formação para a docência nos cursos de licenciatura

Joana Paulin Romanowski

Centro Internacional Uninter, Pontifícia Universidade Católica do Paraná CNPq.

Pura Lúcia Oliver Martins

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, CNPq

Simone Regina Manosso Cartaxo

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo

O objetivo do estudo foi examinar a formação para a docência nos cursos de licenciaturas após as reformulações de novas Diretrizes (2015), a partir da questão: que aprendizagens para a docência os estudantes elaboram durante sua formação nos cursos de licenciatura? Os dados foram obtidos por meio de entrevistas com 85 professores de cidade localizada na região sul do Brasil. A pesquisa é de abordagem qualitativa, e considera a descrição dos depoimentos dos participantes como fonte primária. As análises tomam a sistematização dos conteúdos com base em Bardin (2010) e Flick (2004) para os depoimentos.

Os suportes teóricos em torno das diretrizes para a formação consideram as ponderações de Dourado (2015), Gatti (2014), Scheibe e Bazzo (2013). O pressuposto é de que as Diretrizes apontam para que os cursos de licenciaturas ao articularem campos de conhecimentos específicos, pedagógicos, práticos, contribuam para a formação docente, isto é, um currículo e um processo formativo de superação das dicotomias entre bacharelado e licenciatura. Nesta perspectiva as licenciaturas teriam identidade própria como cursos de formação do professor da educação básica.

Para análise das entrevistas foram realizadas: pré-análise, codificação definindo as unidades de registro (com uso de ATLAS TI), categorização finalizando com as inferências. As categorias de análise de registro destacam: (i) foco em conhecimentos para a docência; (ii) docência e pesquisa; (iii) conhecimentos pedagógicos; (iii) conhecimentos das práticas docentes. Os resultados indicam que a formação, durante os cursos de licenciatura, focaliza a aquisição de conhecimentos a serem ensinados.

Assim, os cursos de licenciatura valorizam a aprendizagem dos conhecimentos específicos e pouco sobre os conhecimentos pedagógicos. A formação para pesquisa não é destacada nos cursos de licenciatura e sobre fundamentos pedagógicos foi indicada a aprendizagem sobre desenvolvimento cognitivo dos alunos. Na formação para a prática docente os entrevistados destacaram que não vivenciaram, nos cursos de licenciatura, metodologias ativas e sim o reforço de realização do ensino transmissivo. As conclusões indicam uma síntese das aprendizagens dos docentes nos cursos e aponta para princípios a serem considerados em estudos a respeito do campo e processo de formação tendo como eixo de análise a relação universidade e escola.

Palavras-chave: formação de professores; aprendizagem da docência; prática docente.

Abstract

The objective of the study was to examine the teacher training in undergraduate courses, after the development of the so-called new Guidelines (2015), based on the question: what teacher training and learning is developed during students' undergraduate courses? Data was obtained through interviews with 85 city teachers located in the southern region of Brazil. The research is under a qualitative approach, considers the description of the participants' testimonies as the primary source. The analyzes take the systematization of the contents based on Bardin (2010) and Flick (2004).

The theoretical contributions around the guidelines for training consider Dourado (2015), Gatti (2014), Scheibe and Bazzo (2013). The assumption is that the Guidelines point out that the degree courses in articulating fields of specific, pedagogical and practical knowledge, contribute to teacher education, that is, a curriculum and a formative process of overcoming the dichotomies between baccalaureate and undergraduate for teacher education. In this perspective, the degrees would have their own identity as teachers' education courses for teachers of basic education.

To analyze interview, it was considered: a pre-analysis, coding and definition of the registration units (using ATLAS TI), categorization and inferences. The categories of the analysis highlight: (i) focus on knowledge for teaching; (ii) teaching and research; (iii) pedagogical knowledge; (iii) knowledge of teaching practices. The results indicate that learning during undergraduate courses focuses on the acquisition of knowledge to be taught.

Thus, undergraduate courses value the learning of specific knowledge and barely about pedagogical knowledge. The learning for research is not highlighted in the undergraduate courses and on pedagogical foundations was indicated the learning about students' cognitive development. In the learning for the teaching practice, the interviewees emphasized that they did not experience active methodologies in undergraduate courses, but rather the reinforcement of transmissive teaching. The conclusions indicate that teacher education in these courses needs to include: new ways of teaching and learning; new forms of relationship between teachers and students and learning for research.

Keywords: teacher education; teaching learning; teaching practice.

Problema de investigação e sua qualificação

A formação inicial dos professores no Brasil expressa um movimento de reformulações intensas dos cursos de licenciatura na última década gestadas a partir de determinações da legislação educacional, das novas exigências sócio históricas e das demandas da escola básica. Estudos e investigações realizadas, nos últimos anos, no grupo Práxis educativa: dimensões e processos, em relação a essas reformulações apontam como mudança básica a organização da distribuição das disciplinas ao longo dos cursos de licenciatura, contudo os cursos parecem manter a mesma lógica dos processos de formação nos cursos de licenciatura desde a criação destes cursos no Brasil, em 1934. Alertam Scheibe e Bazzo (2013) para o processo lento e com poucos avanços na formação dos professores, sendo permanentes os dissensos e conflitos. Dizem as autoras que é difícil romper com uma tradição iniciada no país em 1934, quando da criação dos primeiros cursos de formação de professores, no conhecido modelo "3 + 1". Esse modelo instaurado vigora ao longo de décadas, com a aceitação explícita da maioria dos docentes universitários dos cursos de formação de professores. Apontam as pesquisas na

área de educação com uma permanente discussão em torno da necessidade de substituir tal modelo.

As tentativas de mudança colocam as disciplinas de formação pedagógica concomitantes às disciplinas específicas, ao longo do curso, desde o primeiro período. No entanto, não há uma articulação programática e intencional entre as disciplinas, a articulação quando ocorre é isolada e circunstancial. Esta mudança relaciona-se à ampliação da carga horária das disciplinas de prática profissional e estágio determinada pelas Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002, de 18 e 19 de fevereiro de 2002, respectivamente e, atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Superior e pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015. Este documento define como núcleos da formação dos professores: “I - núcleo de estudos de formação geral; II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular” (Brasil, 2015, p. 9-10).

O núcleo de estudos e formação geral trata dos conhecimentos específicos da área e dos conteúdos mais gerais e interdisciplinares, incluindo os conhecimentos didático-pedagógicos, fundamentos e metodologias. O núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional indica estudos voltados para a diversidade de campos profissionais, levando em conta a realidade das instituições educacionais e os sistemas de ensino. O núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular inclui a formação em pesquisa, iniciação à docência, estágios e experiências práticas no campo educativo.

A formação proposta nos núcleos das regulamentações dessas diretrizes, segundo Dourado (2015), atendem às recomendações de estudos e pesquisas para a aprendizagem pelos professores nos cursos de licenciatura e resultam de longo processo de discussão entre os membros do Conselho Nacional de Educação – CNE, e de debates em sessões públicas com professores e pesquisadores realizadas em diversas cidades brasileiras. Assim são componentes da formação de professores a aprendizagem de conhecimentos, a realização de pesquisa, o desenvolvimento da reflexão e as práticas para a docência.

Essa proposição procura superar a lógica da teoria como guia da ação que constitui o princípio da racionalidade técnica do processo de formação dos professores, na organização pedagógica das propostas dos cursos, bem como na

abordagem didática das disciplinas. Afirma Diniz Pereira (2000: 112) que a racionalidade técnica se evidencia quando os cursos estabelecem um “conjunto de disciplinas científicas e outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases do processo de formação e posteriormente na sua atuação profissional. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula”. Com efeito, os cursos de licenciatura, ainda que tivessem sofrido mudanças, mantêm uma perspectiva que se assemelha à abordagem e articulação do bacharelado, inclusive, algumas das disciplinas de prática profissional estão direcionadas para a formação do profissional liberal e não para a formação específica do docente, a não constituição da identidade específica das licenciaturas, pois “os perfis profissionais e os objetivos são praticamente os mesmos para Licenciatura e Bacharelado”, como confirmam Romanowski e Martins, (2010).

As atuais reestruturações de formação de professores demandadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei 9.394/96, pareceres e resoluções decorrentes, que exigiram a reformulações dos cursos de formação de professores, possibilitaram uma articulação orgânica dos cursos de licenciatura com um consequente desenvolvimento profissional dos professores correspondente às necessidades do atual contexto social. Deste modo, a exigência de formação em cursos de nível superior para o professor da Educação Básica no Brasil não se encontra consolidada; as Leis 4024/61, 5540/68 e 5692/71 já expressavam a exigência de formação em nível superior para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. A Lei 9394/96, não consolida esta exigência ao manter ambígua a formação em nível médio como expressam os Artigos 61 e 62³⁷.

A prerrogativa de uma formação aligeirada, uma formação precária de professores atuando na educação básica são problemas existentes no sistema educacional brasileiro como apontam as Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2017); os debates em fóruns, encontros e movimentos, pesquisas como Gatti e Barreto (2009) e Gatti (2014) entre outros.

³⁷ De acordo com a Sinopse Estatística do Professor, 2017, do total de 2.192.224 professores da educação básica no Brasil, 5.570 , possuem escolaridade fundamental, 469.109, ensino médio, e 1.717.545 graduação. Assim, depois de mais de 20 anos de aprovação da Lei 9394/96, ainda permanece um número elevado de professores sem formação em nível superior como docentes da educação básica. Fonte: MEC/INEP, Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>.

O estudo elaborado por Gatti e Barreto (2009: 13) realiza um balanço da situação da formação de professores para a educação básica no Brasil, como afirmam as autoras um panorama sobre os docentes em exercício, sobre as condições dos cursos de formação, desde a organização e oferta, as propostas dos cursos, nas modalidades presencial e à distância, bem como em relação aos alunos. Posteriormente, Gatti (2014), reafirma a fragilidade da formação tanto em relação aos conhecimentos específicos como em relação aos conhecimentos pedagógicos.

De outra perspectiva, a formação do professor tem suscitado reflexões em torno da complexidade da prática pedagógica, pois, como afirma Azanha (2004: 370), a escola atual é um “novo espaço institucional, o desempenho do professor não mais pode ser pensado como uma simples questão de formação teórica de alguém que ensina”. Assim, ao entender o professor como agente social para assumir uma concepção de educação como prática social num processo lógico de emancipação, pressupõem-se propostas de formação dos professores focando a construção coletiva para promover uma educação para todos (Veiga; Ávila, 2012). Com efeito, Imbernón e Colén (2014) indicam como possibilidades de mudança abandonar os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes e se aproximar de um enfoque relacional, dialógico, cultural, contextual e articulado ao social, de tal envergadura que a formação docente inclua modificar as atitudes, a mentalidade e a maneira de exercer a profissão docente.

A pesquisa aqui relatada toma por questão: que aprendizagens para a docência os estudantes elaboram durante sua formação nos cursos de licenciatura? Os dados foram obtidos por meio de entrevistas com 85 professores de cidade localizada na região sul do Brasil. A pesquisa é de abordagem qualitativa, considera a descrição dos depoimentos dos participantes como fonte primária. As análises tomam a sistematização dos conteúdos com base em Bardin (2010) e Flick (2004) para os depoimentos. Assim, ao focalizar a aprendizagem nos cursos de licenciatura o objetivo do estudo foi examinar a formação para a docência nos cursos de licenciaturas após as reformulações de novas Diretrizes de 2015 colocando em discussão uma avaliação desses cursos.

A abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa, pois tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento no processo de pesquisa (Lüdke, 2013). Os dados recolhidos foram

predominantemente descritivos e o significado que as pessoas dão aos elementos de investigação foi foco de atenção especial. Por isso, a análise dos dados seguiu um processo indutivo, pois, ao longo dele, foram construídas as categorias da pesquisa, de modo não linear, tendo os objetivos e os referenciais teóricos dialogado com os dados empíricos.

As aprendizagens nos cursos de licenciatura

Na análise das entrevistas uma primeira fase exigiu a transcrição dos dados. Em seguida o processo ocorreu com a leitura flutuante da totalidade das respostas dos participantes; depois com o uso do software ATLAS.ti, foi feita sua sistematização, de modo a definir categorias de análise (Bardin, 2010). Então, foi utilizado o Excel (2007), agrupando e compondo o corpus do que dizem os professores quanto às categorias de análise relativas às suas aprendizagens para a docência nos cursos de licenciatura. As etapas envolveram descrição e interpretação, a fim de que fosse atingida a compreensão.

Do conjunto de aprendizagens apontadas como fundamentais para o exercício da docência nos cursos de licenciatura os professores se referem a necessidade de: (i) foco em conhecimentos para a docência; (ii) docência e pesquisa; (iii) conhecimentos pedagógicos; (iii) conhecimentos das práticas docentes. Esses indicativos articulam as perspectivas do que foi aprendido com o não aprendido, portanto é um movimento de contradições entre o curso de licenciaturas e a prática docente na escola em que a relação universidade escola se apresenta fragilizada.

Conhecimentos como ferramentas do trabalho docente

Os professores destacam, em suas falas, que o que ensinam aos seus alunos é fundamental, e que é resultante de conhecimentos, em sua maioria, aprendidos e apreendidos durante os cursos de licenciatura. Em alguns depoimentos, há ressentimentos de que seus professores centram o ensino na transmissão de conteúdos, sem estabelecer relação com as experiências dos estudantes e mesmo entre as disciplinas. No entanto, reconhecem que o conhecimento teórico se associa

ao conhecimento prático, experiencial, contextualizado e atualizado, embora manifestem queixa sobre essa falta na sua formação. Alguns depoimentos:

Já no início do curso, como era apaixonada por literatura, me apaixonei mais ainda considerando que tive excelentes professores. [...]Ter o domínio do conteúdo (Questionário 07).

Eu acho que em primeiro lugar é o conhecimento, sem ele a gente não pode fazer nada [...] o conhecimento é uma coisa que está sempre funcionando, [...] todo docente tem que ter isso, assim também em outras profissões (Entrevista 26).

Senti muita falta de uma relação com a prática e com conteúdos mais centrados na atualidade (Entrevista 12).

Entender o momento histórico em que nos situamos, conhecer o professor com o qual trabalhamos em sua linha teórica (Entrevista 09).

Desse modo, verifica-se que a relação universidade-escola envolve a atualização da abordagem das disciplinas e seus conteúdos, ou seja, a incorporação nas disciplinas de estudos que situam na contemporaneidade os campos de conhecimentos específicos, de modo que os licenciados possam compreender a sua abrangência e seu movimento. Ainda, em alguns depoimentos, está indicada a proposição de novas disciplinas que atualizem os cursos de licenciatura, ou seja, os cursos não precisam mais do mesmo. Os professores solicitam uma renovação dos conhecimentos da composição desses cursos, pois o currículo da educação básica sofreu inúmeras mudanças.

As aprendizagens relativas à docência e pesquisa

Em relação às aprendizagens resultantes da realização de pesquisa, os professores salientam que passaram a compreender melhor a área de educação, seguida de compreensão da área de seu curso e o acesso a referenciais de educação. A pesquisa, neste caso, proporciona a apropriação do vocabulário da área, o entendimento dos conceitos e o modo de produção do conhecimento. As respostas destas questões indicam valorização dos fundamentos da educação como conhecimento principal proporcionado pela realização da pesquisa e a articulação da pesquisa com a docência. Contudo, os professores dizem que a licenciatura não proporcionou uma familiaridade com o trato da pesquisa, pois não se sentem preparados para atender aos aspectos formais, tais como as normas de

referências e a sequência de composição dos itens do texto de projeto e desenvolvimento da pesquisa, embora não considerem estes conteúdos como uma dificuldade. Destacaram que leva tempo para localizar os textos a serem consultados e que a maioria exige mais de uma leitura para a compreensão do conteúdo. Ludke (2005), nos seus estudos, destaca que a pesquisa dos professores da educação básica é reconhecida na área educacional, o que assegurando ganhos tanto aos docentes como no campo científico. Contudo, a autora alerta que a pesquisa não pode desconsiderar as exigências dirigidas a todos os trabalhos de pesquisa. De outra perspectiva a superação da pesquisa como aplicada, como chama Roldão (2007), é um dos pontos a ponderar quando se trata da formação com pesquisa. No aprendizado da pesquisa pelos professores como uma forma de conhecimento em que se exige rigor, pois implica na formação do pesquisador. Assim, a prática docente pode ser investigada e de outra perspectiva a pesquisa pode ser inserida no ensino. Na formação do professor, essa perspectiva torna-se um conhecimento profissional pela natureza de suas exigências.

O processo de ensinar: os conhecimentos pedagógicos

Essa aprendizagem expressa-se entre os professores como fundamental, carecendo os cursos de licenciatura da inserção de conhecimentos pedagógicos múltiplos sobre o processo de ensino e aprendizagem. Os depoimentos dos participantes da pesquisa foram intensos, além de denunciar a falta e a fragilidade desses conhecimentos nas licenciaturas:

Considero importante ter uma vasta leitura sobre a aprendizagem, sobre o aluno aprendiz e sobre a didática [...] versando sobre o ensinar e o aprender (Entrevista 25).

Gostar de aprender e ensinar – saber planejar – saber pesquisar – ter humildade – saber gerenciar conflitos – saber usar as tecnologias/materiais didáticos/ livros – saber motivar/cativar - saber respeitar diferentes opiniões – reconhecer as diferenças – poderia elencar muitas outras questões, mas penso que estas são fundamentais (Entrevista 19).

[...] trabalhar com ensino da história, com imagens, filmes, debates... (Entrevista 38).

[...] de relacionamento, de enxergar o outro, de quebrar com a tua arrogância, de saber que muitas vezes além de você ensinar você aprende, o aluno te ensina, e os alunos que as vezes são um desafio para nós, tem muito a nos ensinar. Esses alunos que nos mostram o quanto a educação é limitada, enquanto formadora, e que para ultrapassar isso, chegar ao que é

a educação ampla, a educação da transformação, da consciência [...] (Entrevista 26).

E dentro dessa forma tradicional a gente tem que inovar, e isso é bem difícil (Entrevista 19).

Intensas mudanças na prática pedagógica vinculadas ao processo de ensino e aprendizagem ocorreram nas últimas décadas e se expressam na prática docente. Essas mudanças envolvem a concepção do processo de ensino e aprendizagem, no qual, da transmissão-assimilação, se procura uma concepção centrada na aprendizagem de professores e alunos. Essa transformação implica uma mudança profunda no processo, pois o foco deixa de ser a assimilação do conteúdo e vai para a elaboração, não sendo o conhecimento resultante o mesmo do ponto de partida. Professores e estudantes passam a dialogar com o conhecimento, questionando e, entre si, indagando, recompondo novas propostas em que ele se modifica em projetos e criações. Assim, apresenta-se uma diversificação de possibilidades para os docentes e discentes, do planeamento à avaliação. O processo incorpora o estabelecimento de relação com conhecimentos prévios, práticas e experiências, com o abandono da individualização, para um processo de colaboração.

Um segundo ponto relaciona-se com a organização do currículo, que assume uma perspectiva interdisciplinar, em que temas transversos perpassam as disciplinas, e a organização do ensino passa a incluir o desenvolvimento de projetos de aprendizagem. Ainda, o ensino e a aproximação com as tecnologias educacionais, ou seja, o porquê, para quê, o quê, como e para quem se ensina, tudo articulado ao conhecimento e aos artefatos e equipamentos tecnológicos presentes no contexto escolar, trazendo desafios à prática docente. Não se trata apenas de utilizar as tecnologias em aulas, mas de um novo modo de sistematizar os conhecimentos e a aprendizagem.

O aprendizado da prática docente

Em relação ao conhecimento prático o ponto destacado refere-se às dificuldades com as situações inusitadas na organização de seu trabalho, pouco focalizadas nos cursos de licenciatura. Entre elas a indisciplina dos alunos, turmas numerosas, diversidade sociocultural e processo de inclusão de alunos com dificuldades e necessidades diversas, assumindo a formação continuada como parte de seu trabalho.

[...]encontramos a questão por exemplo da indisciplina (Entrevista 06).

Na escola que leciono, contamos com leituras e palestras que fazem parte de nossa Formação Continuada. Essas leituras nos enriquecem com dicas para facilitar o processo ensino-aprendizagem (Entrevista 12).

[...] toda diversidade de pessoas que você encontra, e saber lidar com essa diversidade dentro dos seus limites, porque você também é humano e erra. E o tempo que você precisa para formação continuada, para que você consiga se atualizar, continuar estudando (Entrevista 38).

[...]antes de atuar, fazer aquelas vistorias, se tem acesso para cadeirantes, para deficiente visual, enfim, quantos banheiros [...] mas de todo modo é muito teórico, as disciplinas, são muito descoladas da realidade, [...] se você tem um conhecimento geral do sistema de avaliação, ao longo do ano, facilita (Entrevista 42).

Assim, tal como o processo de ensino e aprendizagem, a educação básica foi alvo de inúmeras mudanças na sua estruturação nas últimas décadas, afetando profundamente a organização do trabalho pedagógico dos professores. Essas transformações envolveram a democratização do ensino, com acesso à escola de alunos das mais diversas culturas e grupos sociais; a expansão das escolas com horário estendido, dito período integral; o ingresso no ensino fundamental de crianças com seis anos, dada a extensão do ensino fundamental para nove anos; a inclusão de alunos com necessidades especiais em turmas regulares; novas formas de avaliação e promoção dos alunos; e processos diversos de registro das atividades escolares.

Com efeito, tratam-se de novas abordagens do conhecimento em uma nova escola, em que se efetiva um novo processo de ensino e aprendizagem, impulsionando transformações no trabalho do professor. Essas transformações indicam que a relação entre a universidade e a escola requer tomar novos rumos, pois as demandas para a formação docente implicam mudanças profundas na composição dos cursos de licenciatura, tanto nos conhecimentos que os integram quanto no processo em que se realiza a formação.

Considerações finais

Vivemos num tempo de centralidade da formação de professores como elemento capaz de mudar o estado em que se encontra a escola, como afirma Nóvoa (2009), pressuposto colocado anteriormente por Marcelo (1999, 2009), e

premissa indicada constantemente nos documentos que norteiam políticas de ensino.

Entendem os autores que a profissionalização do professor amplia o prestígio e o reconhecimento social, individualmente e como categoria, ao mesmo tempo que fomenta o estatuto e qualificação de desempenho no trabalho. Tal implica a melhoria da participação coletiva na definição das políticas educacionais para a formação, de elevação da renumeração, nas oportunidades de acesso aos bens culturais, bem como no fortalecimento da organização da categoria.

Com efeito, a melhoria dessas condições relaciona-se com as condições materiais de realização do trabalho e da organização dos sistemas escolares e da escola. Destacam as pesquisas de Gatti (2014), que a maioria das reformas educacionais não alterou significativamente as condições de trabalho do professor, tanto do ponto de vista financeiro, do grau de envolvimento no processo de gestão como nos processos de formação docente.

Uma síntese sobre as aprendizagens dos docentes nos cursos aponta para princípios a serem considerados em estudos a respeito do campo e processo de formação tendo como eixo de análise a relação universidade e escola:

- A expansão quantitativa da pesquisa não garante a efetividade de aprofundamento, definição e delimitação do campo, da compreensão dos processos formativos e dos determinantes sócio-históricos, ainda que a configuração deste campo se manifeste, em forma concreta e em materialidade no espaço académico, político e social. Os temas e assuntos de pesquisa flutuam no campo em ondas configuradas no contexto imediato de programas governamentais e tendências teóricas metodológicas conjunturais.
- O campo da formação e profissionalização docente, considerando sua abrangência e importância no atual contexto, impõe que a pesquisa assuma um estatuto para além de estudos individuais, locais, diversificados. Urge a articulação coletiva dos pesquisadores para avaliações, de modo a estabelecer pauta das prioridades, colocando a pesquisa na perspectiva de contribuir para a proposição de políticas de formação, valorização e profissionalização docente que respondam às demandas do atual contexto

sócio histórico, de maneira a que seja oferecida uma escola democrática na procura pela promoção de escolarização de alto nível para todos.

- A atual condição de formação inicial dos professores, premida temporalmente por cursos de curta duração, departamentalizada entre bacharelado e licenciatura, fragilizada pela pluralidade de disciplinas, centralizada em formação técnica com foco no saber fazer, desprovida de fundamentos para a compreensão da natureza do conhecimento das teorias sociológicas, da psicologia do desenvolvimento, do currículo, e estágios desvalorizados acentuam uma formação vulnerável como indicam inúmeros estudos realizados.
- Amplia-se e aprofunda-se a precariedade da formação diante das demandas da educação básica desde uma sólida formação, na perspetiva do conhecimento como objeto do trabalho docente, na promoção da escolarização, no ensino e aprendizagem como processo de identidade da profissão docente, no compromisso político de modo a contribuir com a compreensão sócio-histórica da educação como inerente a liberdade humana.
- As dissonâncias acentuam a desvalorização dos processos de formação do professor em contradição à crescente expansão do valor da educação como processo universal, contínuo e permanente, condição para a vida social e para o desenvolvimento dos grupos sociais e da vida económica. Assim, a formação para a compreensão da totalidade é uma meta não concretizada, a passagem de tomar consciência dos professores sobre profissionalidade constituída na prática da docência, que passa do estado de “determinada pelo sistema” para “determinar-se como professor” está longe de ser realizada.

O desafio vai muito além da expansão do número de matrículas, da reformulação das propostas curriculares, da ampliação dos níveis e tempo de formação, de novas alternativas para os processos formativos, bem como da criação de programas e propostas para a formação continuada, há muito por fazer pela formação dos professores, é preciso investir, melhorar, mudar, ousar, avaliar...

Referências bibliográficas

- Azanha, J. (2004). Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação e Pesquisa*. 30(2), 369-378
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo* (4^a ed.) Lisboa: Edições70
- Ministério da Educação (MEC) do Brasil (2015). Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada). *Diário Oficial da União*. Seção 1
- INEP Brasil (2017). *Sinópses estatísticas*. Brasília: INEP
- Diniz-Pereira, J. (2000). *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica
- Dourado, L. (2015) Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Revista Educação e Sociedade*, 36(131), 299-324
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Bookman
- Gatti, B. A. (2014). Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Est. Aval. Educ.*, 25(57), 24-54
- Gatti, B. & Barreto, E. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO
- Imbernón, F. & Colén, M. (2014). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado: Una reforma siempre inacabada. *Revista Tendências Pedagógicas*, 25, 57-56
- Lüdke, M. (2005). Pesquisa e formatação docente. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 11-12. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000200002>
- Lüdke, M & André, M. (2013) *Pesquisa qualitativa* (2^a Ed.). São Paulo: EPU
- Marcelo C. (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Ediciones Octaedro
- Marcelo, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (2009) *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção o conhecimento profissional. *Rev. Bras. Educ. [online]*. 12(34), 94-103
- Romanowski, J. & Martins, P. (2010). Situação atual das licenciaturas: o que indicam as pesquisas a partir de 2000. In A. Dalben et al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica

Scheibe, L & Bazzo, V. (2013). Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. *Educacao em Perspectiva*, 4, 15-36

Veiga, I. & D'Ávila, C. (2012). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus.

Políticas de formação inicial de professores no Brasil: nuances do programa de residência pedagógica

Marilde Queiroz Guedes

Resumo

A formação inicial de professores, no Brasil, é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996 e pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Recentemente, o governo federal lançou uma nova política, que traz o Programa de Residência Pedagógica – PRP, o qual visa aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente.

Objetivou-se neste trabalho fazer uma análise teórica discursiva desse o Programa, destacando as suas nuances e as possíveis implicações na formação dos professores. A metodologia é de natureza qualitativa, com análise de conteúdo dos normativos jurídicos acima mencionados e do Edital CAPES nº 6/2018, que lançou o PRP.

O referencial teórico contou com as contribuições dos vários autores constantes nas referências. A formação de professores está na agenda política da educação de todos os países (Martins, 2015), e a qualidade da formação é um dos fatores para garantir uma educação de qualidade social. É um tema complexo, polifacetado (Esteves, 2015), que requer constante reflexão e investigação; é inesgotável, inacabado. Daí a necessidade de conhecermos as nuances do PRP, os seus pressupostos e interesses.

A análise preliminar dos documentos legais aponta para a violação das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores, preconizadas no Parecer e na Resolução CNE/CP n. 2/2015, e fere a autonomia universitária, uma vez que o Programa visa, também, induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica. Entidades educacionais se manifestaram contrários, considerando ser uma política impositiva, por não ter sido dialogada com as instituições formadoras, com os professores, com as escolas da educação básica, nem com as entidades científicas da educação.

Palavras-chave: Políticas; formação inicial do professor; Proposta de Residência Pedagógica.

Abstract

The initial formation of teachers in Brazil is regulated by the Law of the Guidelines and Bases National Education, Law 9394/1996 and by the Resolution of the National Education Council / Plenary Council No. 2/2015, which defines the National Curricular Guidelines for capacitation, training and continuing education. Recently, the federal government launched a new policy, which includes in its text the Pedagogical Residency Program - PRP, which aims to improve the training of students of undergraduate courses, through the development of projects that strengthen the practice and conduct the active form, of the undergraduate student's in exercise, relationship between theory and professional teaching practice.

The objective of this work was to make a theoretical discursive analysis of this Program, highlighting its nuances and the possible implications in teacher formation. The methodology is qualitative, with an analysis of the

contents of the legal norms mentioned above and the CAPES Announcement No. 6/2018, which launched the PRP.

The theoretical reference had the contributions of the various authors included in the references. Teacher formation is on the political agenda of education in all countries (Martins, 2015), and the quality of formation is one of the factors to ensure a quality social education. It is a complex, multifaceted theme (Esteves, 2015), which requires constant reflection, investigation. It is inexhaustible, unfinished. This requires knowledge of nuances of the PRP, its assumptions, and interests.

The preliminary analysis of legal documents points to the violation of the National Curricular Guidelines for Teacher formation, recommended in the Opinion and in CNE / CP Resolution n. 2/2015, and spoil university autonomy, since the program also aims to induce the reformulation of supervised internships in undergraduate courses, based on the experience of pedagogical residency. Educational institutions opposed the idea, considering it to be imposed policy, for not having been in dialogue with the institutions of the formation, with the teachers, with the schools of basic education, nor with the scientific entities of education.

Keywords: Initial teacher formation; Policies; Proposal of Pedagogical Residence.

Introdução

A Nova Política de Formação Inicial de Professores, lançada pelo governo brasileiro, traz no seu centro a Base Nacional Comum Curricular - BNCC -, instituída pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, conforme Resolução CNE/CP nº 2/2017, e o Programa de Residência Pedagógica - PRP, apresentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e instituído pela Portaria nº 38/2018 da referida Coordenação. O nosso objetivo neste trabalho é discutir, à luz dos referenciais teóricos e dos documentos oficiais que dão cabo à nova política, as nuances do PRB e as possíveis implicações que poderão trazer à formação dos professores, que atuarão na Educação Básica.

Considerando que a qualidade da formação do professor é um dos determinantes para assegurar uma educação de qualidade social, torna-se imperativo conhecer a lógica que conduz a essa política, aos seus pressupostos, interesses e determinações. Historicamente, por um lado, as políticas de formação pretendem desresponsabilizar o Estado do financiamento público em educação e, por outro, responsabilizar os professores pelo baixo desempenho dos estudantes, nas avaliações de larga escala, sem levar em consideração os diversos fatores imbricados neste contexto, que passam, também, pela formação desses profissionais, sua autonomia e valorização.

Estamos há quase duas décadas do Século XXI a assistir “ao regresso dos professores ao centro das preocupações e das políticas” (Nóvoa, 2009: 13), contudo, os discursos, as práticas e as políticas, que tornaram consensuais e óbrios, não têm logrado o efeito desejado porque os professores que “não foram os autores destes discursos e, num certo sentido, viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos” (p. 16). A verdade é que, apesar dos discursos evidenciarem a importância da participação dos professores na implementação das reformas, na materialização dos currículos e na condução das propostas pedagógicas, nem sempre esses discursos são levados a efeito.

Em termos legais, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9394/1996, estabelece no Art. 13, Inciso I, que os docentes incumbir-se-ão de “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. O Art. 14 reforça o estabelecido e complementa que, os sistemas de ensino ao definirem as normas da gestão democrática devem garantir o princípio da “participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (Inciso I).

Nesse sentido, levantamos alguns questionamentos com relação ao PRP, que orientaram o trabalho em questão. Os professores e as instituições formadoras, bem como as escolas de educação básica, que receberão os licenciandos para a residência, foram ouvidos? O que traz de inovador o Programa, em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para formação de professores, instituídas em 2015? O que pretende o governo com a obrigatoriedade de vincular o PRP à BNCC? Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica não seria ferir a autonomia didático-pedagógica da universidade?

A análise qualitativa (Gamboa, 2007) da literatura sobre a temática e dos documentos (Bardin, 1995) trouxeram alguns esclarecimentos, porém, como o fenómeno está em fase de lançamento/implementação, é necessário que sejam feitos novos estudos de acompanhamento, para detetar todas as suas nuances.

Neste primeiro momento, foram analisados os marcos jurídicos que estabeleceram a nova política, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 2/2015, que instituiu as DCN para formação de professores, bem como a literatura da área, na perspectiva de melhor compreender e apreender o objeto aqui analisado. Parte deste texto compõe um

outro trabalho apresentado pela autora, mas, nesta versão, recebeu algumas complementações, considerando o foco do artigo.

Formação Inicial de Professores: incursão teórica

A formação inicial de professores tem sido objeto de investigação de muitos teóricos e continua a receber atenção de investigadores em todo o mundo. As abordagens perpassam diferentes épocas, contextos e dimensões. São oportunas as palavras de Flores (2003: 127) ao dizerem: “a formação, por se constituir como um processo implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem à sua concepção, organização e operacionalização”. Nesse mesmo raciocínio, Marcelo Garcia (1999: 112) corrobora “é um processo contínuo e organizado” de aprender a ensinar. Sendo o ensino o campo de trabalho do professor “a sua formação é então o processo por meio do qual ele aprende a ensinar e a compreender o seu fazer” (Almeida, 2012).

Embora o foco aqui seja a formação inicial, não se pode perder de vista que a formação do professor é contínua, permanente, para poder atender às exigências do mundo moderno, as demandas que chegam às escolas, com desafios de diferentes ordens, e responsabilidades cada vez mais complexas. Tudo isso está a exigir do professor uma formação científica sólida, “conhecimento pedagógico e didático fundamentado para selecionar e construir os melhores materiais e estratégias curriculares no contexto da sala de aula que se caracteriza por uma heterogeneidade e uma complexidade cada vez maiores” (Flores, 2003: 128).

A propósito, Mesquita (2016: 36) corrobora a esse entendimento afirmando que “todas as teorias geradas em torno da formação de professores são sustentadas em reflexões sobre a emergência de estimular uma cultura profissional e organizacional capaz de responder ao desafio da atualidade”, o que nos induz a pensar na complexificação do trabalho dos professores nos últimos tempos, que extrapolam as atividades do ensino.

Apropriamo-nos da elaboração de Marcelo Garcia para elucidar a compreensão sobre a formação de professores. Nas suas palavras,

O campo de conhecimentos, investigações e de propostas teóricas e práticas que, dentro da Pedagogia e da Didática, estuda os processos mediante os quais os professores – em formação e em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, destrezas e

disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que recebem os alunos (Marcelo Garcia, 1995: 183).

Com a concepção de formação de professor, trazida por esse autor, alargamos o nosso entendimento da complexidade e abrangência do processo formativo, que deverá “assegurar aos professores um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente, ou seja, é tratar da competência profissional” (Almeida, 2008: 477).

Nesse sentido, Ghedin (2004: 398) fala do desafio da formação de professores na contemporaneidade, advogando que a escola, os professores e as instituições formadoras “assumam um *projeto de formação cultural* que proporcione à escola a condição de responder aos desafios da sociedade, podendo intervir nela a partir de um conjunto de valores filosóficos, epistemológicos, antropológicos, políticos, éticos e estéticos”. Antever-se não ser qualquer política de formação que dará conta desse projeto. A que está aqui em análise, não parece comprometida com esse propósito, considerando o teor pragmático que apresenta.

A Nova Política de Formação de Professores no Brasil

No Brasil, desde a aprovação da LDB, Lei 9394/1996, a formação de professores ganhou mais notoriedade não só pelos estudiosos do campo da educação, mas também nas políticas públicas advindas da reforma educacional, que se iniciou a partir da promulgação da própria LDB/1996. De lá, até os dias atuais, tem passado por várias regulamentações com vistas a se adequar às demandas que chegam à escola, assim como às exigências do mercado.

Parece ser histórico o desejo de se atrelar a formação de professores à reforma da educação básica, que vem acontecendo na esteira da reforma educacional desde o final da década de 1990 do Século XX, que de tempos em tempos sofre mudanças nas regras. Já dizia Mello que “a mudança nos cursos de formação inicial de professores terá de corresponder, em extensão e profundidade, aos princípios que orientam a reforma da educação básica” (2000: 101).

Quanto à ideia não discordamos. A saber, o próprio Parecer do CNE/CP 02/2015, fala da necessidade de articular as DCN para a formação e as DCN para a educação básica. No entanto, precisamos de conhecer quais princípios orientam tal

reforma, o que está subjacente, a quais interesses ela atende e os impactos que provocarão na formação.

São vários os agentes e grupos sociais que, a seu modo e de acordo com interesses diversos, trabalham em prol da instituição de ações para a efetivação, de fato e de direito, do estabelecimento de políticas públicas educacionais. Nessa conjuntura, a história da formação de professores no Brasil oferece fatos reconstituidores de todo um percurso que traz, para os dias de hoje, consensos e dissensos em torno das políticas de formação desses profissionais. Como nos lembra Dourado (2015: 304), a formação de professores tem se constituído em um “campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”, que necessita ser repensado.

Essa é uma questão relevante a ser considerada, porque todo esse processo se concretiza a partir da atuação de um conjunto de pessoas pertencentes a grupos de interesses diferentes, representadas, por um lado, pelo governo e, por outro, pelos profissionais da educação e entidades científicas, que têm anunciado que as suas intenções e proposições são, muitas vezes, contraditórias e ambíguas em torno da construção de um significado para a realização de um trabalho democrático, que se efetiva pelo exercício da cidadania (Guedes e Oliveira, 2011).

Neste cenário, as tensões e forças constituídas historicamente, continuam a serem produzidas e a fortalecerem-se em função da importante participação dos movimentos de educadores. Remonta à década de 1970, que esses movimentos têm contribuído (Freitas, 2004) para se encontrar, numa ação conjunta, um significado social e político, assente em justiça e equidade, para a construção de um projeto de educação e, nessa dinâmica, para o fortalecimento da profissionalidade docente. Nóvoa (1999) trata da relevância desse engajamento, posicionando-se em defesa da importância da filiação política e ideológica dos professores, como uma ação que efetiva as práticas associativas, enquanto instância social e política de formação de professores.

É na linha do engajamento, da participação, da defesa da democracia de um sistema educacional público de qualidade, de uma política global para a formação de professores, que Freitas (2004: 90) se tem posicionado

a luta pela definição de uma *política nacional global de formação dos profissionais da educação*, visando à sua profissionalização e valorização, é condição indispensável para a definição de políticas educacionais que

buscam construir, de forma prioritária, novas relações no campo da escola, da formação e da educação.

No tocante às orientações curriculares para a formação, o Ministério da Educação aprovou as últimas Diretrizes para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, pela Resolução do CNE/CP 02, de 01 de julho de 2015. O Art. 22 dessa Resolução estabeleceu o prazo de dois anos, a partir da sua publicação, para os cursos em funcionamento se adequarem ao normativo. É para nós motivo de perplexidade o lançamento da nova política de formação, quando as DCN/2015 não foram, ainda, implantadas completamente, não houve conclusão de nenhuma turma de licenciandos, da matriz curricular orientada pelas Diretrizes, nem tão pouco houve tempo para se avaliar os resultados dessa política em andamento.

As Diretrizes/2015 aplicam-se à formação de professores para atuarem no exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas modalidades de educação (Res. CNE/CP, 2/2015), e compreende a docência como

ação educativa e como processo intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à solida formação científica e cultural do ensinar/aprender à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Art. 2º § 1º).

Esse dispositivo trouxe contribuições significativas no que concerne à centralidade da concepção de formação, à concepção de práticas formativas, à ampliação da carga horária de 2800 horas da legislação anterior, para 3200 horas de efetivo trabalho académico. Dessa carga horária, 400 horas são dedicadas a práticas como componente curricular, distribuídas ao longo do percurso de formação; 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica³⁸; e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesses dos estudantes.

Além desses contributos, as Diretrizes apresentam princípios estruturantes dos quais destacamos: (i) formação do professor como compromisso público de Estado,

³⁸ A Educação Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano e o Ensino Médio.

com vistas a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária; (ii) projeto formador sob uma sólida base teórica e interdisciplinar, que reflete a especificidade da formação docente; (iii) a equidade no acesso à formação inicial e continuada para atenuar as desigualdades sociais, regionais e locais.

Destaca-se, ainda, que as DCN/2015, apontam para a criação de um subsistema nacional de formação e valorização do profissional de educação; consolidação dos fóruns permanentes de formação de professores e a construção de uma estrutura institucional necessária ao projeto de licenciatura.

Como se percebe, são vários avanços trazidos pelas Diretrizes/2015, mas que, considerando o decurso somente de dois anos da sua instituição, não houve tempo suficiente para implementá-los, nem tão pouco para se realizar uma avaliação criteriosa, necessária à sua validação ou não, ou para indicar novos caminhos para a formação de professores.

E o que dizer da nova política lançada pelo atual governo? O que se tem de concreto, em termos legais, é a institucionalização da BNCC, que tem de ser obrigatoriamente respeitada, o que vai interferir diretamente na formação inicial de professores, uma vez que os programas e os currículos dos cursos devem-se adequar à mesma, bem como ser implementados no prazo de dois anos. Aqui, evocamos o pensamento de Pacheco, em que “a prática curricular é autônoma no discurso e nos textos curriculares, mas é definida e regulada pelo Estado, através do estabelecimento de referenciais” (2000: 130). Atendendo ao objetivo deste texto, a nova política de formação.

Para as entidades educacionais³⁹, a política ora lançada se caracteriza como centralizadora e verticalizada, traduzindo-se num retrocesso para a efetivação e materialização de um “Sistema Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação, que leve em consideração a necessária articulação entre a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação” (Manifesto/2017: 1).

No referido manifesto, as entidades destacam as fragilidades da nova política,

³⁹ Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEP); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Rede de Escola Pública e Universidade (REPU); Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Ação Educativa; Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio.

a saber: falta de articulação entre a formação, valorização e desenvolvimento profissional, a não valorização do *status profissional* que permita atrair jovens para a docência, o que concorre para a baixa demanda pelas licenciaturas e o número de vagas ociosas; a desconsideração de problemas históricos vividos pelos professores no país e precárias condições de trabalho; as infraestrutura das escolas, muitas em situação de abandono; a jornada de trabalho entre dois e três turnos e em mais de duas instituições; a violência nas escolas; e a luta pelo pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional, que vários municípios ainda não cumpriram.

A defesa de uma base nacional curricular acompanha o ideário do movimento dos educadores, representado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Porém, a base defendida pelos educadores não se coaduna com a lançada pelo atual governo, que pretende torná-la num instrumento de controlo da educação básica e, consequentemente, da formação de professores. Ao contrário, como ressalta Freitas (2004: 108), a base “é concebida como forma de resistência aos processos de desqualificação e desvalorização do educador, diante da imposição de uma perspectiva produtivista e tecnicista aos processos de formação”.

Ainda, como componente da nova política, o governo lançou o Programa de Residência Pedagógica/2018, em consonância com a BNCC, que, na análise das entidades educacionais é uma afronta à autonomia universitária e viola o que fora estabelecido pelas DCN/2015.

Como se percebe, devemos estar alerta no que respeita às intencionalidades desta política, interrogando os interesses subjacentes, pois, a formação dos professores “representa um elemento fundamental onde é necessário um reforço de energias e intencionalidades para fugir das armadilhas dos formalismos, que a burocracia fechada em gabinetes planeia (Fernandes, 2012: 130).

O Programa de Residência Pedagógica: nuances e implicações para a formação de professores

O Programa de Residência Pedagógica – PRP, foi instituído pela Portaria nº 38/2018 e lançado pelo Edital nº 06/2018, ambos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, fundação vinculada ao Ministério da Educação. De entre as suas principais atividades, a CAPES, de acordo a Lei 11.502/2007, tem como finalidade, no âmbito da educação básica, induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitando a liberdade académica das instituições (§ 2º do Art. 2º).

Conforme o Art. 1º da Portaria, a PRP tem como finalidade “apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica”. Destina-se aos alunos de cursos de licenciatura na modalidade presencial e aos que estão cursando no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), públicas e privadas sem fins lucrativos.

O PRB estrutura-se nos seguintes objetivos:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando a recolha de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
- IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O Edital CAPES 06/2018, concebe a residência pedagógica como uma atividade de formação do aluno de licenciatura, a ser desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada de escola-campo, com uma previsão de

carga horária total de 440 horas de atividades, assim distribuídas: 60 horas para ambientação do licenciando na escola-campo; 320 horas de imersão que envolve a regência (60h), o planeamento e execução, e mais 60 h para elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades (CAPES/Edital 06/2018).

Percebemos, assim, uma certa interferência na autonomia da Universidade, assegurada pela Constituição Federal/1988, mantida pela LDB/1996 e reforçada pelas Diretrizes Curriculares/2015, que dispõem no Art. 9º § 1º que “a instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica(...”).

Em seguida, tal faz-nos inferir sobre uma possível violação da dinâmica formativa e dos procedimentos dos programas de formação definidos pelas DCN/2015, ao querer induzir as propostas de estágio supervisionado, elaboradas com base nas Diretrizes, que recomendam organicidade entre os dispositivos: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico do Curso (PPC), como expressão de política articulada à educação básica, *lócus* dos estágios, das vivências pedagógicas e de trabalho dos futuros professores.

Frente a esses instrumentos de controlo, que pretendem enquadrar a política de formação de professores no país, as entidades educacionais têm se manifestado, em atitude de repúdio e resistência, pois, consideram a BNCC um documento de estreitamento curricular, construída sem discussão com as partes diretamente interessadas, vinculada às avaliações em larga escala. Para além, traz uma visão reducionista da formação ao propor uma desvinculação definitiva de teoria e prática, passando a formação docente a um praticismo descompromissada de uma concepção sócio-histórica e emancipadora (Manifesto/2017).

Ainda, para essas entidades, a PRP articula-se à atual política de formação docente do Ministério de Educação, empenhada em submeter os programas de formação inicial (cursos de licenciatura) à nova BNCC. Como prescreve o Documento “as propostas do PRP devem apropriar-se de forma analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos” (Capes, edital/06: 19). Não é prematuro afirmar que vivemos novas ingerências no campo da formação, na autonomia administrativa e pedagógica da Universidade e na organização curricular dos cursos de licenciatura.

No que toca aos recursos orçamentados, para o ano de 2018, o Programa contará com bolsas oriundas do orçamento CAPES. No entanto, para os anos subsequentes, ficará condicionado à existência de dotação orçamentária. Nenhuma surpresa, haja vista o próprio governo ter aprovado a Emenda Constitucional 95/2016, instituindo o Novo Regime Fiscal, que estabeleceu a compressão das despesas por um período de 20 anos, comprometendo, inclusive, a Meta 20 do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, Lei 13.005/2014. Para conhecimento do leitor, a Meta 20 tem por escopo o financiamento da educação pública, de forma a atingir o patamar de 7%, no mínimo do PIB do país, no 5º ano de vigência do PNE, e o equivalente a 10% do PIB ao final do decénio.

Com isso, pode-se antever a descontinuidade do Programa de Residência Pedagógica. Além do que, o país terá eleições presidenciais em 2018, que poderá mudar toda a governança federal. Como as políticas públicas no Brasil não são de Estado, mas, sim, de governo, a nova política educacional poderá ter “vida curta”.

Outra nuance do PRP diz respeito à participação das instituições de ensino superior. Para a participação das IES, um dos requisitos é o comprometimento em reconhecer a residência pedagógica para efeito de cumprimento do estágio curricular. Na nossa compreensão, é o reforço do controle do Ministério da Educação sobre uma atividade que é de inteira responsabilidade da instituição formadora. Para isso, existem as Diretrizes Curriculares Nacionais/2015, que regulamentam os estágios supervisionados. Para além disto, os cursos de licenciatura possuem os seus regulamentos, conforme suas especificidades e realidades, e uma equipe de supervisores de estágio que fazem todo o acompanhamento.

Considerações Finais

As contribuições teóricas deste estudo reforçam a importância, a centralidade e a complexidade da formação de professores, pois, reside nela um dos fatores para a melhoria da educação – a qualidade (Flores, 2014). Todavia, nem sempre os professores são ouvidos, consultados, são de fato sujeitos com participação ativa nos projetos de mudança, nas políticas de formação. Nesse sentido, concordarmos com Almeida (2008), sobre a necessidade de discutirmos as políticas de formação,

a qualidade dos processos formativos, os programas e currículos que lhes assegurem a condição de se assumir um intelectual profissional da educação. Mais ainda, assegurar a voz dos professores na elaboração das políticas pois, embora os discursos políticos falem da importância da participação desses profissionais, a prática não tem sido tão efetiva.

No que toca à nova política de formação, os dados apontam para um retrocesso e possíveis perdas de pequenos avanços trazidos pelas Diretrizes Curriculares/2015, ao nível do alargamento da concepção de docência, da unidade teoria-prática, da formação na perspectiva sócio-histórica e da autonomia das instituições formadoras. Parece um contrassenso, enquanto os sistemas educacionais europeus têm avançado na lógica da flexibilização curricular, o Brasil vai na contramão, pela imposição de uma BNCC que retira da escola e dos professores a autonomia de gerir os processos e práticas formativas.

O Programa de Residência Pedagógica, conforme está posto na Portaria 38/2018 e no Edital CAPES 06/2017, é uma forma de ingerência direta às Diretrizes Curriculares/2015, que poderá trazer grandes problemas de ordem formativa aos cursos e instituições formadoras e fragilizar a relação teoria-prática pelo apego ao praticismo imediato. Para além disso, os papéis assumidos pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior, parecem inclinar-se para a “regulação institucional” (Barroso, 2005), contrapondo-se ao processo de construção de uma identidade coletiva para a política de formação de professores, que afronta a autonomia universitária e reforça o controlo social sobre a educação pública no país.

Gimeno Sacristán (1999: 82) tem explicitado, e com ele concordamos, que as “políticas e práticas da educação não podem ser pensadas nem governadas à margem dos agentes”. Frente a tudo isso, é imperativa a manutenção da resistência, o fortalecimento das instituições educacionais e dos movimentos sociais, em defesa da educação e da formação de seus profissionais.

Referências Bibliográficas

Almeida, M. (2012). *Formação do Professor do Ensino Superior: Desafios e Políticas Institucionais*. São Paulo: Cortez

Almeida, M. (2008). Ensino com Pesquisa na Licenciatura como base da Formação Docente. In C. Traversini, et al. *Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: Práticas e Didáticas*. Porto Alegre: EDIPUCRG

Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Barroso, J. (2005). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação e Sociedade*. 26 (92), 725-751

Brasil, CAPES. *Edital nº 06*, de 03 de março de 2018 – Lança o Programa de Residência Pedagógica

Brasil, CAPES. *Portaria 38*, de 28 de fevereiro de 2018 – Institui o Programa de Residência Pedagógica

Brasil, Ministério da Educação. (2017). *Resolução CNE/CP nº 2*, de 22 de dezembro. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica

Brasil, Presidência da República. (2016) *Emenda Constitucional 95*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências

Brasil, Ministério da Educação. (2015). *Resolução CNE/CP nº 2*, de 01 de julho. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada

Brasil, Presidência da República (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. DOU, Brasília, 25 de junho

Brasil, (1996). *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU, Brasília, 23 de dezembro

Dourado, L. F. (2015). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. *Educação e Sociedade*. 36 (131), 299-324

Esteves. M. (2015) Formação Inicial de Professores: Saber Mais para Agir Melhor. In: M. Gregório, & C. Ferreira (Orgs.). *Formação Inicial de Professores*. (156-165). CNE/PT. Coleção: Seminários e Colóquios. Edição Eletrônica

Fernandes, C. (2012). Qualidade da Educação Superior e Formação Inicial de Professores. In M. Cunha & Broilo C. L. (Orgs.). *Qualidade da Educação Superior: Grupos Investigativos Internacionais em Diálogo*. (119-145). Araraquara, SP: Junqueira & Marin

Flores M. A. (2014). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. Morgado; J. Pacheco & M. Evangelista (Orgs.). *Formação de professores: Perspectivas educacionais e curriculares* (127-160). Porto: Porto Editora

Flores M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. Moraes; J. Pacheco & M. Evangelista (Orgs.). *Formação de professores: Perspectivas Educacionais e Curriculares* (127-160). Porto: Porto Editora

Freitas, H. C. L. de (2004). Novas Políticas de Formação: Da Concepção Negada à Concepção Consentida. In R. Barbosa (Org.). *Trajetórias e Perspectivas da Formação de Educadores* (89-115). São Paulo: UNESP

Gamboa, S. (2007). *Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias*. Chapecó: Argos

Ghedin, E. (2004). Implicações das Reformas no Ensino para a Formação de Professores. In: R. Barbosa (Org.) *Trajetórias e Perspectivas da Formação de Educadores*. (397-417). São Paulo: UNESP

Gimeno Sacristán, J. (1999). *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas

Guedes, M. Q. (2010). *Limites e Possibilidades: A Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia de uma Universidade Pública Multicampi do Estado da Bahia*. Tese de Doutoramento apresentada a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Manifesto das Entidades Face a Residência Pedagógica. (2018). Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/noticias/416-2018-03-07-17-51-12>

Manifesto das Entidades Educacionais sobre a Política de Formação de Professores. (2017). Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/noticias/396-2017-10-22-01-19-40>

Garcia, C. (1999). *Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora

Martins, I. (2015). Formação Inicial de Professores – Um Debate Inacabado. In: M. Gregório & C. Ferreira (Orgs.). *Formação Inicial de Professores*. (176-190). CNE/PT. Coleção: Seminários e Colóquios. Edição Eletrônica

Mello, G. (2000). *Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Uma (re)visão radical*. São Paulo: Em Perspectiva

Mesquita, E. (2016). *A visão dos Futuros Professores sobre (os) Modelos de Supervisão e Respetivos Fundamentos: Entre a Teoria e a Aplicação*. Relatório de Pós-doutoramento apresentado à Universidade Católica Portuguesa, Porto

Nóvoa, A. (2009). *Professores – Imagens do Futuro*. Lisboa: Educa

Nóvoa, A. (1999). O processo Histórico de Profissionalização do Professorado. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (15-21). Portugal: Porto Editora

Pacheco, J. (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto

A formação de professores que ensinam à distância

Richelme Costa

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Resumo

Diante do acelerado crescimento no uso da internet e das plataformas virtuais, há muitas contribuições académicas sobre educação e formação de professores, porém são poucas as que exploram a formação de professores que ensinam a distância. A presente investigação encontra-se em curso e acontece no contexto português, tendo por objetivo entender o processo de formação dos professores que ensinam os seus alunos à distância, e tem como campo empírico de estudo a Universidade Aberta de Portugal, delegação da cidade do Porto. Diante desta expansão de plataformas, o acesso à informação e as possibilidades de formação vão ganhando destaque, pois cada vez mais todos estão mais conectados. Vinte anos antes da divulgação dos resultados do inquérito realizado em 2016 pelo Instituto Nacional de Estatísticas de Portugal onde se mostra que 70% da população portuguesa tem acesso a internet, José Magalhães já defendia que, devido aos avanços tecnológicos, a tendência, para a geração que estava a crescer, era fazer multitarefas em ambiente virtual (1996). Alguns anos depois desta afirmação de Magalhães, surgem as comunidades de aprendizagem virtual; estas vieram não para substituir o ensino presencial, mas sim para diversificar e ampliar os espaços de promoção do saber (Dias, 2002). E é dentro deste cenário que surge a pergunta que pretende direcionar esta investigação, como são as formações continuadas dos professores que ensinam seus alunos à distância? O objetivo é perceber o processo de formação continua destes docentes, as ferramentas e métodos que são utilizados e quais os efeitos desta, no trabalho dos professores.

A metodologia a ser utilizada inicia com uma revisão da literatura existente, através de autores de relevância académica nas áreas de formação de professores, educação de adultos, aprendizagem ao longo da vida e educação a distância. A recolha de dados será realizada através de entrevistas gravadas com guião semi-estruturado com dirigentes da Universidade Aberta e aos coordenadores/idealizadores das formações continuadas para os professores, a fim de entender a conceção das mesmas, a execução e a pós-avaliação. Pretende-se realizar um grupo de discussão focalizada (Finch e Lewis, 2003) com os professores que integram a Universidade Aberta, e participam das formações continuadas; o intuito é perceber os efeitos das formações, as mais valiosas que estas trazem para a função docente e sugestões para o processo atual. Após as transcrições, categorização dos dados recolhidos e análise, espera-se identificar o processo de formação continuada dos professores que ensinam a distância e os efeitos destas formações.

Palavras-chave: formação de professores; educação a distância; Universidade Aberta de Portugal; educação de adultos.

Abstract

In the face of accelerated growth in the use of the Internet and the solid cities, few are the academic educational for education and education through physical resources. The present research is ongoing and your context is Portugal, targeting the teacher training process of the Open University of Portugal, Porto city delegation. Faced with this expansion of platforms for access to information and as a possibility of educational education, it is important to highlight, more and more all the more connected. Twenty years before the results of the survey conducted in 2016 by the National Institute of Statistics of Portugal, which shows that 70% of the Portuguese population has access to the internet, José Magalhães already defended that he had the necessary technological advances for a generation that was in growing was to do multitasking in a virtual environment (1996). Some years after Magalhães's statement, they appear as virtual learning communities, these are not replaced by face-to-face teaching, but rather to diversify and expand spaces for the promotion of knowledge (Dias, 2002). And it is in this scenario that a problem arises, how are the teachers who teach their students at a distance? This the present research is not the sense of perceiving the process of initial and continuos formation of teachers, such as tools and methods that are used for training and the results that can be occasioned in the work of teachers.

The methodology is recognized as one of the most important academic in the areas of teacher training, adult education, lifelong learning and distance education. Data collection will be carried out through the interviews recorded with the semi-structured orientation with the leaders of the Open University and the coordinators / participants of the continuing formation for the teachers, in order to understand the conception of the same, the process of idealization, the execution and the registry -assessment. The professors who work at the Open University and participate in the continuing training intend to hold a focused discussion group (Finch and Lewis, 2003), in order to perceive the causes of the formations, as the most important value they bring to a teaching function and the possibilities of improve the actual process. After the transcriptions, the classification of the data received and the analyzes, the process of continuous formation of the teachers that guide the distance, the results of the formations and the molds of how they happen are expected.

Keywords: Teacher training; distance education; Open University of Portugal; adult education.

Introdução

O tema escolhido surge da vivência pessoal deste “investigador-estudante” em processos educacionais realizados na modalidade à distância. Durante essa experiência de concluir uma licenciatura totalmente online houve muitos momentos de reflexão sobre algumas questões, como por exemplo: estavam a formar a distância um professor que futuramente iria ensinar seus alunos presencialmente. Foi então que surgiu essa questão: como são as formações continuadas dos professores que ensinam a distância?

Muito se discute sobre a formação de professores reflexivos, que sejam participantes ativos em sua formação continuada e capazes de refletir sobre suas

próprias práticas. Segundo Perrenoud (2000), uma das competências profissionais necessárias ao professor é a capacidade de administrar sua própria formação continuada. Ainda segundo o autor, a flexibilidade dos docentes acabam por se tornar um desafio constante, pois falamos de uma profissão que exige constantes adaptações, visto que nem sempre é possível ter formações sobre todos os temas.

Durante algum tempo deixei essa pergunta-problema de lado, embora com o conhecimento de que no meu mestrado, o tema que gostaria de investigar seria ligado à educação à distância. Até que realizei uma visita académica na Universidade Aberta de Portugal⁴⁰, realizada para fins de trabalho curricular da disciplina Análise Crítica das Teorias em Educação e Formação de Adultos. Nesta visita, em conversa com a Dra. Manuela Pinto, percebemos que os docentes possuem programas de formação contínua e a partir daí surge uma das perguntas que tem por objetivo direcionar esta investigação: como acontecem as formações contínuas dos professores que ensinam a distância? Esperamos responder essa pergunta em três categorias, conceção da formação, execução e pós-formação.

Porém, um trabalho desta dimensão não pode ser conduzido com especulações, sendo assim vamos tentar perceber através desta investigação os pontos citados acima além de perceber se as formações dos professores que ensinam à distância na Universidade Aberta acontecem presencialmente ou no espaço virtual. De acordo com Gomes (2004), o espaço virtual acaba por ser um cenário alternativo para a formação continuada de professores. A autora também alerta que nem sempre um professor que trabalha ensinando alunos a distância acaba por ter sua formação continuada em ambiente virtual, tal qual seus discentes.

Por se tratar de uma publicação preliminar da investigação que está a ser realizada, o presente artigo não possui considerações finais, considerando que as mesmas só estarão presentes na publicação final da investigação prevista para o final do ano lectivo 2018/2019.

Justificação

Num levantamento inicial sobre as contribuições académicas realizadas nos últimos dez anos sobre o tema de Formação de Professores localizei alguns

⁴⁰ Universidade Aberta de Portugal (UAB) - faz parte da rede portuguesa de Ensino Superior Público. Fundada em 1988, a Universidade Aberta é a única instituição de ensino superior público a distância em Portugal.

trabalhos com relevância teórica, como as contribuições presentes no livro organizado por Oliveira & Pacheco (2013) que recebe textos sobre currículo, didática e formação de professores, permitindo à comunidade académica a possibilidade de aumentar os conhecimentos sobre o tema.

Romão, Nunes & Carvalho (2013) ganham destaque considerando a obra Educação, Docência e Memória, onde para se propor novas maneiras de formar professores acabam por ir buscar a informação diretamente daquelas pessoas que mais interessam às formações, ou seja, os próprios docentes. O trabalho realizado pelos autores assemelha-se à metodologia proposta para esta investigação, uma vez que está previsto um grupo de discussão focalizada com os professores da Universidade Aberta, delegação do Porto, para conhecermos as formações continuadas existentes, os efeitos destas e as sugestões que os docentes tenham.

O livro Formação e Profissão Docente (Guimarães, 2011) reúne dois fatores de grande relevância na abordagem investigativa e teórica sobre a problemática da docência e dos processos de formação de professores na atualidade e suas fragilidades. O artigo A" formação inicial de Professores" (Esteves & Rodrigues, 2003) presente na publicação "Investigar em Educação" também tem bastante importância para o trabalho, uma vez que apresenta características fundamentais presentes no processo de formação inicial dos professores. Quando percebemos como são os processos de formação inicial, torna-se muito mais fácil entender como são concebidas, ou deveriam ser, as formações continuadas e, no caso desta investigação, as formações dos professores que ensinam à distância.

Sobre a relevância da temática Formação de Professores que ensinam à distância, podemos confirmar a partir do momento em que na base de dados disponibilizada pela Universidade do Porto uma pesquisa que combine as palavras "formação de professores à distância", obtêm-se apenas três resultados em português, publicados em Portugal, sendo que a última publicação ocorreu em 2004. A partir daí esta investigação passa a ter um papel importante no que se refere à contribuição de produção literária para fins académicos para aqueles que venham a se interessar pelo tema em questão.

Para que fique claro, porque quando se fala de formação de professores à distância pode-se ter interpretações distintas, neste trabalho o objetivo é perceber como é desenvolvido o processo de formação inicial e contínua dos professores que

ensinam a distância, neste caso os professores da Universidade Aberta de Portugal, delegação do Porto.

Depois de se identificarem quais os caminhos formativos existentes, o passo a seguir é perceber como ocorrem as formações, desde logo perceber se acontecem presencialmente ou a distância? Em ambos os casos interessará entender o porquê de ocorrer em um ambiente e não em outro, além de buscar respostas para a pergunta chave desta investigação, como se é a formação continuada dos professores que formam alunos a distância?

Objetivo Geral

Compreender o processo de formação continua dos professores que ensinam à distância na Universidade Aberta de Portugal, delegação Porto.

Específicos:

- Investigar juntamente com os elementos da direção como são pensadas, organizadas e executadas as formações para os professores que ensinam à distância no contexto da Universidade Aberta de Portugal, delegação do Porto.
- Escutar os professores sobre como acontecem os processos atuais de formação contínua, quais os efeitos destas formações nas suas atividades e se possuem sugestões para o melhorar o processo atual.
- Analisar como são incorporadas as formações contínuas na prática docentes e se o formato na qual a formação é ministrada (presencial ou a distância) acaba por influenciar ou não o aproveitamento dos docentes.

Quadro Conceptual

Como dito anteriormente, o presente trabalho seguirá uma estrutura onde irá apresentar primeiramente um referencial teórico capaz de sustentar as demais fases que virão. A dissertação terá quatro pontos importantes, considerados pilares teóricos para o desenvolvimento de todo o processo, sendo eles: a Educação de

Adultos, a Aprendizagem ao Longo da Vida, a Educação à distância e a Formação de Professores. Os três primeiros tópicos já tiveram seus devidos aprofundamentos e a seguir tens uma abordagem sobre cada um deles.

Educação de Adultos

Atualmente o mundo se tornou uma gigante sala de aula, independente da área de atuação todos são convidados a manter uma formação continuada em suas respetivas profissões. Ao relembrarmos o pensamento de Paulo Freire (2001), percebemos que o processo de autoformação é inerente a nós seres humanos. Tal como o mesmo expressa: “a consciência do inacabamento torna o ser educável. O inacabamento sem a consciência dele engendra o adestramento e o cultivo. Animais são adestrados, plantas são cultivadas, homens e mulheres se educam”,

A educação de adultos não é uma novidade e as mudanças que ocorreram ao longo dos anos não destoaram daquilo que existe nos dias de hoje. Rui Canário (1999) na sua obra sobre Educação e Formação de Adultos aborda o quanto complexo e diversificado é esse processo. Num dado momento de seu texto, o autor apresenta-nos a Declaração de Condorcet⁴¹, realizada em 1792, onde se afirma que “a instrução deve estar presente em todas as idades e não há nenhuma em que seja inútil aprender”. Essa afirmação foi tida como um marco referencial sobre a educação permanente, mais tarde referenciado como educação ao longo da vida, que será discutido no tópico a seguir.

Ao recorrermos a autores como Carmem Cavaco (2009) percebemos que a experiência é o que é constituído, ao longo do tempo, individual e coletivamente, na intimidade das pessoas, no seu corpo, na sua inteligência, no seu imaginário, na sua sensibilidade, na sua confrontação cotidiana com a realidade e com a necessidade de resolver problemas de toda a natureza. Nesse sentido, a educação de adultos consolidou-se como uma nova maneira de conceber a aprendizagem, em uma ruptura com os processos de continuidade valorizando a experiência individual e social já existentes.

⁴¹ Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, Marquês de Condorcet, filósofo e matemático francês com participação na Revolução Francesa e grande defensor do Laicismo no ensino.

Rui Canário partilha conosco em Educação de Adultos (1999) uma citação de Julius Nyerere⁴²:

“Devemos, em primeiro lugar, instruir os adultos. As nossas crianças não desempenharão nenhum papel importante no nosso desenvolvimento económico, no decurso dos próximos cinco, dez ou mesmo vinte anos, enquanto que o impacto dos adultos se faz sentir a partir de hoje mesmo”.

O pensamento expresso por Nyerere, faz-nos perceber que o discurso educacional existente nos dias atuais está orientado para direções distintas daquelas que denotam maior atenção e cuidado. Obviamente que a educação para as crianças e jovens deve existir, de modo a que no futuro as políticas de promoção de educação de adultos se tornem cada vez menos necessárias; contudo, o que se percebe é que atualmente as políticas de EFA estão muito voltadas para preparação dos adultos como mão de obra mais qualificada.

Licínio Lima, no seu documento sobre a Reorganização do subsistema de educação de adultos (1998) evidencia que o conjunto de processos que fazem a educação de adultos ser possível não precisam de ser necessariamente formais ou informais, ter determinados conteúdos, métodos, níveis ou seguir os padrões dos demais estabelecimentos educacionais.

O autor considera que a partir do momento que o adulto consegue desenvolver as suas aptidões, enriquecer os seus conhecimentos e automaticamente melhorar suas qualificações profissionais ou técnicas, a educação e a formação de adultos atingiu o seu papel. O raciocínio em si parte do pressuposto de Lima, onde o aluno já adulto precisa de uma educação voltada para a orientação, com foco na evolução das suas atitudes e um desenvolvimento socioeconómico e cultural equilibrado.

Educação ao Longo da Vida

A ideia de uma aprendizagem ao longo da vida é muito antiga e em uma breve pesquisa foi possível perceber que 600 anos antes de Cristo, Lao-Tsé sustentava que “todo o estudo é interminável” (Lao-Tseu, 1967). Podemos encontrar esta ideia no mito de Prometeu e na república ideal de Platão. Onde para Platão a educação “é o primeiro dos mais belos privilégios. E se sucede a este privilégio de desviar de

⁴² Julius Kambarage Nyerere foi um político e ativista tanzaniano. Ele foi presidente do Tanganyika, desde a independência deste território em 1962 e, posteriormente, da Tanzânia até se retirar da política em 1985.

sua natureza e que seja possível retificá-lo, eis aí o que cada um deve sempre fazer no decorrer de sua vida segundo a sua possibilidade" (Platon, 1970).

A Educação ao Longo da Vida é a expressão recente de uma preocupação antiga. O que é novo é tudo o que vem por trás desse princípio antropológico e como ele é instrumentalizado (Gadotti, 1981). Daí a enorme importância de tomarmos posição frente a esse tema. Pode-se dizer que, desde Aristóteles, a educação tem sido entendida como permanente, integral, e que se dá ao longo de toda a vida. Este é um princípio básico da pedagogia e existe praticamente em todas as culturas (Teixeira, 1997).

Como diz Paulo Freire, "não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, a sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática" (Freire, 2000). Ao sustentar que o ser humano é inacabado, Paulo Freire conclui que o processo de aprendizagem é essencial para a sua sobrevivência.

Baseado nessas colocações do autor percebemos que o aprender acontece ao longo de toda a vida. O ser humano por mais moderno e desenvolvido que seja, não deixa de ser inacabado, incompleto, inconcluso e por esse motivo é preciso nos conhecermos melhor, conhecer os outros e a natureza, buscando sempre sermos melhores, agir e refletir sobre o que fazemos

Assim passamos de uma consciência inicialmente mágica do mundo, para uma consciência refletida, com um viés mais científico e crítico. Pela educação, todos procuramos tornar-nos melhores e mais felizes. Não podemos ser melhores, se não tivermos educação ou não nos preocuparmos com a formação permanente. O ser humano aprende ao longo de toda a vida, não apenas na escola, conhecendo nossas as nossas circunstâncias e o mundo em que vivemos, mas em todos os locais (Padilha, 2007).

A educação procura superar o nosso inacabamento. Se a expressão "aprendizagem ao longo da vida" é antiga, o mesmo não ocorre com a expressão "educação ao longo da vida". Canário (1999) constatou que o conceito de "educação ao longo da vida" apareceu pela primeira vez, num documento oficial, na Inglaterra, em 1919 (Life long Education, Education for Life), associado à formação profissional dos trabalhadores.

A expressão life long Education foi traduzida, na França, por “Éducation permanente”. Segundo o autor é assim que ela aparece nos anos 50 e 60 na literatura pedagógica e no Relatório Edgar Faure, da Unesco, Aprender a ser, em 1972, como um marco das futuras políticas educativas. A matriz fundadora da Educação ao Longo da Vida é a Educação Permanente. Para Gadotti há total coerência entre essas duas expressões. Uma pode ser substituída pela outra sem qualquer perda de significado.

Essa visão do conceito de Educação ao Longo da Vida (Educação Permanente) manteve-se na Declaração de Hamburgo elaborada no CONFINTEA V⁴³ de 1997, apesar de seus reconhecidos avanços no campo do conceito de Educação de Adultos e, particularmente, no conceito ampliado de alfabetização. Em Hamburgo não se superou inteiramente a visão da “neutralidade” do conceito de “Educação Permanente” dos anos 70 do século passado.

Freire falou sobre o tema no prefácio da tese doutoral de Gadotti (1981), que tinha como título ‘A educação contra a educação’. No seu texto, o autor afirmava que a Educação Permanente não surgiu “por acaso nem por obra voluntarista de educadores, mas como resposta necessária a certos problemas das sociedades capitalistas avançadas” e que era preciso “resgatar o caráter permanente da educação como que fazer estritamente humano”. A afirmação de Paulo Freire, estava ligada com sua preocupação com a Educação Permanente, pois poderia ser mais um discurso da “pedagogia do colonizador” e chamava a atenção para o “perigo da invasão cultural, o perigo da infiltração da ideologia veiculada através da chamada Educação Permanente”.

Educação à Distância

A Educação à Distância é um tema que está em discussão devido os grandes avanços ocorridos nas Tecnologias da Informação e Comunicação⁴⁴. Aretio (1994) caracteriza essa modalidade de ensino como um sistema tecnológico de comunicação de massa bidirecional, em que a interação pessoal professor/aluno em

⁴³ V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Hamburgo no ano de 1997. Nesta conferência que foi elaborada a Declaração de Hamburgo.

⁴⁴ As novas Tecnologias de Informação e Comunicação TICS, surgiram na metade da década de 1970 no contexto da Terceira Revolução Industrial e Revolução Informacional. (Souza e Silva, 2002)

sala de aula é substituída por uma ação sistemática e conjunta de recursos didáticos e pelo apoio tutorial, incentivando a aprendizagem autónoma do aluno.

Para Miguel Armengol (1987), o ensino a distância é caracterizado por ter uma população estudantil adulta, relativamente dispersa e massiva, na qual a metodologia utiliza recursos auto-instrucionais, possibilitando ao aluno ser responsável por sua aprendizagem.

Esta parte do trabalho tem por objetivo tentar perceber se o ensino à distância se aproxima mais da educação e formação de adultos indo de encontro com a afirmação de Armengol, ou se essa modalidade de ensino se aproxima mais dos conceitos de Aretio, que exigem do aluno maior empenho considerando que a autonomia é ponto chave neste processo. Essa observação acaba por se tornar importante uma vez que é possível perceber como deverá ser o trabalho do professor e suas respetivas formações. Deste modo entender como funciona a mente de um aluno que estuda à distância possibilita ao professor uma melhor interação.

A dimensão cognitiva dos processos de aprendizagem corresponde a uma das tendências mais significativas de interação entre a educação de adultos e outras modalidades de educação (Barbier, 1991). Jean-Marie Barbier define que um adulto quando decide gerir a sua própria aprendizagem tem três formas para o realizar, a seguir irei apresentar cada uma delas e correlacionar com o ensino a distância:

"A reflexão sobre a capacidade do adulto para a autoformação, ou seja, sobre a possibilidade de uma auto-pilotagem da aprendizagem".

O aluno que decide iniciar uma formação ou continuar os seus estudos na modalidade de ensino não presencial deve ter consciência de que o método a distância irá exigir dele uma cobrança muito maior. O papel do professor neste cenário passa a ser de tutor, ou seja, apenas dá suporte no que é necessário e se for solicitado. Por esse motivo é preciso que o mesmo reveja seu perfil como aluno, investigue se possui as capacidades para se adequar aquele método e se ao escolher aquele percurso terá ou não sucesso. No que se refere os professores é interessante que estes também tenham a capacidade de identificar casos como este e automaticamente como agir.

“A reflexão sobre o processo de aprendizagem, enquanto processo de construção de uma nova resposta ao meio envolvente, vem como sobre as condições que o tornam possível”.

Nesta perspectiva, Barbier, pretende que os elementos ocupem o papel central e tenham condições de listar as realizações significantes que ocorreram com a realização das ações formativas, do desenvolvimento e formação a distância e principalmente a sensação sobre a autonomia proposta ao aluno neste processo de aprendizagem. Mesmo sendo um processo autónomo o docente deve ter consciência que ainda tem papel fundamental para o desenvolvimento intelectual dos envolvidos no processo educacional. Sendo assim aquele professor que não possui competências suficientemente desenvolvidas para atuar neste contexto, precisa de reconhecer as suas limitações e solicitar adequações necessárias, como propõe Perrenoud (2000) quando fala sobre o reconhecimento por parte do docente sobre a listagem de suas necessidades formativas.

“A reflexão sobre as modalidades e os procedimentos de tratamento da informação que estão na base da construção dos saberes”.

A afirmação é mais um conselho aos alunos do que qualquer outra coisa. Uma vez que o aluno, já adulto, tem condições de avaliar a si próprio, deve ter então condições de criar diretrizes que farão mais sentido para seu desempenho. O ser humano é uma criatura única e Kant (1785) dizia que ao nascer podemos ser tudo o que quisermos. Mas todo esse processo deve ser conduzido pelo próprio, de acordo com sua razão. Neste caso, e como investigador/a, tenho de questionar sobre qual passa a ser o papel do professor, uma vez que o aluno se torna tão independente e autónomo o que exatamente faz o professor nesse contexto? Outro ponto de relevância que pode ser levantado nesta mesma linha de pensamento é o fato de que uma vez que o aluno acaba por ser o responsável pelo seu desempenho, será que isso coloca em causa o processo de formação docente? Afinal por qual motivo os professores precisam de se especializar considerando que os alunos não dependem diretamente deles? O objetivo desta investigação não é responder a esses pontos, porém não podemos ignorá-los.

Sobre as críticas que circundam a educação a distância uma delas é a falta de interação entre os estudantes, esse ponto é evidenciado por José Alberto Correia (2005) quando este afirma que “os sujeitos em formação dialogam com a sua experiência para se tornarem, não objectos, mas co-autores dessa experiência”.

Diante deste pensamento que envolve os alunos há outro pressuposto que é: como se relacionam os professores que ensinam a distância? Segundo Correia o diálogo entre alunos é importante, logo entre os docentes também deve ser.

Belloni (1998), também acredita que o primeiro e grande desafio a ser enfrentado pelas instituições provedoras de educação de adultos a distância refere-se, à questões de ordem socioafetiva, à estratégias de contato e interação com os estudantes e docentes do que a sistemas de avaliação e de produção de materiais, do que propriamente a conteúdos ou métodos de cursos.

Porém, diante desses pontos de vista surge uma observação importante realizada por António Nóvoa (1998) onde este ressalta que mais importante do que pensar em formar adultos é preciso refletir sobre o modo como ele próprio se forma. Cada pessoa tem um modo para se apropriar de determinados conteúdos e para Nóvoa isso está completamente ligado ao património vivencial do aluno e de sua compreensão retrospectiva.

Ao continuarmos a analisar a ‘filosofia’ de orientação da educação de adultos proposta por Nóvoa, iremos perceber que existe um contra-ponto com a observação realizada por Correia e citada nos parágrafos anteriores. Isso porque António Nóvoa afirma que “a formação de adultos é sempre um processo de transformação individual”. Sendo assim a interação presencial entre os alunos proposta por Belloni e por Correia não perde sua importância no processo, mas também não podemos afirmar que esse fator não existente no ensino a distância é o responsável pelos insucesso de alguns alunos optam pela educação a distância.

Por fim, das revisões de literatura realizadas, acredito que Charlot (2000: 33) consegue sintetizar essa problemática de uma maneira simples, quando afirma que o aluno possui mais que um sujeito em si, ou seja, ele é um ser humano uma vez que está aberto a um mundo e isso exige seu relacionamento com outros seres humanos; é um ser social pois nasce e cresce em uma família, tem um espaço e ocupa uma posição na sociedade e por fim é um ser singular, por mais que existam outras pessoas, um indivíduo sempre será único, pois traz consigo uma história e automaticamente suas interpretações que fazem todo o resto ganhar sentido.

Diante do exposto por Bernard Charlot é possível ir além dos alunos e estender esse pensamento aos professores e então entender que a educação e a formação de adultos acontece ao longo da vida e essa aprendizagem pode ocorrer individualmente ou em grupo, bem como presencialmente ou a distância. O que

realmente fará diferença neste processo é a prévia autoavaliação, a fim de perceber em qual das modalidades o aprendiz se adequa melhor e terá melhor desempenho.

Metodologia

A metodologia que será utilizada serão os métodos qualitativos; até à escrita do presente texto, já foram selecionados alguns autores especialistas neste método a fim de explorar e rever a literatura existente sobre o tema. O método preliminar para efetuar a recolha de dados serão entrevistas, o que nos possibilitará conhecer de uma maneira mais abrangente o objeto de estudo, neste caso as formações contínuas da Universidade Aberta de Portugal, delegação Porto.

Entre os autores selecionados, Strauss e Corbin afirmam que “os métodos qualitativos devem ser utilizados para descobrir e compreender o que está por trás de cada fenómeno sobre o qual pouco ou nada se sabe ... e permite conhecer os pormenores complexos do fenómeno, difíceis de descobrir com os métodos quantitativos” (1990). Para outros autores como Ludke e André (1986), o método quantitativo destaca-se principalmente pelo fato de assumir várias formas, que podem ir desde uma pesquisa etnográfica até mesmo a um estudo de caso. Sendo que todas as maneiras de investigar utilizando este método são credíveis e eficazes, principalmente quando a investigação é em contexto educacional.

Essa linha de pensamento alimentada por Ludke e André, não de encontro com o proposto por Merriam (1988), em que se explica a importância de considerar os intervenientes da investigação como parte do processo como um todo, e não como variáveis isoladas. A autora ainda reforça que os dados recolhidos na metodologia qualitativa vêm de situações espontâneas, o que possibilita uma análise mais detalhada, pois permite agregar anotações e observações do investigador nos registos.

A seguir, será planeado juntamente com o orientador do projeto de investigação as entrevistas que deverão ser realizadas. Todas as entrevistas serão feitas mediante guião semi-estruturado de perguntas relevantes ao tema, mas também com abertura para que os entrevistados possam colocar os seus contributos pessoais e apresentar situações muitas vezes não presentes nas perguntas realizadas.

Haverá transcrição das entrevistas para facilitar o processo de análise de conteúdo. Essa análise será guiada inicialmente pela obra de Laurence Bardin (1977) que aborda sobre como conduzir uma análise de conteúdo de uma maneira prática, organizando as informações através de quadro de categorização, o que possibilitará uma melhor apresentação dos resultados recolhidos.

Para o momento temos protocolo de colaboração estabelecido com a Universidade Aberta de Portugal através do diretor da delegação do Porto, Dr. António Moreira que disponibilizou as instalações para realização de entrevistas com os professores bem como o contato dos mesmos para cooperação na investigação. Ainda não foi definido se essa fase será realizada com entrevistas individuais com os professores, ou um grupo de discussão focalizada (*focus group*); caso seja possível o *focus group*, uma das obras que iremos recorrer para essa etapa será de Finch & Lewis (2003) sobre prática em investigação qualitativa.

Considerações Finais

Considerando que a presente investigação se encontra em curso as considerações sobre o estudo serão publicadas no final do ano lectivo de 2018/2019 em dissertação de mestrado apresentada e defendida na Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto.

Referências Bibliográficas

- Amante, L. (2007). *As TIC na educação em Portugal: Concepções e Práticas Infância, escola e novas tecnologias*. Porto: Porto Editora
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Canário, R. (2003) A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e de uma política. In: Canário, R. (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora
- Canário, R. & Cabrito, B. (2005). *Educação e Formação de Adultos, Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa
- Carvalho, J. S. (2011). *Redes e Comunidades, Ensino-aprendizagem pela internet*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire
- Castells, M. (1996). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Madrid:

Alianza Editorial

Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed

Costa, F. A., Peralta, H. & Viseu, S. (2007). *As TIC na Educação em Portugal Concepções e práticas*. Porto: Porto Editora

Damásio, A. (2013). *O sentimento de si - Corpo, emoção e consciência*. Lisboa: Temas e Debates - Círculo de Leitores

Dias, P. (2002). Comunidades de Aprendizagem na Web, in Conselho Nacional de Educação. P.Dias (org.), *Actas do Seminário Redes de Aprendizagem - Redes de Conhecimento*. Portugal: Conselho Nacional de Educação (85-94)

Esteves, M. & Rodrigues, A. (2003). A Formação Inicial de Professores. In M. Estrela, (dir.) *Investigar em Educação*. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Nº 02 (15-69)

Fernanda, D. S. (2013). *Formação de professores em contexto universitário: o serviço de educação contínua da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal

Finch, H. & Lewis, J. (2003) *'Focus groups' - Qualitative Research Practice*. Londres: Sage Publications

Gadotti, M. (1981). *A educação contra a educação: o esquecimento da educação através da educação permanente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra

Gomes, M. (2004). *Educação a distância: um estudo de caso sobre formação contínua de professores via internet*. Braga: Editora Universidade do Minho

Grosso, L. & Pinheiro, B. (2012). E-learning: perspectiva histórica de um processo em curso. In A. Polónia (dir.). *História – Revista da FLUP*, IV Série, Vol. 2, 196-216

Granville, M. (2007). *Teorias e Práticas na formação de professores*. Campinas: Papirus

Guimarães, C. (2011). *Formação e profissão docente*. Araraquara: Editora Junqueira e Marin

Lima, L. (2007). *Educação ao longo da vida*. São Paulo: Cortez

Loureiro, A. & Rocha, D. (2010). Literacia digital e literacia da informação - Competências de uma era digital. *Actas do II Congresso Internacional TIC e*

Magalhães, J. (1996). *Novo Roteiro Prático da Internet*. Lisboa: Quetzal

Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU

Mayer, R. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press

Mayer, R. (2009). Teoria cognitiva da aprendizagem multimédia. In G. Miranda (ed.), *Ensino online e aprendizagem multimédia* (207-237). Lisboa: Relógio d'Água

Mayer, R. & Moreno, R. (2003). Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning. *Educational Psychologist*, 38 (1), 43-52

Merriam, S. (1988). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass

Odina, T. A. (2006). *Educación intercultural: necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva Europea*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia

Oliveira, M. & Pacheco, J. (2013). *Curriculum, didática e formação de professores*. Campinas: Papirus

Parolin, I. (2009). *Sou Professor! A formação do professor formador*. Curitiba: Editora Positivo

Patrocínio, T. (2002). *Tecnologia, educação e cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed

Presky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, Vol. 9 (5), 1-5

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9 (6), 1-6

Romão, E.; Nunes, C. & Carvalho, J. (2013). *Educação docência e memória: desafios para a formação de professores*. Campinas: Librum

Rosário, S. R. D. (2011). *A formação contínua de professores para a intermulticulturalidade : necessidades e desafios*. (Dissertação Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal

Sousa, M. (2011). *Identidade, formação inicial e profissão docente: percepções de professores de turma e de professores de disciplina*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade

do Porto, Portugal

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Grounded Theory Methods*. Beverly Hills: Sage

Vasconcelos, M. (2015). *Formação contínua de professores: possibilidades, desafios e oportunidades*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal

O Formador de Professores em Matemática: de uma influente qualificação a um isolamento profissional em contextos de ação

Regina Maria de Oliveira Brasileiro

Universidade Federal de Alagoas

Marinaide Lima de Queiroz Freitas

Universidade Federal de Alagoas

Paulo Manuel Teixeira Marinho

Universidade do Porto

Resumo

Este artigo é um recorte de uma pesquisa centrada na formação de professores e a sua relação teoriaprática desenvolvida durante o processo formativo de professores formadores, encontra-se no contexto do quadro de Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD – CNPq - 2012-2017), no eixo Educação Continuada, entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio Grande do Norte e a Universidade Federal de Alagoas. A pesquisa assumiu como problemática: como as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) constituem-se em espaços formativos para os professores formadores de professores, permitem ou não a articulação teoriaprática na formação do licenciando?

Teve por base metodológica uma investigação-qualitativa com narrativa (Josso, 2004). Utilizou-se a entrevista, observação e a leitura documental para construção do corpus, recorrendo-se a técnica da análise de

conteúdos (Bardin, 2008) para análise dos dados por meio da categorização semântica. Constituíram-se como sujeitos de estudo professores de matemática do Instituto Federal de Alagoas, Brasil, que atuam no Campus Maceió no Curso de Licenciatura em Matemática. Fundamentam este trabalho Lima e Silva (2011), Hargreaves (1998), Marinho (2014), Hargreaves e Fullan (2012), Leite (2009, 2002), dentre outros.

Este artigo tem como objetivo identificar e caracterizar aspectos que mais predominam e implicam nas práticas pedagógicas do formador do formador. Neste recorte os dados vêm mostrando que os professores percebem que há uma sobrecarga/intensificação do seu trabalho, com ausência de tempo para o planejamento das suas práticas pedagógicas, reforçando a perspectiva do isolamento profissional e do individualismo da cultura docente que tem implicado em suas práticas pedagógicas e reforçando a sua qualificação como um forte contributo para a sua atuação de formação de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores de Matemática; Prática Pedagógica; Cultura Docente.

Abstract

This paper is part of a research centered on teacher training and on its theory-practical relationship developed during the formative process of teacher educators, this is also part of the Academic Cooperation Program (PROCAD – CNPq - 2012-2017), in the Continuing Education priority, among the University of the State of Rio de Janeiro, Federal University of Rio Grande do Norte and the Federal University of Alagoas. The research has as problem question: How the pedagogical practices developed in the course of Degree in Mathematics of the Federal Institute of Alagoas (IFAL) constitute in formative contexts for teachers that are teachers trainers, is not an academic training in the training of the undergraduate?

The methodological basis was a qualitative research with narrative (Josso, 2004). It was used the interview, observation and documentary reading for the construction of the corpus, using the technique of content analysis (Bardin, 2008) to analyze the data through semantic categorization. Math teachers from the Federal Institute of Alagoas, Brazil, who work in the Maceió Campus in the Degree in Mathematics were constituted as subjects of study. This article is based in the studies of Lima e Silva (2011), Hargreaves (1998), Marinho (2014), Hargreaves e Fullan (2012), Leite (2009, 2002), among others.

This article aims to identify and characterize aspects that most predominate and imply in the pedagogical practices of the trainer of the trainer. In this paper the data show that teachers realize that there is an overload / intensification of their work, without time for the planning of their pedagogical practices, reinforcing the perspective of professional isolation and individualism of the teaching culture that has implied in their pedagogical practices and reinforcing their qualification as a strong contribution to their training of teachers.

Keywords: Mathematics teacher training; Pedagogical Practice; Teaching Culture.

Introdução

Pesquisas sobre a profissão docente, como os estudos apresentados por Gatti (2014) que discute a formação inicial dos professores no Brasil a partir dos cursos de licenciaturas; têm provocado debates e discussões sobre os dilemas e demandas da atividade docente nos meios acadêmicos e, também, no domínio da opinião pública de estudantes e profissionais da área, a exemplo a pesquisa que vivenciamos na formação de professores, ora em andamento.

Desde 2005 passamos por processos de reestruturação dos cursos de formação de professores no Brasil, pelo Ministério da Educação - MEC, no âmbito federal, reorganizando as licenciaturas no sentido de repensar e ressignificar a formação docente, visando atender às especificidades da Educação Básica, que demandará mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que atuam nesse nível de ensino.

Este texto tem como objetivo identificar e caracterizar aspectos que mais predominam e implicam nas práticas pedagógicas do formador do formador. É um recorte de uma pesquisa centrada na formação de professores e na sua relação teoriaprática desenvolvida durante o processo formativo de professores formadores, encontra-se no contexto do quadro de Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD – CNPq - 2012-2017), no eixo Educação Continuada, entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio Grande do Norte e a Universidade Federal de Alagoas. A pesquisa assumiu como problemática: como as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) constituem-se em espaços formativos para os professores formadores de professores, permitem ou não a articulação teoriaprática na formação do licenciando?

Como fundamentação desta investigação foram utilizados os estudos de Lima e Silva (2011), Hargreaves (1998), Marinho (2014), Hargreaves e Fullan (2012), Leite (2009, 2002) dentre outros.

Para realização da investigação, neste artigo, optou-se como base metodológica uma investigação-qualitativa com narrativa (Josso, 2004), utilizando-se a entrevista para construção do corpus, recorrendo-se a técnica da análise de conteúdos (Bardin, 2008) para análise dos dados por meio da categorização semântica. Os sujeitos investigados foram os professores de matemática do Instituto Federal de Alagoas, Brasil, que atuam no Campus Maceió no Curso de Licenciatura em Matemática.

Neste recorte, analisaremos as perspectivas de quatro professores, tendo como foco as narrativas dos professores formadores de professores que atuam nesse processo formativo, a partir das suas experiências profissionais e práticas pedagógicas, neste caso específico, professores de matemática.

A Formação de Professores nos Institutos Federais e o Curso de Licenciatura em Matemática do IFAL

Desde a década de 1980 vivenciamos mudanças estruturais na atividade docente, colocando a figura do professor em papel de destaque no cenário da educação nacional brasileira. As políticas educacionais estabelecidas pelo governo federal, a partir das propostas e projetos evidenciados pelo Ministério da Educação, vêm focando a formação do professor como fator primordial para o desenvolvimento educacional e a qualidade do ensino.

Os investimentos em políticas de valorização do magistério estimulam as pessoas a escolherem a profissão professor. Visualizamos isso com a expansão dos cursos de licenciatura, do desenvolvimento da educação à distância, com programas de estímulo a docência, entre outros. Isso se deve a escassez de docentes, principalmente na área das ciências exatas. Vale ressaltar que esse incentivo por parte do governo, acontece, principalmente, a partir da década de 1990, tendo como fundamento as políticas neoliberais que se consolidaram na área educacional no país, característica que se iniciou no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Essa situação nos parece um tanto contraditória, pois o mesmo governo que oferece incentivos para a carreira docente, por meio de programas como Pró-Licenciatura, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, Programa Universidade para Todos - PROUNI, Programa de Financiamento Estudantil - FIES, Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, entre outros; desvaloriza a profissão, negando salários dignos, condições de trabalho e não dialoga com as categorias de base. Neste sentido, não há o fortalecimento de políticas públicas que valorizem a profissão docente e como consequência temos: desvalorização da carreira docente, com baixos salários; precarização do trabalho docente, com péssimas condições de trabalho; sobrecarga de trabalho, com excesso de horas-aula; entre outros. Em

nossa compreensão este cenário articula-se bem a perspectiva de Marinho (2014) quando aponta que os professores vivenciam cada vez mais uma intensificação do trabalho docente, uma deterioração e desprofissionalização, pressões de várias ordens e condições de trabalho que não favorecem as mudanças solicitadas e exigidas para a melhoria da/na educação.

Neste cenário, o governo federal, continuando sua política de incentivo ao trabalho docente, propõe a criação de cursos de licenciatura nos Institutos Federais por meio da Lei n. 11.892/2008, surgindo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir da junção entre os Centros Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - CEFET e as Escolas Técnicas. Esta Lei, em seu artigo 2º, estabelece que:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

Compreende-se que os Institutos Federais ampliaram suas ações, tornando-se instituições que ofertam educação básica e ensino superior. Especificamente, para a oferta do ensino superior, os referidos Institutos são equiparados as Universidades Federais no que se refere à regulação, avaliação e supervisão dos cursos.

A seção III da mesma lei trata dos objetivos dos Institutos Federais, no qual destacamos o inciso VI do artigo 7º,

VI - ministrar em nível de educação superior:

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

A partir dessa lei, os Institutos Federais devem destinar 20% de suas vagas para oferta de cursos de licenciatura, garantindo a criação e a execução, principalmente nas áreas das ciências exatas e naturais em que há maior carência do quadro docente na educação básica. Mesmo considerando a carência de quadro docente, Lima e Silva (2011, p.4) chamam a atenção para o posicionamento de estudiosos da área sobre a implantação da formação do professor nos IFs, e destaca:

Segundo Sousa e Beraldo (2009) essas normatizações sobre formação de professores nos IFs representam iniciativas para a solução do problema da escassez de professores, e reconhecem que o desafio imposto a essa nova institucionalidade pode gerar uma crise de identidade de tais instituições, uma vez que elas devem formular projetos educativos para atender alunos de diversas faixas etárias e níveis de ensino. Lembram que o histórico das instituições que compõem a RFEPT está diretamente relacionado à formação de profissionais para áreas técnicas. As experiências na formação de professores são recentes e restritas a algumas instituições. Afirmam ainda que esse quadro tenha implicações no trabalho docente e pode comprometer a qualidade do ensino.

Essa parece ser a preocupação de muitos daqueles que estão à frente das políticas de institucionalização dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais, a partir da organização de dois eventos: Seminário Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais - Senalif e Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais – Fonalif. Ambos foram realizados no ano de 2010, destinados a discutir as questões relativas à identidade e a prática docente dos cursos de licenciatura nos IFs.

Desde os CEFET, em 2000, já havia a oferta de cursos de formação de professores, conforme o Decreto n. 3.462/2000, tendo como pressuposto fazer mais com menos e rapidamente. A partir da pressão dada pelo MEC, os cursos de licenciatura foram criados, apenas, com as condições mínimas para o seu funcionamento com ausências de: quadro docente específico, acervo bibliográfico, laboratórios específicos, entre outras. Como consequência, houve o surgimento de cursos de licenciatura com carga horária e duração reduzida com relação aos demais cursos de outras instituições; pouca articulação com as redes estaduais e municipais de ensino; descredibilidade perante a sociedade sobre a oferta de ensino superior e cursos de formação docente; dificuldades na articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

A partir de 2008, retoma-se a discussão sobre os cursos de licenciatura na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica:.

Como objetivo das licenciaturas nos IFs, Santos (não publicada) destaca a formação de um professor destinado a atuar na educação básica e/ou profissional, alegando que grande parte dos professores formada pela RFEPT se destina à própria educação profissional e tecnológica. Com isso aprofunda a questão sobre a coerência entre o que se faz na formação com o que se espera do cursista como profissional, partindo do entendimento que o futuro professor aprende a profissão no lugar em que vai atuar [...] (Lima & Silva, 2011, P.6)

Nessa direção, estabelece-se o debate para a formação do professor nos Institutos Federais, buscando-se uma política de formação que atenda as necessidades reais da profissão, na perspectiva de superação da dualidade entre teoria e prática.

As concepções de ensino progressistas compreendem a docência muito mais que a mera transmissão de conteúdos fragmentados. Por isso, o perfil profissional do docente deve apresentar condições de desenvolver metodologias que promovam a aprendizagem significativa dos alunos, além de ser capaz de dialogar com seus pares, participando de projetos interdisciplinares (Leite, 2009). Isto é, assumir e disponibilizar-se a uma cultura colaborativa, interdisciplinar e de articulação curricular. É assente nesta ideia que Hargreaves e Fullan (2012) propõem aos professores a necessidade de desenvolver um trabalho colaborativo em redes, no sentido que este permite a troca de experiências, saberes curriculares e pedagógicos, contribuindo também para a mudança de práticas de ensino.

Compreendemos que o discurso sobre a formação do professor deve ser unificado, materializando-se em ações que promovam a articulação entre a educação básica, educação profissional e ensino superior. Nesse hibridismo de concepções e políticas, é importante que se reflita sobre a formação docente enquanto um processo de construção de sujeitos enquanto profissionais.

A construção da prática docente perpassa pelo processo de formação e profissionalização do professor a partir da (re)organização dos currículos dos cursos de licenciatura e das práticas pedagógicas construídas nessa formação. Os currículos dos cursos de licenciatura devem garantir que o docente a ser formado para atuar na educação básica seja um sujeito da reflexão e da pesquisa, disposto para o trabalho coletivo e aberto à crítica, com compromisso com sua qualificação permanente, tendo conhecimento da sua profissão, sabendo dos limites e

possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar (Lamb, Welter, & Marchezan, 2014). Cursos que tenham como objetivo a formação do professor que atue na educação básica e/ou educação profissional, buscando-se uma política de formação que atenda as necessidades reais da profissão, na perspectiva de superação da dualidade entre *teoriaprática*.

Uma das premissas para implantação dos cursos de licenciatura nos IFs parte do pressuposto que o professor formador, além de lecionar no ensino superior, também é professor da educação básica, assumido um diferencial na formação do licenciando, uma vez que o local onde essa formação está sendo ofertada serve como ponte de articulação entre teoriaprática.

Considerando esse espaço formativo, Lamb *et al.* (2014, p.5) afirmam que:

[...] percebe-se a preocupação de que as licenciaturas nos IFs superem os problemas históricos dos cursos de formação de professores, buscando constituir-se num espaço singular da formação de uma nova identidade profissional do professor e da constituição de saberes docentes. Para esses, é importante que os cursos de formação inicial propiciem ao futuro docente contato com os diferentes meios de atuação profissional.

Neste cenário, as políticas educacionais do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), trazem a educação como transformação da realidade, a partir da redução das desigualdades sociais; da preparação para a vida cidadã; da inserção social participativa; da integração entre a formação geral e profissional, da formação crítica, humanizada e emancipadora; da escola pública de qualidade; e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; apresentando como missão da oferta das licenciaturas uma formação que almeje consistência teórica, competência técnica e compromisso político com a qualidade social da educação.

Partindo dessa premissa e atendendo a prerrogativa legal, o IFAL propõe em 2010 o seu primeiro curso de licenciatura presencial, a partir da oferta do curso de Licenciatura em Matemática. A proposta do curso é garantir uma formação de professores com qualidade, que supere a fragmentação *teoriaprática* e a dualidade bacharelado e licenciatura, assumindo a docência como processo de ação-reflexão-ação sobre a profissão e a prática pedagógica, visando a formação integral do professor a partir da interação entre os conhecimentos didático-pedagógicos e específicos da formação do licenciado em matemática, fortalecendo o elo *teoriaprática*.

Assente nessa discussão, apresentaremos as narrativas dos professores formadores acerca das condições que o IFAL proporciona para o planejamento da prática pedagógica, identificando os aspectos e implicações destas práticas.

Narrativas dos Professores de Matemática do IFAL

Conforme anunciamos na introdução, este artigo tem como objetivo identificar e caracterizar aspectos que mais predominam e implicam nas práticas do formador do formador, a partir das narrativas (Josso, 2004) de cinco docentes efetivos, atuantes no curso de Licenciatura em Matemática do IFAL, por meio de entrevistas semiestruturadas, caracterizados no quadro abaixo.

Tendo como técnica a análise de conteúdos (Bardin, 2008) para categorização semântica, neste recorte da pesquisa, discutiremos apenas a dimensão “Condições que o IFAL proporciona aos professores de matemática para o planejamento da sua prática pedagógica”, dentre outras produzidas.

Quadro 1: Caracterização dos Sujeitos do Estudo

Sujeitos do estudo ⁴⁵	Idade	Habilidades acadêmicas	Atuação
P1	51	Graduação em Licenciatura em Matemática e Bacharelato em Engenharia Civil e Mestrado em Educação	Ensino médio técnico integrado nos cursos tecnológicos e no curso de Licenciatura em Matemática
P2	47	Licenciado em Matemática, com Mestrado em Matemática e Doutorado em Engenharia	Ensino médio integrado; Turmas de PROEJA (...) e no curso de Licenciatura de Matemática
P3	39	Licenciado em Matemática, com Mestrado Profissional em Matemática	Preparação dos alunos do ensino médio para as olimpíadas de matemática, que acontecem anualmente, e no curso de Licenciatura em Matemática
P4	31	Licenciatura em Matemática e Mestrado em Matemática	Ensino médio integrado e no curso de Licenciatura em Matemática

Fonte: Elaboração dos autores a partir das entrevistas.

Sobre as condições que o IFAL proporciona para o planejamento da prática pedagógica, um dos entrevistados narrou:

Nós temos pequenas discussões lá na coordenadoria que na realidade o tempo é muito curto para que nós pudéssemos aprofundar algumas

⁴⁵Para mantermos o anonimato dos professores formadores os denominamos de P1, P2, P3 e P4.

questões que eu acredito que são muito pertinentes. Nós estamos completando quase 2 anos que não temos tempo para rediscutir os nossos laboratórios que fazem parte, as disciplinas que fazem parte do eixo integrador. Nós precisamos, urgentemente, sentar para fechar essa discussão porque eu "tô" observando que nós estamos caminhando cada um por si, principalmente quem tá trabalhando disciplina de projeto integrador e outros professores que trabalham só as disciplinas específicas lá da matemática. Acredito que precisa uma aproximação maior sobre isso. E outro problema que eu também destaco é a dificuldade de tempo, porque eu pelo menos esse período eu estou com 4 disciplinas, trabalhar, planejar 4 disciplinas não é fácil. E além disso semestre passado eu tinha 4 disciplinas e ainda orientava um TCC. Aí a gente não tem tempo suficiente e quando sobra um tempinho disponível, aí aquele tempo não coincide com o tempo do outro professor, isso dificulta muito [...]. (P1)

A questão central na narrativa do professor foi o fator falta de tempo, associada a intensificação/sobrecarga de trabalhos que os docentes, cotidianamente, estão envolvidos, o que reflete a perspectiva organizacional estabelecida pela instituição de ensino, subsumindo tempos destinados a reflexão/discussão do planejamento, o que em outras palavras, poderia repercutir positivamente na prática pedagógica entre os seus pares, sobretudo, neste caso específico, referente *"as disciplinas que fazem parte do eixo integrador"*, o que foi salientado que não existe tempo para *"rediscutir os [...] laboratórios que fazem parte"* dessas mesmas disciplinas. Isso gera um marcante individualismo, expresso na frase *"estamos caminhando cada um por si"*, o que para Hargreaves (1998) é uma das principais marcas do trabalho docente. Nessa direção, Marinho (2014, p.119), afirma que:

É esta cultura do isolamento docente que está, muitas vezes, na base da pedagogia transmissiva, pois, enquanto o professor viver fechado na sala de aula, não vivenciar a partilha de experiência com os seus pares e não assumir uma postura de cooperação e de abertura a apoios externos, dificilmente [...] conseguirá romper com práticas tradicionalistas e, por conseguinte, experienciar novas formas de trabalho pedagógico.

Esse isolamento pode ser uma barreira, uma defesa do professor para não se expor, deixando de vivenciar novas possibilidades para sua prática pedagógica, optando por permanecer no seu espaço de conforto. O isolamento profissional fortalece o individualismo da cultura docente, reproduzindo as formas conservadoras e tradicionais da cultura organizacional escolar. Situação que Pimentel (2008) aponta como sendo instituída numa cultura escolar, que se organizou em práticas e hábitos de natureza burocrática e conservadora.

Evidencia-se, ainda na fala do professor, a necessidade de se constituir momentos formativos que possibilitem uma discussão mais ampla entre os docentes, permitindo pensar e refletir suas práticas pedagógicas individuais e coletivas. Isso vai requerer a necessidade institucional de reorganização da carga horária docente que possibilite tempo para o planejamento da sua prática e o desenvolvimento de outras funções inerentes ao curso de Licenciatura em Matemática.

A narrativa P1 encontra eco nas narrativas dos colegas, conforme o que se segue:

Não, não temos tempo para o planejamento e reflexão sobre qualquer coisa que seja, estamos sempre com muitas tarefas. Não temos tempo. (P2)

Uma grande dificuldade do departamento é que o mesmo professor acaba atuando em várias disciplinas, isso deixa você sobrecarregado. E quem trabalha no ensino básico preenche a sua carga com uma única turma. Então quem tem os primeiros anos "pra" dar aula, dá aula aos primeiros anos. Isso significa você prepara uma aula, prepara uma prova. É diferente na licenciatura, quando você tem que, às vezes, assumir 3, 4 disciplinas diferentes no mesmo semestre. Você acaba tendo uma demanda muito grande pra poder dar conta disso. (P3)

E complicado, porque como eu "tô" na função de coordenador do curso. Meu tempo requer outras atividades e aí, por muitas vezes, eu vou "pra" sala de aula sem preparar a aula, eu abro o livro na hora da aula. Infelizmente isso não deveria acontecer, mas acontece de pegar o livro e abrir na sala de aula e eu acho, eu tava dizendo uma vez, que às vezes a aula quando ela acontece assim de supetão, ela é melhor do que a aula preparada, às vezes acontece isso. Não "tô" dizendo que você não deva preparar a aula antes de ir pra sala de aula, tem que preparar que é extremamente importante. "Tô" falando que às vezes você prepara a aula e a aula não sai do jeito que você preparou, e aí acontece de ter a aula, eu não preparei nada e a aula acontece. (P4)

A intensificação do trabalho que os professores estão envolvidos assente em multiplicidades de tarefas e funções retira-lhes tempo para o planejamento das aulas e reflexão sobre a sua prática pedagógica, consignando-se a ações, essencialmente, técnicas e burocráticas. Segundo Leite (2002), nesse cenário, os professores reservam-se apenas ao papel de meros aplicadores ou executores, ou seja, meros técnicos consumidores do currículo e não seus configuradores. Dentro deste quadro de intensificação do trabalho docente destaca-se o que P4 atribui na sua atuação na função de coordenador do curso, que requer outras demandas de trabalho e que, por muitas vezes, fica difícil conciliar essas demandas com o planejamento das suas práticas pedagógicas no curso de Licenciatura em Matemática.

É neste cenário que Apple (2002: 32) refere que a intensificação do trabalho docente é “uma das formas mais tangíveis através das quais os privilégios laborais dos trabalhadores da educação se vão corroendo”. Na visão deste pesquisador o trabalho dos professores é assim, constantemente, marcado pelo controle, por uma sobrecarga de funções técnicas e burocráticas. Intensificação essa que, segundo Hargreaves (1998), está contribuir para a deterioração e desprofissionalização da atividade docente e, o que a nosso ver, conduz os professores a conformarem-se as condições de trabalho que não favorecem o planejamento e acompanhamento das suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, compreendemos que a ausência de tempos para o planejamento de práticas pedagógicas coletivas e integradoras se constituem enquanto elemento pertencente a cultura do ensino estabelecida no IFAL, sustentada pela transmissão historicamente construída para a organização dessas práticas.

Com a presença dos cursos de Licenciatura nos Institutos Federais desde 2008, o que requereu dos docentes uma dupla atuação entre a Educação Básica e as Licenciaturas, no sentido de garantir a articulação *teoriaprática* como eixo desse processo formativo, observamos que tempos destinados para o planejamento e reflexão sobre as práticas pedagógicas, são indispensáveis para que essa articulação aconteça. A ausência desses tempos na forma de organização da instituição de ensino fragiliza o planejamento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a formação de professores de matemática para a educação básica.

Como já foi referido por Hargreaves (1998), continuam a reforçar o individualismo e a individualidade da cultura do ensino no trabalho docente, emergindo a necessidade de se repensar a cultura organizacional da instituição de ensino.

A partir dessa premissa, com as narrativas dos professores constatamos que, o fator tempo para o planejamento das suas práticas pedagógicas para atuar no curso de Licenciatura em Matemática, sustentam uma cultura fragmentada, com enfoque no trabalho individual, isolado de outros contextos culturais de debates e discussão coletiva que possam proporcionar reflexões sobre suas práticas desenvolvidas como professores formadores de professores no IFAL. Nesse sentido, existe um clamor, nas narrativas desses docentes, para que sejam

incorporados elementos da cultura integradora, apontada como a perspectiva ideal para o exercício da docência e do desenvolvimento de uma cultura docente pautada no trabalho coletivo.

(In) Conclusões

Este artigo teve como objetivo identificar e caracterizar aspectos que mais predominam e implicam nas práticas do formador do formador, apresentando como dimensão de análise as condições que o IFAL proporciona aos professores formadores para o planejamento da sua prática pedagógica para atuar no curso de Licenciatura em Matemática.

Os resultados encontrados neste recorte, ainda que inconclusos, mostram que o processo de formação de professores é fortemente marcado pela cultura organizacional escolar, neste caso específico a cultura organizacional do IFAL.

Os dados apresentados pelas narrativas dos professores formadores enfatizam a ausência de tempos que possibilitem o repensar da prática pedagógica na perspectiva da dimensão do trabalho coletivo, havendo uma sobrecarga/intensificação do seu trabalho, com ausência de tempo para o planejamento das suas práticas pedagógicas, reforçando a perspectiva do isolamento profissional e do individualismo da cultura docente que tem implicado em suas práticas pedagógicas, mesmo considerando que os professores formadores possuem a qualificação profissional como um forte contributo para a sua atuação na formação de professores.

Acreditamos que esse trabalho possa ter contribuído para o início da discussão sobre a cultura organizacional e profissional docente dos professores formadores de professores, no sentido de apoiar as pesquisas e análises sobre a prática pedagógica dos professores que atuam no ensino superior a partir de aspectos inerentes a sua qualificação e atuação enquanto professores universitários.

Referências bibliográficas

Apple, M. (2002). *Manuais escolares e trabalho docente. Uma economia política das relações de classe e de género na educação*. Lisboa: Didática Editora

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (2008). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Recuperado em 02 maio, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm

Decreto no 3.462, de 17 de maio de 2000 (2000). Dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, 2000. Recuperado em 02 maio, 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3462.htm

Gatti, B. (2014). A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, 100, 33-46

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança – O trabalho e a Cultura dos Professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal Lda

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. New York: Teachres College Columbia University

Josso, M. C. (2004). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez

Lamb, M.; Welter, G. & Marchezan, A. (2014). A formação de professores e os currículos das licenciaturas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Atas da X Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação da Região Sul ANPED SUL, Florianópolis, SC, Brasil, 21

Leite, C. (2009). Ser professor nos dia de hoje... Formar professores num mundo em mudança. *Educação*, 34(2), 251-264

Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para Ciência e a Tecnologia

Lima, F. & Silva, K. (2011). *As licenciaturas nos institutos federais: concepções e pressupostos*. Recuperado a 2 maio, 2018, de <http://www.cepel.ueg.br/anais/ivedipe/pafs/didatica/co/40-164-2-SP.pdf>

Marinho P. (2014). *A avaliação da aprendizagem no ensino básico: contributos para a compreensão da sua relação com o sucesso escolar*. Tese de doutorado, Universidade do Porto, Portugal

Pimentel, C. (2008). Profissão Docente: Prática Escolar e a Transmissão Cultural. *Atas do I Congresso Sergipano de História: história e memória*, Aracaju, SE, Brasil, 12.

Conclusões do Eixo 4 – Formação de professores: políticas e práticas

Por Francisca Costa & Amélia Lopes (Comentadora do Eixo 4)

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade do Porto*

Foram apresentadas e discutidas comunicações sobre as temáticas da formação de professores, tendo por referência os contextos português e brasileiro. Os trabalhos assentavam em estudos e projetos sobre diferentes subtemáticas relativas à formação de professores, tais como avaliação da qualidade, supervisão pedagógica, medidas políticas e institucionais e, finalmente, a relação destas com as práticas quotidianas dos professores. Os estudos e projetos apresentados eram suportados por metodologias diversas, de caráter quantitativo, qualitativo ou misto.

Importa ter em consideração que o “olhar” sobre os processos de formação inicial e contínua de professores assenta num contexto sociopolítico específico e em mutações históricas herdadas, seja em Portugal, no Brasil ou num outro país. Um contributo para esse olhar é a comunicação *“Entre discursos, conceções e práticas educativas: a formação de professores na Escola do Magistério Primário do Porto (1930-1940)”*.

Seguidamente elencam-se alguns pontos de debate e reflexão, despoletados pelo conjunto das comunicações apresentadas, e que se apresentam como importantes tópicos para a melhoria da qualidade em educação, através do trabalho dos professores.

A formação de professores apresenta-se como imprescindível no contexto atual, dada a importância de consciencializar para as questões relativas à função social da escola, sendo a figura de professor/a fundamental para colocar em prática um exercício profissional que responda aos desafios dessa função. Para tal, afirma-se, como essencial à prática pedagógica, o reconhecimento das individualidades dos estudantes. Várias comunicações – entre as quais, o trabalho intitulado *“Observatório da Educação Especial: Formação de professores como perspectiva*

de inclusão” – reforçam a promoção de mudanças ao nível da formação inicial e contínua dos professores, com recurso a metodologias específicas e técnicas de investigação e intervenção que apoiem a ação em aula. As referidas mudanças podem ser encetadas de formas diversas, por exemplo, através da aproximação entre as universidades e as escolas, tal como é sugerido no trabalho “*Formação de professores e políticas da CAPES/DEB*”. Mais ainda, o ensino e a pesquisa são indissociáveis, no sentido de uma formação de professores para uma educação de maior qualidade como se defende na comunicação “*A orientação de trabalhos de fim do curso (TFC) na formação inicial de professores – uma análise focada nas percepções de supervisores sobre competências e condições de supervisão*”.

Na comunicação “*As práticas de formação inicial de professores na perspectiva de futuros docentes*” realçam-se dois importantes domínios na formação: o domínio curricular e pedagógico e o do processo de supervisão. Os futuros professores valorizam a componente prática da formação em relação com a qualidade da supervisão.

A formação de professores deveria então articular o campo do conhecimento de conteúdo com os campos pedagógico e prático, tal como é ressalvado no trabalho “*Formação para a docência nos cursos de licenciatura*” (contexto brasileiro); no entanto, afirma-se na comunicação que a formação ainda é orientada substancialmente apenas para a aquisição de conteúdos. A este nível, o trabalho “*O desenvolvimento profissional dos docentes de Geografia e a importância da supervisão pedagógica*” enfatiza a importância da supervisão pedagógica como apoio e suporte à regulamentação do desenvolvimento profissional dos docentes, focando-se, para isso, na importância de fomentar a reflexão sobre as práticas com vista à sua melhoria.

Um dos principais pontos debatidos foi a importância de formar para a dimensão da contextualização dos conteúdos e das práticas. Na comunicação “*Sujeitos e processos de formação educadores do campo no Brasil e em Portugal*” enfatizou-se a especificidade da formação de educadores do campo/do meio rural no Brasil. De acordo com este trabalho, a formação contínua de professores deve considerar as especificidades sociais locais e globais do mundo atual rumo ao Desenvolvimento Sustentável; contudo, importa resolver as tensões entre os interesses governamentais e as reais necessidades dos sujeitos, bem como promover uma formação contínua que considere a adaptação e a

contextualização das políticas e práticas, para que estas tenham impacto ao nível social.

Os contextos de educação e formação vão-se alterando, exigindo adaptações constantes, como é exemplo a formação de professores que ensinam à distância, e o que isso comporta em termos de desafios ao nível do ensino e da aprendizagem (contributo do trabalho “*A formação de professores que ensinam à distância*”).

Diferentes comunicações enfatizaram ainda a importância de fomentar, ao nível da formação, a relação entre a teoria e a prática profissional, tal como se verifica no trabalho “*Políticas de formação inicial de professores no brasil: nuances do programa de residência pedagógica*”. De acordo com a referida comunicação, que se reporta ao contexto brasileiro, a formação de professores deve considerar os novos desafios sociais, servindo como fator fundamental para garantir uma educação de maior qualidade.

A formação é, assim, fundamental em diversas dimensões da vida quotidiana, sendo igualmente crucial, tal como é apontado no trabalho “*O plano nacional de formação docente no Marajó: um balanço dos avanços e desafios da política de formação de professores*”, para a valorização profissional e a aquisição de competências pelo professor para enfrentar os desafios do dia-a-dia, nomeadamente no contexto educativo, campo estruturante na formação pessoal e no desenvolvimento dos indivíduos. A formação deve preocupar-se com a sensibilização dos (futuros) professores para as múltiplas dimensões de quem aprende. Por exemplo, na comunicação “*Olhando a criança e o educador. Leitura de uma experiência inovadora na Educação Infantil*”, são destacadas as diversas dimensões da criança (afetivas, físicas, éticas, espirituais, etc.) que devem ser consideradas no processo de aprendizagem e sobre as quais o professor/formador deve estar informado e sensibilizado.

A ação do professor tem um caráter social e interativo, assente num processo de desenvolvimento (pessoal e profissional), sendo a formação crucial para a promoção do saber-fazer e do saber-estar, como é refletido no trabalho “*Formação inicial de professores do Ensino Básico em Portugal e no Brasil: o perfil, as competências e as expectativas sobre a docência*”.

Em suma, a formação inicial e contínua de professores surge como inspirada pela, e inspiradora da, emancipação social. Também por isso ressurge uma extensa insatisfação dos professores com o caráter burocrático assumido pelo trabalho

docente, a par da designada “crise identitária da escola” e da ausência de cultura democrática, como é refletido na comunicação “*Identidade profissional docente: entre olhares da (des)motivação*”. Uma tal situação deve-se à intensificação do trabalho do professor, que cria sobrecarga e alimenta o individualismo e o isolamento profissional, dada a ausência de “tempos-espacos” para o planeamento colaborativo das práticas, como é debatido no trabalho “*O Formador de Professores em Matemática: de uma influente qualificação a um isolamento profissional em contextos de ação*”.

A articulação com a comunidade, o estabelecimento de parcerias, a contextualização curricular, a investigação, a reflexão crítica das teorias e práticas, a partilha e a promoção da autonomia, assim como a supervisão pedagógica surgiram neste debate como importantes dimensões a considerar para uma formação de professores mais concordante com os desafios sociais e éticos das sociedades e dos modos de vida atuais.

Eixo 5: Avaliação Institucional e Qualidade Educativa

Diferenciação pedagógica e sucesso educativo: contributos para a mudança e inovação educacional e para a melhoria da qualidade educativa

Conceição Cancela

Agrupamento de Escolas de Barroselas, Viana do Castelo

Fátima Sousa-Pereira

Escola Superior de Educação – IPVC/ Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Resumo

Numa escola que se quer inclusiva, a problemática da diferenciação pedagógica assume crucial importância na garantia da igualdade de oportunidades de sucesso para todos. Ensinar todos da mesma maneira e ao mesmo tempo não responde aos desafios dos contextos educativos atuais. A diversidade de alunos e a heterogeneidade das turmas (no que diz respeito a ritmos e estilos de aprendizagem, interesses e motivações, contextos sociais e culturais diversos) exige dos professores uma atenção especial às necessidades individuais tendo em vista a criação de condições para que todos os alunos aprendam.

A pedagogia diferenciada é centrada no aluno, sendo o professor um organizador das situações de aprendizagem. Deverá, por isso, permitir a todos aprender, independentemente da origem social ou dos recursos culturais (Perrenoud, 1997). Diferenciar implica proporcionar itinerários de aprendizagem diversos, adequando as estratégias de ensino do professor às estratégias de aprendizagem dos alunos (Pinharanda, 2009; Torre Ferreira, 2016).

Nesta comunicação apresenta-se um estudo desenvolvido no âmbito da pós-graduação em Administração Escolar e Inovação Educacional da ESE-IPVC com o intuito de contribuir para a concretização do Plano de Melhoria de um Agrupamento de Escolas de Viana do Castelo, decorrente do programa de avaliação externa. O estudo envolveu um questionário construído para o efeito, composto por questões abertas e fechadas, com o objetivo de identificar conceções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico deste Agrupamento sobre a temática em estudo, assim como sobre

práticas de diferenciação pedagógica implementadas e fatores condicionadores e facilitadores desta implementação.

Os resultados obtidos permitiram perceber que, de um modo geral, os professores i) têm uma percepção correta sobre diferenciação pedagógica, embora se denote alguma necessidade de clarificação de conceitos; ii) utilizam algumas estratégias de diferenciação pedagógica, não obstante alguma ausência de sistematização e intencionalidade neste tipo de práticas; iii) identificam constrangimentos subjacentes à implementação de uma pedagogia diferenciada, situados, predominantemente, ao nível organizacional. Estes resultados serviram também para enformar uma proposta de plano de intervenção orientado para a melhoria organizacional e pedagógica, assente na criação de condições internas para o aprofundamento de estratégias de diferenciação pedagógica integradas nas práticas letivas, e que possam vir a repercutir-se na melhoria das aprendizagens.

Palavras-chave: diferenciação pedagógica; diversidade e sucesso educativo; mudança e inovação educacional; melhoria da qualidade educativa.

Abstract

In a school that promotes to be inclusive, the problem of pedagogical differentiation is a crucial matter on ensuring equal opportunities of success for all. Teaching everyone the same way, giving the same time does not matches with today's educational contexts. The diversity of students and the heterogeneity of the classes (with regarding to the pace and learning styles, interests and motivations, different social and cultural contexts) require from teachers a special care to the individual necessities to create conditions so every student learns.

The differentiated pedagogy is focused on the student, being the teacher an organizer of the learning situations. Therefore, this pedagogy must allow everyone to learn, independently of their social ethnic or cultural resources (Perrenoud, 1997). Differentiation involves providing a diversity of learning itineraries, adapting teachers' teaching strategies to students' learning strategies (Pinharanda, 2009; Torre Ferreira, 2016).

This communication expresses a study developed on behalf of postgraduate studies on "Administração Escolar e Inovação Educacional da ESE-IPVC" with the intention to contribute for the improvement project of the "Agrupamento de Escolas de Viana do Castelo", due to an external evaluation programme. The study involved questionnaires written for the occasion, made of opened and closed questions, with the purpose to identify primary school teachers' conceptions for those who are involved on this school team about this thematic currently being studied, as well as differentiation pedagogy practices carried out and conditioner and facilitators factors of this execution.

The results achieved allowed to understand that, in general, teachers i) have a right perception about the differentiation pedagogy, even though some of the concepts have to be clarified; ii) teachers use some differentiation pedagogy strategies, although these may not always be intentional and regular; iii) identify constraints underlying the implementation of a differentiated pedagogy, situated, predominantly, at the organizational level. These results also fed the development of a proposal intervention project made towards the improvement organizational and pedagogical, laid on the creation of internal conditions to deepen the strategies of pedagogical differentiation incorporated on the teaching practices, and that can be reflected on the learning improvements.

Keywords: pedagogical differentiation; diversity and education success; change and innovative education; improvement of education quality

Introdução

O conceito de diferenciação pedagógica está longe de ser consensual. No entanto, muitos autores consideram tratar-se de um processo educativo através do qual o professor deverá criar condições necessárias para que os alunos aprendam, tendo em conta as diferenças existentes, implicando a utilização de estratégias diversificadas (Henrique, 2011; Perrenoud, 1997; Pinharanda, 2009). É importante diferenciar porque os alunos aprendem a ritmos diferentes e de maneira diferente, têm interesses e motivações diferentes e provêm de contextos sociais e culturais diversos. Ensinar todos da mesma maneira e ao mesmo tempo não responde, por isso, aos desafios dos contextos educativos atuais, sendo necessário adequar o trabalho pedagógico em função das necessidades, ritmos e dificuldades individuais (Henrique, 2011). A utilização de estratégias de diferenciação pedagógica exige que os professores conheçam bem os seus alunos (as suas preferências, dificuldades, pontos fortes, etc.) e que selezionem, a cada momento, as estratégias e os recursos didáticos que melhor se ajustam a cada caso. Para o efeito, é fundamental que os professores disponham de um reportório alargado de estratégias e recursos educativos e que desenvolvam de forma continuada a capacidade de reflexão sobre as práticas (no sentido de aferirem o que resultou, o que não resultou, e porquê) (Ferreira, 2016).

Os desafios colocados atualmente à escola e aos professores são inúmeros e diversos, no entanto, é de inquestionável importância responder-lhes eficazmente. As mudanças, em especial ao nível tecnológico e científico, ocorrem a um ritmo acelaradíssimo, o que implica da parte das pessoas, em geral, e dos professores, em particular, uma capacidade de adaptação cada vez maior. Os professores devem focar a sua ação na sala de aula e no trabalho com os alunos, aceitando o facto de todos eles serem diferentes e serem detentores de histórias de vida também diferentes. Será, por isso, na sala de aula que se poderá começar a construir a mudança, designadamente ao nível das metodologias de trabalho, da gestão dos espaços e dos materiais, ou seja, das práticas de diferenciação pedagógica. As salas de aula deverão assumir-se como autênticas comunidades de

aprendizagem, onde todos podem aprender uns com os outros, de forma colaborativa.

Não obstante o facto de os professores, individualmente, serem importantes agentes de mudança, é fundamental entender a escola, enquanto coletivo, como a unidade básica de mudança. É por isso, necessário criar condições internas promotoras de uma cultura de inovação com incidência na estrutura organizativa e implicando o coletivo de professores no processo de análise e reflexão das suas práticas (Magalhães, 2014). Uma escola inovadora será, portanto, uma organização que conta com um corpo docente qualificado e cujas direções prestam apoio, promovem e incentivam atitudes favoráveis à inovação (Torre Ferreira, 2016). Uma importante estratégia de inovação organizacional poderá passar pela ativação de recursos pessoais (informações, saberes e experiência dos professores) e coletivos (documentos científicos e técnicos, revistas, livros...) de forma a poderem ser utilizados por todos (Navarro, 2000).

A razão de ser da inovação é a melhoria da qualidade da educação prestada nas escolas, com o objetivo de proporcionar a cada aluno formas de acesso ao currículo e condições de aprendizagem de acordo com as suas necessidades, numa lógica de garantia do sucesso educativo para todos.

Com base nestes pressupostos foi desenvolvido um estudo num Agrupamento de Escolas de Viana do Castelo, orientado para a intervenção e com o foco na inovação educacional, através do qual se pretendeu i) identificar as percepções dos professores relativamente ao conceito de diferenciação pedagógica, ii) conhecer as estratégias de diferenciação pedagógica por eles utilizadas e iii) identificar os fatores que condicionam a sua implementação. Os resultados obtidos permitiram estruturar um Plano de Melhoria para o Agrupamento de Escolas com a finalidade de aperfeiçoar práticas de diferenciação pedagógica e, por essa via, contribuir para a melhoria dos resultados académicos dos alunos.

Metodologia

O estudo desenvolvido, de natureza qualitativa, envolveu professores do 1º ciclo do ensino básico de um Agrupamento de Escolas do concelho de Viana do

Castelo através do qual se pretendeu obter informações relativamente aos conceitos sobre diferenciação pedagógica e as práticas pedagógicas inerentes.

Os dados foram recolhidos pelo recurso a um questionário construído para o efeito, constituído por questões abertas e questões fechadas. Este questionário era composto por duas partes: a primeira parte relativa à identificação pessoal e profissional dos inquiridos e a segunda parte relativa às suas conceções e às suas práticas de diferenciação pedagógica. Os questionários foram entregues em suporte papel aos dezasseis professores titulares de turma e aos dois professores de apoio educativo do Agrupamento, sendo que todos responderam no prazo previsto para o efeito. Procedeu-se à análise estatística simples para as perguntas de resposta fechada e análise de conteúdo para as perguntas de resposta aberta.

Apresentação/discussão dos resultados

Quando questionados sobre as suas conceções relativamente ao conceito de diferenciação pedagógica, a maior parte dos professores destacou a adaptação dos processos de ensino/aprendizagem, ao nível dos conteúdos, atividades e metodologias, ou a utilização de diferentes estratégias/atividades em sala de aula, conforme consta da tabela 1. No entanto, foi também enfatizada a importância de ter em conta as características dos alunos, os seus interesses e motivações e os diferentes estilos de aprendizagem.

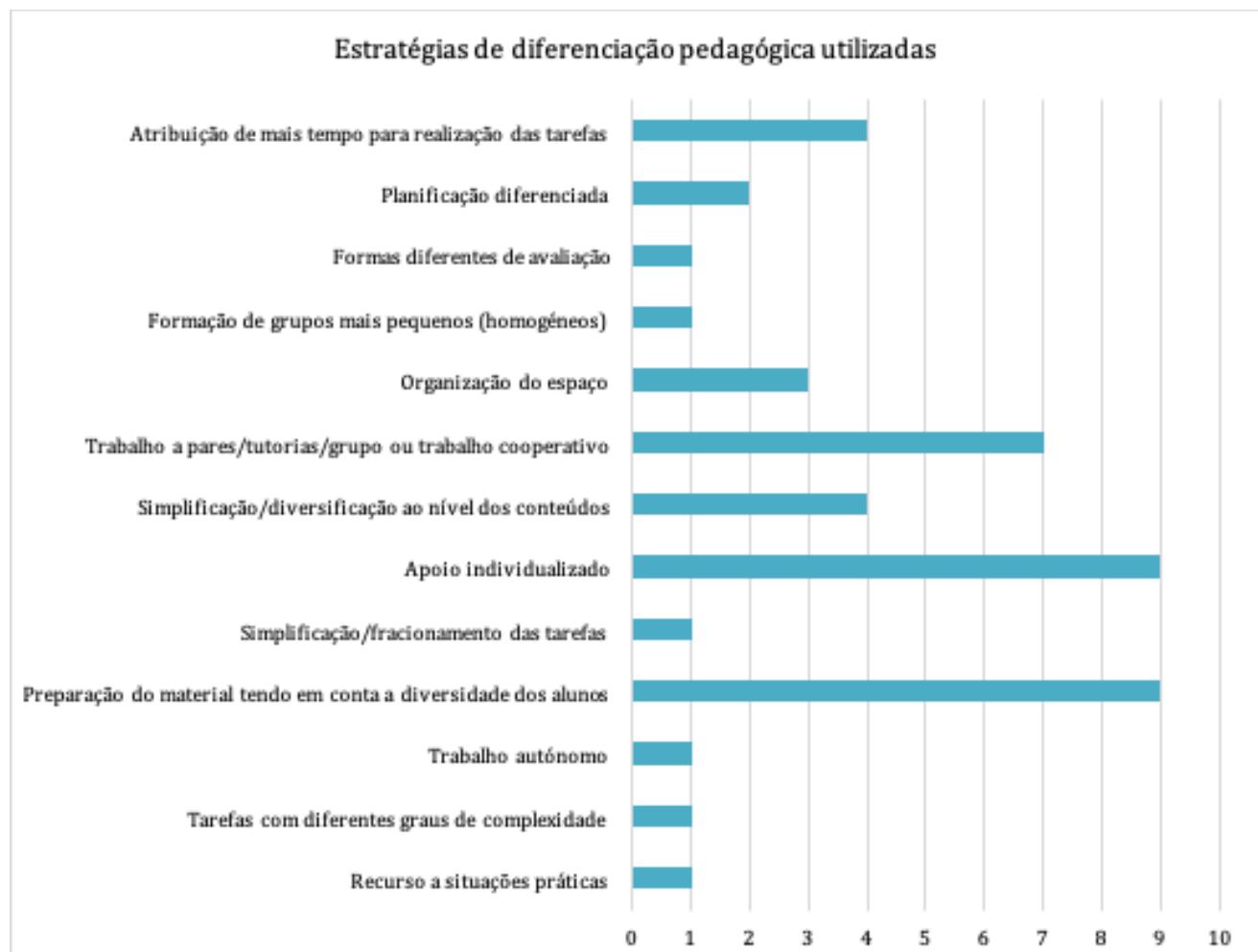
Tabela 1

Diferenciação Pedagógica - Conceções	
Adaptação do processo de ensino/aprendizagem (conteúdos, atividades e formas de explorar) tendo em conta as especificidades dos alunos.	5
Modo/prática em sala de aula contemplando níveis de execução diferentes; técnicas de acordo com o interesse/capacidades dos alunos; estratégias em sala de aula para construir o conhecimento e atingir o sucesso.	1
É ter em atenção as diferentes formas de aprender, as necessidades e a história de vida de cada um.	3
Aplicação de diferentes estratégias/atividades/medidas didáticas em sala de aula em função das especificidades dos alunos com vista ao sucesso.	6

É ter em conta as especificidades dos alunos a nível cognitivo, afetivo, familiar, social e cultural.	1
É a resposta que a escola dá aos alunos com diferentes necessidades, nomeadamente ao nível das aprendizagens.	1

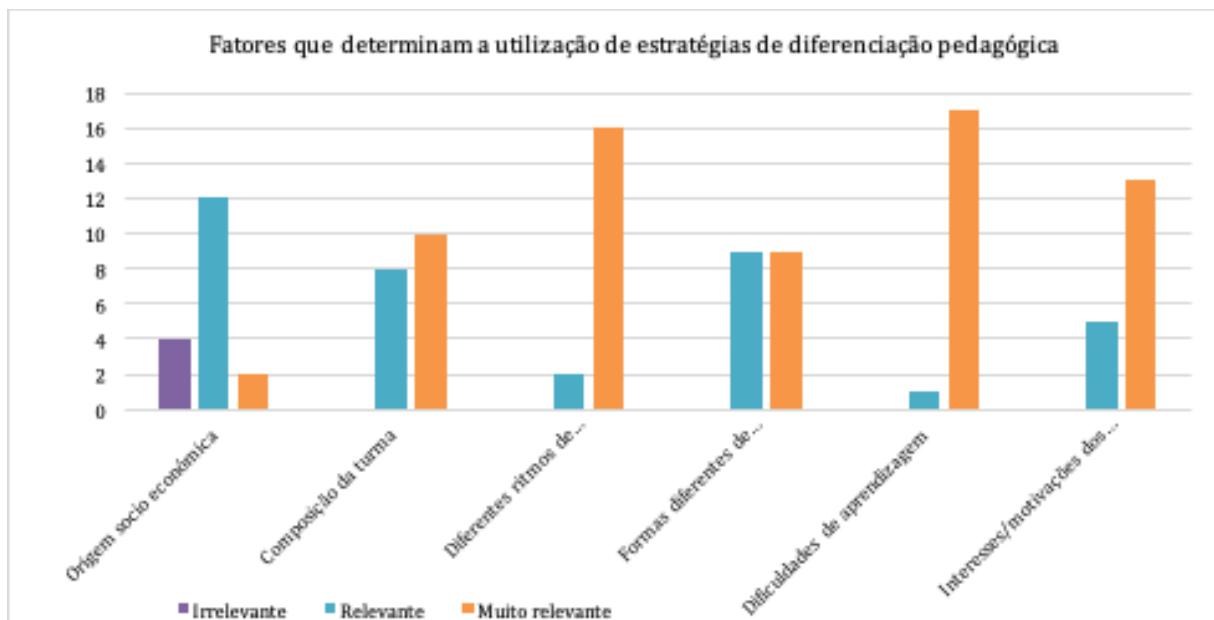
Considerando as respostas dos participantes no estudo, as estratégias de diferenciação pedagógica utilizadas são variadas e situam-se predominantemente ao nível das atividades e estratégias, dos conteúdos, da planificação e da avaliação (gráfico 1).

Gráfico 1:



No que respeita à relevância dos fatores que determinam o uso de estratégias de diferenciação pedagógica (gráfico 2), os professores indicaram mais do que um fator para cada grau de relevância (irrelevante, relevante, muito relevante). Para a maior parte dos participantes, os diferentes ritmos de aprendizagem, as dificuldades de aprendizagem e os interesses/motivações dos alunos são os fatores considerados como muito relevantes na implementação de estratégias de diferenciação pedagógica.

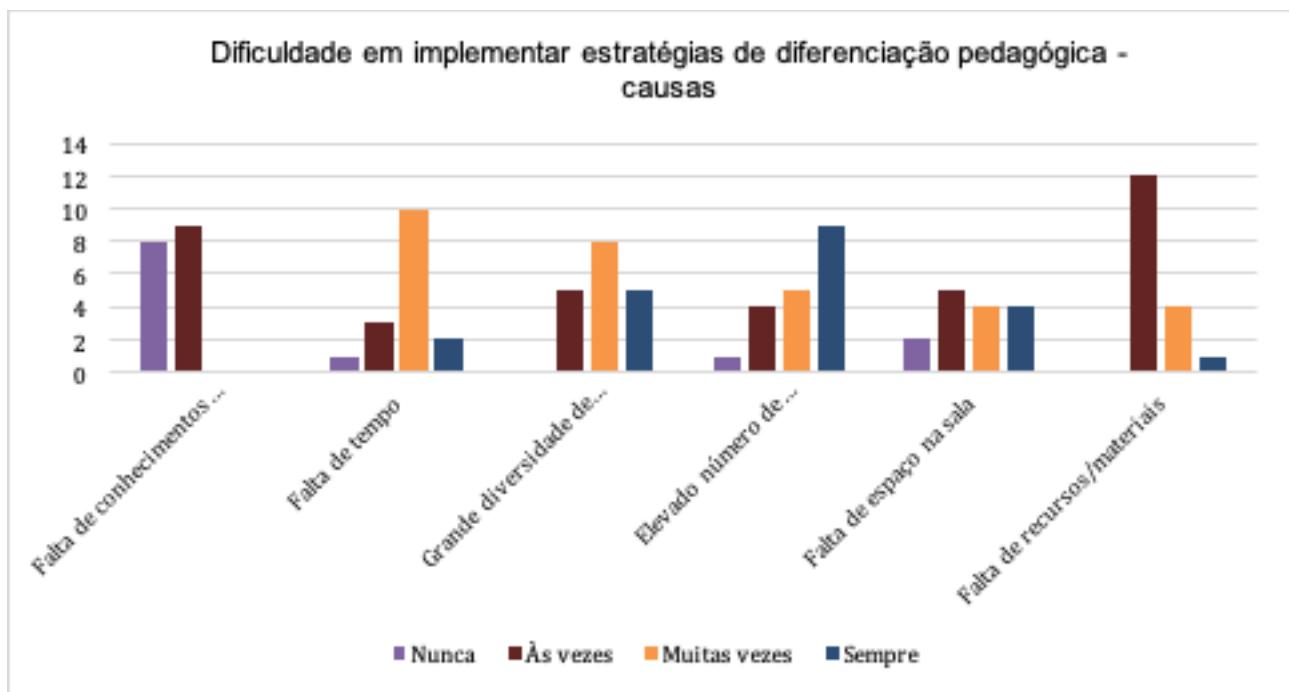
Gráfico 2:



Relativamente às dificuldades sentidas na implementação de estratégias de diferenciação pedagógica, estas prendem-se, principalmente com a falta de tempo, a grande diversidade e o elevado número de alunos nas turmas (gráfico 3). A falta de espaço e a falta de recursos/materiais são dificuldades também identificadas, embora com menor frequência, no entanto, parecem condicionar o trabalho diário e, por conseguinte, a diferenciação do ensino. Tendo em conta o número de alunos que atualmente compõem as turmas, as dimensões das salas de aula são desadequadas e não permitem ou dificultam a organização do espaço, promovem a dispersão dos alunos e, por vezes, a indisciplina. Relativamente à falta de conhecimentos sobre diferenciação pedagógica, oito professores referem que este

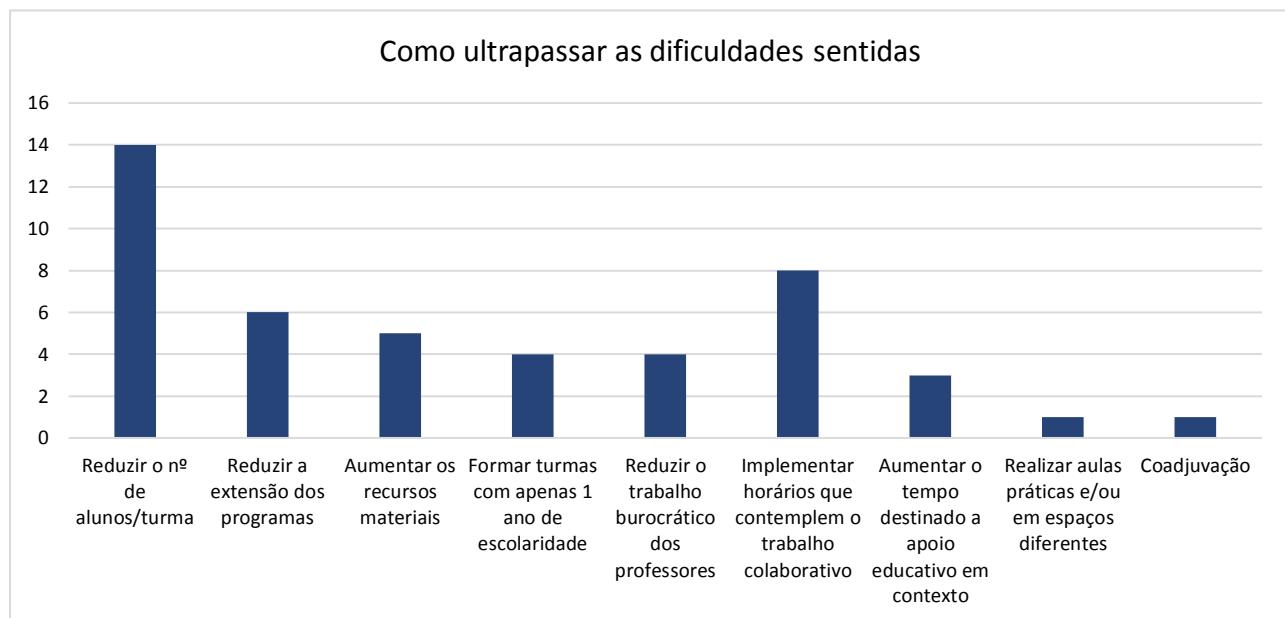
aspetto não representa uma dificuldade, podendo inferir-se que possuem conhecimentos sobre o assunto. Porém, nove indicam que, por vezes, a falta de conhecimentos se revela uma dificuldade na implementação de estratégias de diferenciação pedagógica.

Gráfico 3:



Quanto às formas de ultrapassar as dificuldades sentidas na implementação de estratégias de diferenciação pedagógica, no geral, os professores indicaram mais do que uma forma de ultrapassar as dificuldades sentidas, como se apresenta no gráfico 4.

Gráfico 4:



A maior parte das dificuldades sentidas situam-se ao nível organizacional, não dependendo, por isso, diretamente da ação do professor. Apenas um professor indica uma forma de ultrapassar as dificuldades sentidas de natureza pedagógica, realizar aulas práticas e/ou em diferentes espaços.

Considerações finais

Os resultados acima apresentados e discutidos permitem constatar que, de um modo geral, os professores do 1º CEB deste agrupamento de escolas detêm algum conhecimento relativamente ao conceito de diferenciação pedagógica, embora não suficientemente aprofundado, nem por vezes satisfatoriamente sustentado na literatura científica. É possível também depreender que estes professores utilizam técnicas de diferenciação pedagógica na sua prática letiva diária, com especial incidência ao nível da diferenciação das atividades em sala de aula e das estratégias/metodologias (apoio individualizado, organização do espaço, trabalho em pares/grupo). Porém, deparam-se com diversos constrangimentos que, em sua perspetiva, constituem grandes barreiras à implementação de práticas de ensino diferenciado, designadamente, o elevado número de alunos por turma e a sua heterogeneidade, turmas com mais do que um ano de escolaridade, a complexidade e/ou extensão dos programas das disciplinas, entre outros. Não obstante a estas

dificuldades, importa reconhecer que é precisamente a existência destes constrangimentos que exige, por parte dos professores, a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica.

Torna-se, por isso, necessário criar condições para que os professores, numa lógica de trabalho colaborativo, encontrem espaços/tempo para refletir sobre as suas práticas, para pesquisar e para construir materiais didáticos diversificados.

A implementação de práticas de ensino diferenciado de forma sistemática e intencional exige do professor uma boa preparação científica, não só ao nível do domínio dos conteúdos que leciona (Ferreira, 2016), mas também no que respeita ao conhecimento produzido sobre a temática. Segundo Rivas Navarro (2000), a qualificação dos professores é condição fundamental para que uma escola seja considerada inovadora. Nesta mesma linha de pensamento Perrenoud (1997) refere que o que torna os professores competentes é o facto de serem capazes de fundamentar a sua ação e a análise da mesma numa cultura científica sustentada em trabalhos de pesquisa e em saberes coletivamente acumulados. Isto exige dos professores uma grande capacidade reflexiva e modos de trabalho docente assentes em práticas de trabalho colaborativo.

Com base nestes pressupostos e tendo como referência os resultados obtidos, o Plano de Melhoria construído na sequência deste estudo pretendeu criar condições para que os professores aprofundem conhecimento sobre o referencial teórico subjacente à diferenciação pedagógica e, simultaneamente, partilhem as suas práticas e os seus saberes, dotando-os de ferramentas que lhes permitam lidar com a diversidade existente nas turmas, ajudando-os a ultrapassar as dificuldades sentidas a fim de conseguirem proporcionar aos alunos caminhos e formas diferenciadas de acesso ao currículo, apesar da sua complexidade e extensão.

Referências bibliográficas

- Afonso, E. (2014). *Avaliação Externa, Autoavaliação e Planos de Melhoria*. (Mestrado). Instituto Politécnico de Bragança
- Gouveia, M. (2012). *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica. Contributos para a promoção de aprendizagens significativas*. (Doutoramento). Funchal: Universidade da Madeira

Henrique, M. (2011). *Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática*. Cadernos de Investigação Aplicada. 5, 167-187

Magalhães, M. (2014). *Contributos da avaliação organizacional para a melhoria da escola*. (Mestrado). Lisboa

Perrenoud, P. (1997). *Pedagogia Diferenciada – das intenções à ação*. Portalegre: Artmed Editora.

Pinharanda, M. (2009). *Diferenciação Pedagógica no 1º CEB*. Covilhã: Universidade da Beira Interior

Rivas Navarro, M. (2000). *Innovacion educativa: teoria, processos y estrategias*. Madrid: Editorial Síntesis, 253-306

Torre Ferreira, T. (2016). *Ensino Diferenciado: uma reflexão sobre as práticas de diferenciação curricular*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Avaliação institucional como ferramenta de qualidade educacional: análise de uma IES particular no Brasil

Juliana Medeiros de Omena Lins

Faculdade de Tecnologia de Alagoas - FAT

Mario Cesar Jucá

Faculdade de Tecnologia de Alagoas - FAT

Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Maria de Fátima da Costa Lippo Acioli

Faculdade de Tecnologia de Alagoas - FAT

Resumo

Este artigo trata-se de uma pesquisa que foi realizada através de um estudo de caso em uma instituição do ensino superior privada em uma IES brasileira, na área da avaliação institucional Interna. Com a exigência do SINAES que tem como proposta avaliar a instituição e mobilizar as IES para criação das comissões próprias de avaliação (CPA), constituídas por todo o corpo académico e sociedade civil; com o compromisso de realizar e legitimar todo o processo da autoavaliação conforme calendário académico da IES, com emissão dos relatórios anuais, apresentando as dificuldades e desafios anualmente.

O caminho metodológico foi um estudo de caso em uma instituição do ensino superior privada de Maceió – Alagoas, através de uma revisão bibliográfica da análise crítica e reflexiva da política de avaliação da educação brasileira, adotada pela Lei 10.861, de 14 de abril 2004, mais conhecida com lei do SINAES, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior e da sua regulamentação subsequente. Esta pesquisa verificou através dos relatórios os efeitos da autoavaliação institucional e as contribuições dos progressos no processo de melhoria da IES privada no município de Maceió, Alagoas no decorrer dos últimos três anos. Foi utilizada a aplicação de um questionário aos discentes, docentes e corpo administrativo, sobre a percepção no que diz respeito à contribuição da Avaliação Institucional interna e as melhorias implementadas a partir desta avaliação na IES como medidor de qualidade de ensino.

A pesquisa averiguou que a avaliação institucional interna é uma ferramenta positiva na melhoria contínua da qualidade educacional, sendo constatado um desenvolvimento na IES através dos dados e um olhar mais comprometido de todos que fazer parte do corpo académico e dos membros da CPA. Constatando que avaliação institucional interna visa assegurar a qualidade, não só como diagnóstico, mas como processo de melhoria continua.

Palavras-chave: Avaliação Institucional; Educação Superior; Qualidade Educacional; SINAES; CPA.

Abstract

This paper reflects a research that was conducted through a case-study in a private and brasilian higher education institution, in the area of institutional evaluation. Attending to the requests from SINAES, which has as proposal the evaluation of the institution and has to mobilise evaluation commissions, constituted by members of academia and from civil society. The compromise lies in the legitimation of the autoevaluation process, through annual reports, presenting both difficulties and challenges.

The methodological path was sustained in a case study in a private HI from Maceió – Alagoas, through a bibliographical review of the critical and reflexive analysis on evaluation policies of the brasilian education, adopted by the law 10.861, from april, 14, 2004, more knowned as SINAES law, which instituted the National System for Evaluation of Higher Education and its subsequent regulamentation. This research verified, through the made autoevaluation reports, the contributions and progresses in this HEI. Was used the application of a questionnaires to staff, teachers and administrative staff as well, about the perceptions regarding the contribution of the indoor institutional evaluation and the implemented improvements from this evaluation process.

This research concluded that the indoor institutional evaluation is a positive tool in the continuous improvement of education quality. It was

verified an effective development in the HEI, through the produced data and the consolidated perspective from every member of the institution.

Keywords: Institutional Evaluation; Higher Education; Education Quality; SINAES; CPA.

Referencial teórico

Avaliação institucional interna – autoavaliação

A avaliação institucional interna é realizada através da autoavaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES, que tem a função de coordenar e articular todo o processo de autoavaliação, sendo respaldado pelos critérios do SINAES.

A concepção da avaliação institucional interna foi criada com a finalidade da IES ser capaz de identificar as suas forças e fraquezas, buscando ser implementada de maneira idónea, seguindo os critérios do SINAES e a especificidade da instituição. “O mais importante em uma avaliação é de identificar a capacidade de a instituição se autoanalizar para corrigir seus rumos, ou seja, a capacidade de planejar e se desenvolver utilizando os subsídios fornecidos pelos resultados da autoavaliação” (Rothen; Frauches, 2012).

A avaliação institucional interna tem também como proposta, coletar, manter e sistematizar os dados disponíveis e prestar informações que são solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). A instituição de ensino superior é o órgão responsável pela execução da autoavaliação.

Portanto, a avaliação institucional constitui importante meio de compreensão da realidade institucional em sua totalidade e de projeção de ações de modo a alcançar os objetivos institucionais (Dalmonin, 2012, p.12).

O novo Instrumento de Avaliação agrupou as dimensões existentes no documento anterior, observando o Art. 3º da Lei 10.861/2004 que trata das dimensões do SINAES, compondo cinco eixos, descritos na Nota Técnica 14/2014:

A lei do Sinaes prevê 10 dimensões que tem a finalidade contemplar a Instituição de Ensino Superior como um todo. Em 2014 estas dimensões foram reorganizadas em cinco eixos avaliativos:

Eixo 1: Planejamento e Avaliação Institucional

Eixo 2: Desenvolvimento Institucional

Eixo 3: Políticas Acadêmicas

Eixo 4: Políticas de Gestão

Eixo 5: Infraestrutura Física

Muriel (2013) destaca que a CPA é responsável por conduzir o processo avaliativo, mas a avaliação é de todos ou não alcançará os objetivos propostos pelas diretrizes do SINAES.

Sua formação deve ser composta por representantes de diversos segmentos da comunidade académica (docente, discente e corpo administrativo) e da sociedade civil organizada. A duração do mandato dos membros será de um ano e suas atribuições deverão ser objeto de regulamentação própria, a ser aprovado pelo órgão colegiado máximo de cada IES.

O objetivo central da avaliação institucional é a qualidade, não só como diagnóstico, mas como processo de melhoria. (Sobrinho, 2011)

Metodologia

Os caminhos percorridos nesta pesquisa são efetuados no contexto de estudo de caso em uma instituição do ensino superior privada de Maceió – Alagoas. O caminho metodológico foi traçado através da análise crítica e reflexiva da política de avaliação da educação brasileira, adotada pela Lei 10.861, de 14 de abril 2004, mais conhecida com lei do SINAES, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior e da sua regulamentação subsequente.

A abordagem adotada foi um estudo de caso, elaborada em três fases, sendo a primeira fase de caráter exploratória, através de uma revisão bibliográfica na qual foi importante contextualizar e fundamentar o trabalho, com a finalidade de realizar uma pesquisa em documentos oficiais da IES, bem alicerçada sob bases fidedignas de teses, dissertações, artigos nas seguintes bases de dados: Coordenação de Programa de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Na segunda fase foi mais sistemática em termos de aplicação de questionário eletrónico com docentes, dícentes e corpo administrativo e coleta de dados dos últimos três relatórios da IES, e a terceira fase consistiu na análise e interpretação dos dados, consolidando os mesmos com a conclusão da pesquisa.

Oliveira (2010: 65) afirma que a pesquisa exploratória objetiva dar uma explicação geral sobre determinado fato, através da delimitação do estudo, levantamento bibliográfico, leitura e análise de documentos.

A instituição pesquisada tem limite territorial de atuação circunscrito ao município de Maceió, no Estado de Alagoas, é um estabelecimento de ensino superior privado mantido por uma Fundação, foi credenciada pelo MEC no ano de 2002, atualmente funciona com 20 cursos nas diversas áreas do saber. No seu universo incidem 2574 alunos, 205 professores da graduação e 110 funcionários. A sua estrutura física é composta de duas unidades, ambas localizadas em Maceió, no Estado de Alagoas. (PDI 2015-2019 da IES privada).

Resultados alcançados/esperados

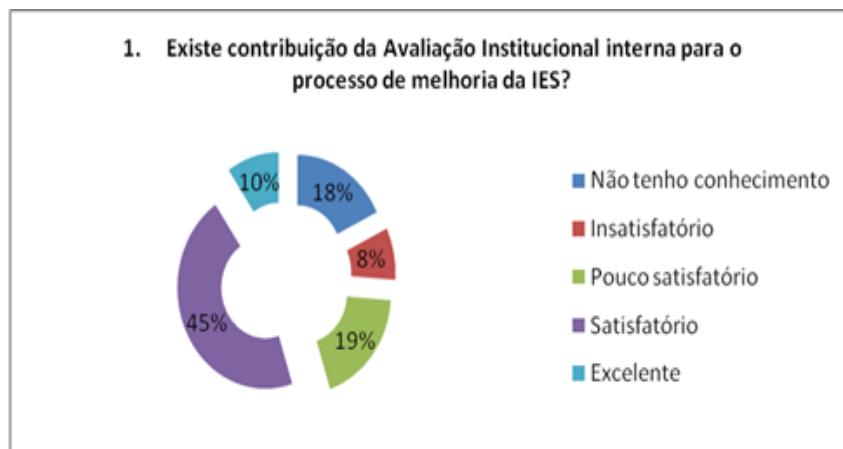
Docente – EIXO 01 (Planeamento e Avaliação Institucional)



Os dados revelaram que 33% dos docentes consideram excelente e 55% satisfatória a avaliação interna institucional como instrumento diagnóstico de melhoria institucional. Assim como as melhorias implementadas através dos resultados do ano anterior. 10% não tiveram conhecimento e 2% avaliaram em pouco satisfatório.

Discentes – EIXO 01 – Planeamento e Avaliação Institucional

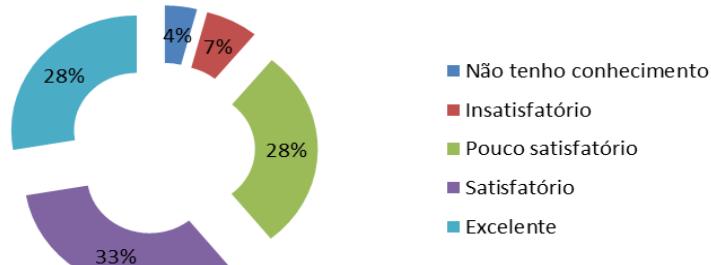
Os dados obtidos neste eixo, no que diz respeito à contribuição da Avaliação Institucional interna e as melhorias implementadas a partir desta avaliação, demonstram que em média, aproximadamente 45% e 41% consideram satisfatório, 19% e 20% pouco satisfatório, 18% e 17% não tenho conhecimento; 10% e 14% excelente e 8% insatisfatório.



Corpo Administrativo – EIXO 01- Planeamento e Avaliação Institucional

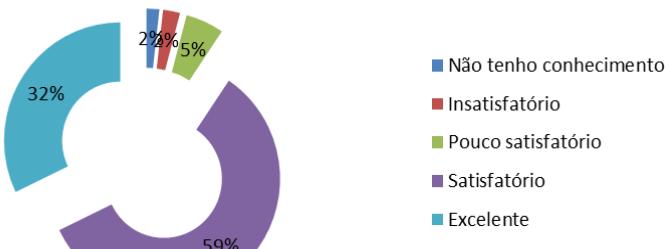
Segundo o segmento administrativo, o questionário elaborado pela CPA– Comissão Própria de Avaliação -, tem contribuindo para a melhoria da qualidade educacional da IES. 33% afirmaram que estão satisfeitos, 28% pouco satisfeitos e 28% não tem conhecimento sobre a avaliação.

1. Existe contribuição da avaliação Institucional interna para o processo de melhoria da IES?



Sobre as melhorias implementadas da última avaliação institucional, a partir da avaliação de 2016, no que se referem à ampliação da biblioteca, recursos de multimídia, construção e ampliação dos laboratórios, 59%, 60% e 43% avaliaram como satisfatório, 32%, 25% e 28% excelente e os dados de pouco satisfatório 5%, 9% e 16%. Conforme os gráficos abaixo:

3- Avalie as melhorias implementadas a partir do resultado da Avaliação Institucional aplicada em 2017 na sua IES.



A pesquisa verificou através de um estudo de caso em uma IES alagoana, a contribuição do instrumento de autoavaliação na melhoria da IES. Dos resultados obtidos, foi perceptível que o instrumento de avaliação institucional interna, é uma ferramenta de grande valia para todo corpo académico e contribuiu para o processo de melhoria da qualidade da IES analisada, isto ficou claramente evidenciado através dos relatórios e questionários aplicados com os docentes, discentes e corpo administrativo. Através deste estudo foi averiguada a evolução e o crescimento constante da IES e a utilização deste instrumento por todo corpo académico para

promover a melhoria nos pontos relatados pelo relatório da CPA. Concluímos que todos os resultados desta pesquisa reafirmaram que todo o processo da avaliação interna nestes últimos anos já produziu efeitos de valor bastante significativo para a IES, aumentando o conhecimento de todos que fazem parte da comunidade académica, promovendo uma reflexão socializada da realidade institucional e uma escuta das IES.

Referências bibliográficas

- Balzan, N. & Sobrinho, J. (2011). *Avaliação institucional: teoria e experiências* (2^a Ed.). São Paulo: Cortez
- Barreyro, G. & Rothen, J. (2011). “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. *Educação e Sociedade*. 27(96), 955-977. Acedido em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Dalmolin, A. (2012). *Avaliação Institucional e Gestão Democrática na Educação Superior Brasileira, segundo dois periódicos da área da educação*. Acedido em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Politica_de_Educacao_Superior/Trabalho/05_40_28_2956-7383-1-PB.pdf.
- Dias Sobrinho, J. & Balzam, N. (2011). *Avaliação Institucional: teoria e experiências* (5^a Ed.). São Paulo: Cortez
- Dias Sobrinho, J. & Cardoso, R. (2014). Avaliação e Educação no Brasil: avanços e retrocessos. *Série-Estudos*. n. 37, 263-273
- MEC. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. (2014). *Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior*, p.20
- Muriel, R. (2013). *Capacitação de Avaliação Institucional. Carta Consulta* (5^a Ed.). Belo Horizonte
- Nota Técnica CGACGIES/DAES/INEP Nº 08 (2014). *Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional*
- Nota Técnica INEP/DAES/CONAES Nº 065 (2014). *Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional*
- Oliveira, M. (2010). *Como fazer pesquisa qualitativa* (3. Ed.) Petrópolis: Vozes.

Novos instrumentos de avaliação no Brasil – evolução ou imbróglio

Maria de Fátima da Costa Lippo Acioli
Faculdade de Tecnologia de Alagoas - FAT

Juliana Medeiros de Omena Lins

Faculdade de Tecnologia de Alagoas - FAT

Mario Cesar Jucá

Faculdade de Tecnologia de Alagoas - FAT

Resumo

As mudanças na educação superior foram consequências da adaptação ao modelo implantado, pois, à semelhança do que aconteceu em outros países, e os aspectos económicos e políticos influenciaram sobremaneira esse nível educacional que passou a sustentar-se numa perspectiva de educação para a vida; o elitismo deu lugar à massificação; os horizontes expandiram-se com o mercado global e a educação superior começou a procurar novos rumos, consequentemente, novas formas de avaliação e regulação surgiram e, com elas, novos indicadores e parâmetros delineadores da qualidade do curso ou da instituição. Com o objetivo de acompanhar a complexidade das atividades e responsabilidades das instituições de ensino superior, frente as constantes mudanças do sistema de educação superior, em âmbito global, tornou-se necessário redefinir continuamente os parâmetros e indicadores de qualidade. Porém, as abordagens constantemente ajustadas nos processos de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Superior do Brasil, foram inserindo indicadores de qualidade eminentemente quantitativos que levaram a conceitos amplamente divulgados pelos média sociais, levando à hierarquização de cursos e IES, gerando uma acirrada competitividade entre as instituições e a falácia da qualidade de seus serviços educacionais. Tais indicadores quantitativos não foram capazes de garantir que se avaliasse a qualidade do ensino oferecido. No mecanismo regulatório do ensino superior, os indicadores métricos produzidos têm sido sustentados como condição final do processo, quando deveriam ser meios pelos quais se pudesse imaginar o aperfeiçoamento contínuo do sistema de educação superior. Estas questões fortaleceram a decisão do INEP em publicar a Nota Técnica nº16, em dezembro de 2017, com base em estudos estatísticos descritivos e inferenciais, mudanças na legislação e outras circunstâncias que contribuíram para promover a revisão dos instrumentos de avaliação externa, e alterar os instrumentos de avaliação em numa matriz eminentemente qualitativa, transformar todo o processo até então desenvolvido.

Palavras-chave: Avaliação da educação Superior; Instrumentos de avaliação; Indicadores de avaliação.

Abstract

Changes in Higher Education were a consequence from the adaptation to a new model. Giving structural changes in the political and social dimensions in life, as it happened in other countries, higher education started to sustain itself in a logic of lifelong learning; the elitism gave its place to massification; the horizons expanded and with the global market, education started to acquire new forms and, in consequence of that, new forms of evaluation arose. With these, also new indicators emerged, influencing the quality of the course and the institution for instance. With the

aim to monitor the activities and responsibilities from HEIs, facing the changes in the system at the global level, it became necessary to redefine the quality parameters.

However, these indicators in the context of Brazil were mainly quantitative, which ended up in the creation of a hierarchy of HEIs and a high level of competitiveness. These indicators cannot guarantee an effective evaluation of the system, because they are related to the final step of the process, when they should be used to consider a continuous work in the higher education system. These questions strengthened the decision from the INEP to publish the Technical Note nº16, in December 2017, based on statistical studies that contributed to the promotion of a revision process of the external evaluation instruments and to revise them in order to take into account a more qualitative matrix, which can transform the all process.

Keywords: Higher Education evaluation; evaluation instruments; evaluation indicators.

Referencial teórico

Ristoff e Giolo (2006) e Dias Sobrinho (2003, 2008) discutem a avaliação da educação superior no Brasil, defendendo a avaliação formativa e emancipatória. Cosmo (2011), Santos (2011), Polidori (2009, 2011, 2017) e Afonso (2009) refletem sobre as consequências do crescimento da educação superior no Brasil e no mundo e as consequências para a qualidade deste nível educacional. Cabe ressaltar que o aumento do número e da diversificação das Instituições de Ensino Superior, diferentes do modelo clássico de universidade, e a consequente massificação dos sistemas de ensino superior, corroborou para “aumentar a falta de confiança nos sistemas de ensino superior, nas instituições e nos profissionais” (Amaral, 2010: 34), gerando a necessidade de mecanismos de avaliação da qualidade, com base nos princípios da autorregulação. A avaliação promovida pelo Estado ao longo dos anos tornou-se, segundo Dias Sobrinho (2003), objetivista e quantitativista – para efeito de comparações e classificações úteis ao mercado – e controladora e fiscalizadora, com finalidade de ajustar as instituições ao conjunto de determinantes políticos. Estes autores subsidiaram as reflexões iniciais para a construção do artigo. Coêlho (2003) por exemplo, alertou que determinados indicadores quantitativos não são capazes de garantir que se avalie a qualidade do trabalho realizado. Verhine (2008) defende a sistematização dos índices em uma única escala, com “variáveis representativas de diferentes dimensões de um mesmo fenômeno”, embora sofra duras críticas de Dias Sobrinho (2008) face à mudança de paradigmas de avaliação para uma classificação em escalas numéricas. Burlamaqui (2008), Minayo (2009),

Argollo (2015) e Fernandes *et al* (2017) aprofundaram as suas reflexões sobre a validade dos indicadores e parâmetros utilizados na construção dos instrumentos de avaliação e defendem que as avaliações devem conter informações de “natureza qualitativa, regionais e relativas a processos, que podem ser úteis para o conhecimento do sistema e tomada de decisão.”

Metodologia

A ideia central deste estudo tem como ponto de partida os instrumentos de avaliação de cursos de graduação e de instituições de ensino superior no Brasil, e as frequentes alterações e ajustes realizados, principalmente a recente alteração da matriz quantitativa para qualitativa como norte condutor da atuação dos especialistas durante o processo de avaliação *in loco*. Para tanto, a metodologia de investigação sustentou-se no uso de pesquisa com abordagem qualitativa, visando identificar os aspectos mais importantes a fim de possibilitar o aprofundamento do tema em estudos posteriores. Num primeiro momento teve como objetivo explorar os dados, utilizando levantamento documental e bibliográfico, sem lançar mão de instrumentos estruturados para a recolha de dados. Com base nesses procedimentos e na leitura da bibliografia referenciada, procurou-se mostrar como fio condutor dos argumentos, a noção de que as mudanças norteadas por documentos legais, além de alterarem os requisitos de avaliação, alteram a forma de procedural e a responsabilização dos avaliadores no processo. Nesse sentido, o estudo descreveu as políticas de avaliação adotadas no período de 2010 a 2017, numa perspectiva dos instrumentos avaliativos utilizados, detalhando as suas nuances e os reflexos apontados nos textos publicados. Utilizando os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e Ministério da Educação, observou-se que somente em 2006 a quantidade de cursos e instituições avaliadas robusteceram a defesa de mudanças nos instrumentos de avaliação, embora importa neste estudo discutir se a os avaliadores estarão preparados para assumir tamanha responsabilidade e alterar o *modus operandi* até então procedido nas avaliações realizadas. Como o tema é relativamente recente, os impactos e reflexos dessa mudança será percebido em estudos posteriores.

Resultados alcançados/esperados

O estudo discute a implantação de novos instrumentos de avaliação no Brasil, instituídos pela Nota Técnica nº 16/INEP/2017, revestido de caráter matricial, trazendo alterações nos mecanismos e indicadores, seja para Instituições de Educação Superior ou para cursos de graduação. A nova redação dos critérios de análise, a presença de critérios aditivos e a adoção de novas métricas caracterizam as diferenças de maior impacto. Os novos instrumentos de avaliação inserem aspectos que, até então não fazia parte do processo de avaliação quantitativo, e que os novos instrumentos de avaliação serão sustentados pela evidência de informações que serão recolhidas pelos avaliadores ao longo da visita *in loco*. Nesse sentido o novo processo avaliativo abre perspectivas para a valorização do conceito institucional. O incentivo à inovação é um aspecto que colocará o sistema de ensino superior do Brasil num patamar moderno e competitivo. As bases qualitativas devem estar apoiadas em diferentes níveis de observação realizadas pelos avaliadores durante a visita *in loco*. Esta etapa da avaliação demanda um comportamento ético, um olhar desprovido da influência de seu próprio contexto e aberto à percepção do contexto e condições a serem avaliadas, e é exatamente este desafio que o INEP enfrenta na composição do quadro de avaliadores, de forma a que possuam um olhar diferenciado e pronto para avaliar aspectos qualitativos em substituição ao único olhar quantitativo e racionalizado que tem dominado os processos de avaliação e, principalmente, pela responsabilidade que foi atribuída aos avaliadores para o novo *modus operandi* da avaliação. Resulta, como uma das conclusões, a perspetiva de que esta mudança poderá colocar o Brasil em sintonia com os parâmetros internacionais para o alcance da qualidade da educação superior; em contrapartida, existe a dúvida se a ruptura brusca do processo de avaliação intentou cumprir políticas de governo ou de uma nação.

Referências bibliográficas

Afonso, A. (2009). *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação. Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas* (4^aed.). São Paulo: Cortez

Amaral, A. (2010). Tendências recentes dos sistemas de avaliação do ensino superior na Europa. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa

Argollo, R. (2015). *Articulação entre a avaliação e o planejamento institucionais em Instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

Brasil. Ministério da Educação. Portaria Normativa 11, de 20 de junho de 2017. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 de jun. 2017 - Seção I - p. 9.

Brasil. Ministério da Educação. Portaria Normativa 40, de 12 de dezembro de 2007. Republicada no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 de dez. 2010 - Seção I - p. 23.

Brasil, Presidência da República. Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 de abr. 2004. Seção I - p. 6.

Brasil. Presidência da República. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de mai. 2006. Seção I - p. 3.

Burlamaqui, M. (2008). Avaliação e Qualidade na Educação Superior: tendências na literatura e algumas implicações para o sistema de avaliação brasileiro. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(39)

Cardim, P. (2017). Perspectivas sobre os Indicadores da Qualidade da Educação Superior Brasileira. In *Seminário Internacional de Avaliação da Educação Superior: características e perspectivas*. Brasília: INEP/DAES. Disponível em: <http://seminariointernacional.inep.gov.br/usr_index_pos.html>.

Coêlho, I. (2003). Educação superior: por uma outra avaliação. In L. Dourado; A. Catani & J. Oliveira (orgs.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa

Cosmo, E. (2011). *Modelos e práticas de avaliação institucional no Ensino Superior. Estudo de caso na Universidade de Cabo Verde*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação. Área de Especialização em Avaliação

Sobrinho, J. (2008). Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. *Avaliação, Campinas*, 13(3)

Sobrinho, J. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez

Fernandes, I.; Griboski, C. & Meneghel, S. (2017). *Novos indicadores para a educação superior brasileira: eles são necessários?* 3º Simpósio Avaliação da Educação Superior. Florianópolis: SC

INEP. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/instrumentos/instrumento_2016.pdf>

Nota Técnica nº 2/2018/CGACGIES/DAES, assinada em 1 dez. 2017. Disponível em:<
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/nota_tecnica_sei_inep_0126132.pdf>

Nota Técnica nº 2/2018/CGACGIES/DAES, assinada em 17 jan. 2018. Disponível em:<
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/legislacao/2017/nota_tecnica_sei_inep_0159763.pdf>

Kipnis, B. & Burlamaqui, M. (2004). Heterogeneidade das universidades públicas federais: implicações para o processo decisório. In *Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – EPECO*, 7. Goiânia: EFG/ECG

Minayo, M. (2009). Construção de Indicadores Qualitativos para Avaliação de Mudanças. Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação Médica*. 33 (1 Supl. 1): 83-91

Polidori, M. (2009). Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC e IGC e outros índices. *Avaliação, Campinas*, 14(2)

Polidori, M.; Rettl, A.; Moraes, M. & Castro, M. (2011). Política de Avaliação da Educação Brasileira. *Revista Educação & Realidade*, 36(1), 253-278

Polidori, M; Felix, G. & Bertolin, J. (2017). Avaliação da educação superior: um comparativo dos instrumentos de regulação entre Brasil e Portugal. *Avaliação, Campinas*; Sorocaba, SP, 22(1), 35-54

Randall, J. (2001). *Seminário Avaliação da Educação Superior: a experiência do Reino Unido e do Brasil em debate*. Brasília: Inep

Ristoff, D. & Giolo, J. (2006) O Sinaes como sistema. *R B P G*, 3(6) 193-213

Santos, S. (2011). *Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade*. Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior: Lisboa. Colecção/Série: A3ES Readings nº1.

Verhine, R. (2010). O novo alfabeto do Sinaes: reflexões sobre o IDD, CPE e IGC. In A. Dalben; J. Diniz; L. Leal & L. Santos. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte, MG: Autêntica

Avaliação, qualidade e reconfiguração da Educação

Por Amélia Veiga (Comentadora do Eixo 5)

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade do Porto

Introdução

Segundo Nolasco (2004), a modernização da administração pública, em Portugal, obedeceu a lógicas diversas, desde a desburocratização, racionalização e simplificação, no período entre 1974 e 1985, até à incorporação das ideias e das perspetivas da Nova Gestão Pública (Pollit & Bouckaert, 2004), focada na promoção de uma *nova* cultura organizacional centrada nas necessidades dos clientes, a partir de meados dos anos 1980. Sob influência da Nova Gestão Pública o conceito de ‘qualidade’ é articulado com a ideia de ‘eficiência’ na ‘prestaçāo dos serviços’ ao cidadão/cliente, atendimento humanizado e sua satisfação. Importante é sublinhar que a ‘qualidade’ surge ligada à sua ‘mensuração’. Na atualidade, as questões relacionadas com o governo eletrónico tendem a assumir uma importância crescente na prestação de serviços públicos e a ‘transparência’ e a ‘usabilidade’ são articuladas no conceito de ‘qualidade’.

No setor educativo, a partir dos anos 2000, em Portugal, tal como nos restantes países europeus, num contexto em que o modelo de autonomia das escolas do ensino básico e secundário e das instituições de ensino superior estava a ser reconfigurada, a expansão e a modernização dos sistemas educativos vieram a reforçar a importância dos sistemas de avaliação na e para a educação (e.g., Afonso, 1998; Barroso, 2005). A centralidade dos exercícios promovidos por

organizações internacionais (e.g., OCDE), através do *Programme in International Students Assessment* (PISA), ou do programa de avaliação externa das escolas (1º ciclo de avaliação externa: 2006-2011 e 2º ciclo de avaliação externa: 2012-2017) desenvolvido com o propósito de promover o sucesso escolar, designadamente, contribui para o desenvolvimento de práticas que contextualizam e influenciam o significado atribuído à ‘avaliação’ como instrumento político (e.g., Carvalho, 2009). Quer o sistema de avaliação da educação básica e secundária, no texto da Lei nº 31/2002, articula ‘avaliação’ da educação, ‘ controlo’, ‘qualidade’, ‘melhoria’, ‘eficiência’, ‘eficácia’, ‘responsabilização’, ‘prestaçao de contas’ e ‘informação qualificada’, quer o sistema de avaliação do ensino superior no texto da Lei nº 38/2007, aprovando o regime jurídico da avaliação do ensino superior, evidencia articulações da ‘avaliação’, ‘qualidade’, ‘desempenho’, ‘medição’, ‘grau de cumprimento’, ‘parâmetros’, ‘diferenciação’ e ‘boas práticas internacionais’. Porquanto as articulações identificadas se referem a conceitos procedentes das teorias da modernização da administração pública, os discursos de e sobre avaliação tendem a reduzir as possibilidades de associação do conceito de ‘avaliação’ da educação a ‘diversidade’, ‘cooperação’, ‘contexto’ e ‘valorização pessoal e social’.

Os discursos de e sobre avaliação ao criar um sistema unificado de significados, contribuem para a naturalização de um sentido específico de ‘avaliação’ da educação, que influencia o desenvolvimento de práticas de gestão, organizacionais, educativas e pedagógicas. De facto, centrada num conceito fixado pela gestão e administração, a avaliação parece esgotar-se nas estratégias que permitem responder aos indicadores de desempenho, sendo estes assumidos como refletindo o compromisso com a melhoria dos processos organizacionais, com vista ao sucesso educativo. Deste modo, as práticas articulatórias, contribuindo para delimitar e modificar o significado de determinados conceitos (Phillips & Jørgensen, 2004) são analisadas para compreendermos qual o lugar que é dado à avaliação no processo de (re)significação da ‘educação’.

Avaliação institucional e qualidade educativa

O eixo 5 - Avaliação Institucional e Qualidade Educativa, do I Seminário Internacional “Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas”,

estabeleceu uma relação entre os conceitos de ‘avaliação’ institucional e o de ‘qualidade’ ‘educativa’. De facto, tem vindo a ser comum partir do pressuposto de que estes conceitos têm um significado fixado, preciso e estável e que há uma relação indissociável entre ‘avaliação institucional’ e ‘qualidade educativa’. Assim, examinando as comunicações apresentadas, com base na problematização destes conceitos e a sua articulação, pretende-se sublinhar que não existe uma realidade única a que a ideia de ‘avaliação’ ou de ‘qualidade’ se refira. Por outras palavras, questionar a relação entre ‘avaliação’ institucional e a promoção de ‘qualidade’ educativa, permite esclarecer as implicações dessa articulação.

As oito comunicações apresentadas, nos dias 9 e 10 de julho de 2018, abordaram estes conceitos e sua relação, usando diversas perspetivas teóricas e opções metodológicas, em Portugal e no Brasil e em contextos institucionais, nomeadamente em escolas e instituições de ensino superior.

Optando, neste trabalho, por problematizar os aspetos ligados aos conceitos de ‘avaliação’ institucional e à ‘qualidade’ educativa, devo chamar a atenção para a primeira implicação deste questionamento.

A primeira implicação sublinha a ideia de que não há um discurso neutro capaz de assumir a avaliação e a qualidade como inquestionáveis. No trabalho intitulado “*A avaliação de cursos de formação de professores pela A3ES na sua relação com uma formação para a diversidade*”, a autora sublinha a importância de identificarmos as ideias e os discursos norteadores da reforma dos cursos de formação de professores, tendo em consideração, por exemplo, as necessidades dos/as alunos/as e não apenas a imposição legal de alteração dos planos de estudo, decorrente do processo de Bolonha. Por outro lado, dimensões como a ‘socialização’, no âmbito da profissão, e a formação para a ‘diversidade’ parecem emergir associadas ao conceito de ‘qualidade’, contribuindo para a sua significação, eventualmente, em tensão com ações da administração ao nível dos processos que interferem com a gestão política destas dimensões.

Um outro aspeto muito interessante que emerge dos processos de atribuição de sentido aos conceitos de ‘avaliação’ e de ‘qualidade’ parecem ser as relações de poder que se reconfiguram no desenvolvimento dos processos de avaliação externa. Com efeito, se por um lado, na apresentação “*Regulação, avaliação externa e plano municipal de educação: uma análise contextual*” nos foi sublinhada a importância dos marcadores discursivos da Nova Gestão Pública relacionados

com a hierarquização dos processos de tomada de decisão, uma vez que o poder central assume a avaliação externa assente numa visão redutora de ‘qualidade’ focada no desempenho dos estudantes nos exames. Por outro lado, no trabalho “*Acompanhamento da Ação Educativa e melhoria da qualidade da educação, que relação?*” discute-se o papel dos inspetores e das ações inspetivas na construção do conceito de ‘qualidade’, sublinhando a reconfiguração da relação de poder de ‘controlo’ em tensão com a função de ‘acompanhamento’. Tal contribui para o alargamento do conceito de ‘qualidade’ ligado ao ‘trabalho colaborativo’ e à reflexão sobre as práticas pedagógicas, numa perspetiva que incide sobre a ação administrativa ao nível dos processos para a melhoria educativa.

A segunda implicação desta problematização está relacionada com a necessidade de escutar, descrever, interpretar as vozes que abalam a ilusão de unidade que se apresenta nos enunciados que procuram legitimar e justificar as políticas de ‘avaliação’ institucional e da ‘qualidade’ educativa. Nas apresentações “*Tutoria educacional: da avaliação institucional às percepções e estratégias para a melhoria da qualidade educativa*” e “*Diferenciação pedagógica e sucesso educativo: contributos para a mudança e inovação educacional e para a melhoria da qualidade educativa*”, as vozes dos docentes foram analisadas com o objetivo de identificar os fatores internos que poderiam permitir melhorar os resultados escolares e aprofundar práticas de tutoria educacional e de diferenciação pedagógica. De uma forma muito interessante, estes contributos refletem a importância destas estratégias que, ativadas pelos processos de avaliação institucional, carecem do desenvolvimento de práticas pedagógicas. Ou seja, o processo de desenvolvimento destas estratégias é que é crucial para a promoção da qualidade educativa que, nos casos apresentados, remetem o conceito de ‘qualidade’, por exemplo, para as ideias de ‘trabalho colaborativo’, ‘planificação diferenciada’, ‘apoio individualizado’ e medidas carácter organizacional e administrativo relacionadas, por exemplo, com o número de alunos/as por turma. Face à importância que a avaliação institucional por si só assume, o desenvolvimento destas estratégias é relegado para segundo plano, destacando-se a ideia de ‘avaliação’ institucional como um fim em si mesmo.

Assim, a articulação estabelecida entre a ideia de que a ‘avaliação institucional’ promove a ‘qualidade educativa’ é um lugar de produção de lutas discursivas, alimentadas pela linguagem, entendida como parte da construção social e indissociável da interação social. Por outro lado, a tentativa de fixação de sentido

do conceito de ‘qualidade’ ligado às ‘práticas de diferenciação pedagógica’ e de ‘tutoria educacional’ sublinham a importância destas mesmas práticas na realização das políticas de avaliação institucional e da qualidade educacional, fazendo, estas práticas, parte do próprio processo político.

A terceira implicação da problematização relaciona-se com a importância dos contextos político, económico, social e cultural, onde emergem as ideias de ‘avaliação’ institucional e da sua relação com ‘qualidade’ educativa. Quais são as ideias-chave veiculadas, no plano internacional, europeu, nacional, local e institucional que articulam a avaliação institucional e autoavaliação com a qualidade educativa? Quais são os resultados e os efeitos que a investigação, em curso, discute? Por exemplo, o trabalho “O “Amigo Crítico” no assessoramento a escolas – uma análise focada na relação com uma cultura de autoavaliação” remete-nos para a importância das vozes que, no plano internacional, veiculam o discurso de que a ‘avaliação’ institucional promove uma ‘cultura de eficiência e eficácia’, sublinhando a influência dos marcadores discursivos da Nova Gestão Pública na concetualização e implementação das práticas de avaliação. No entanto, os resultados do projeto apresentado, destacam a importância do contexto nacional, no caso, o Brasil, e do contexto local para a construção de uma ideia de cultura de qualidade mais ampla que permite ir um pouco mais além do entendimento de que a autoavaliação gera informação útil e relevante para a melhoria da qualidade. Esta apresentação contribuiu, assim, para matizar a ideia de que o significado de ‘qualidade’ emerge no seu uso como uma tecnologia política de performatividade.

Numa outra apresentação “Autoavaliação de escolas: uma proposta de política pública para a melhoria educacional na rede municipal de educação de Maceió”, é visível a disseminação, no âmbito de uma gramática comum, de que a autoavaliação é essencial para o desenvolvimento da qualidade educacional. O contributo desta apresentação, centrada no sistema de autoavaliação, mostrou, a partir do contexto, como é que o conceito de ‘qualidade’, numa perspetiva mais redutora, pode apontar para a melhoria de aspetos ligados à gestão pedagógica e da gestão da própria escola, podendo distanciar-se dos propósitos da avaliação ligados à prossecução de resultados ao nível do abandono escolar, insucesso, relação escola-família. Por outras palavras, de uma forma muito interessante, o que se configura como um ‘meio’ - melhoria da gestão pedagógica - para a prossecução de um ‘fim’ - redução do abandono escolar - pode tornar-se num ‘fim’ em si próprio,

uma vez que a importância dos marcadores discursivos da Nova Gestão Pública contribui para que as estratégias se direcionem mais para a melhoria da gestão pedagógica da escola, em detrimento do ‘fim’ que é contribuir para a redução do abandono escolar.

Por último, numa outra apresentação, “*Política de avaliação educacional: primeiras aproximações entre Brasil e Portugal*”, a construção da ideia de ‘avaliação’ educacional, remetendo para a importância dos contextos, sublinha a necessidade de questionar os racionais de eventuais convergências ou divergências promovidas pelas reformas educativas em Portugal e no Brasil.

Considerações finais

A partir da análise dos trabalhos que foram apresentados no Eixo 5, podemos deixar de realçar que os marcadores discursivos mais influentes na tentativa de fixação de sentido do conceito de ‘qualidade’ educativa, através da sua articulação com o de ‘avaliação’, se têm movido em torno das questões da gestão do sistema educativo e das suas instituições. A importância da dimensão ‘gestionária’ – focada na gestão pedagógica, gestão das escolas, medidas organizacionais e administrativas, de certa forma têm vindo a sobrepor-se às necessidades de governação e de coordenação dos sistemas, das escolas básicas e secundárias e das instituições de ensino superior. No entanto, e como nos alertou António Bolívar, no início do Seminário, é preciso uma Nova Governação. O que parece estar em causa é a passagem de uma ênfase das capacidades de gestão dos diretores, reitores, diretores de turma, de curso, para uma tónica nas suas capacidades de *enablement* (Salamon, 2002), que facilitam e mobilizam a melhoria dos processos ensino/aprendizagem. Ou, por outras palavras, usando uma metáfora ligada ao papel de um maestro, o que se pretende é que a Nova Governação permita a coordenação e direção das atividades realizadas nas Escolas básicas e secundárias e nas instituições de ensino superior para que apresentem coesão e coerência das estratégias pedagógicas e que visem a melhoria do ensino/aprendizagem nos vários contextos. Desta forma, alargar as metodologias de investigação, torna-se crucial para suportar as decisões sobre políticas públicas baseadas numa evidência contextualizada. Mais ainda, a análise da articulação entre ‘avaliação’ e ‘qualidade’ permite questionar o sentido que, no processo, é atribuído à própria educação.

Eixo 6: Políticas e Práticas de Avaliação da Aprendizagem

Avaliação em Educação Física: visões e entendimentos dos professores

André Moura

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Paula Batista

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Amândio Graça

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Resumo

Segundo Penney, Brooker, Hay, e Gillespie (2009), a avaliação, o currículo e a pedagogia constituem as três dimensões principais de uma Educação Física de qualidade. Por sua vez, Lorente-Catalán e Kirk (2015) e López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, Macphail, e Macdonald (2012) advogam que a avaliação é uma das questões mais preocupantes e problemáticas em Educação Física e que, de acordo com Young (2011), existem evidências de alguma disparidade entre as recomendações escolares e as práticas dos professores.

Neste contexto, o propósito deste estudo é refletir acerca dos entendimentos e práticas de avaliação veiculadas por professores de educação física experientes dos ensinos básico e secundário.

Para isso, foram convidados a participar num focus grupo sete profissionais de Educação Física com uma vasta experiência profissional e reconhecida dedicação profissional para refletir acerca da educação física nas escolas. De entre as temáticas que emergiram, neste estudo apenas foram tratadas as questões da avaliação. O focus grupo foi gravado e transscrito na íntegra, para posterior análise. A análise temática foi utilizada tendo em consideração as diferenças e parecenças nos discursos, num

processo de comparação constante (Bardin, 2008). De modo a reduzir o efeito de bias na apresentação dos dados, os excertos das ideias defendidas pelos professores foram utilizados. Os problemas e preocupações inerentes à implementação de qualquer processo de avaliação são reiterados por estes profissionais, mas é a dificuldade de avaliar alunos com baixos níveis de performance e altos níveis de empenho que representa o maior desafio.

Do ponto de vista dos domínios da avaliação, o mais valorizado no discurso é o do saber estar, embora também enunciem o saber e o saber fazer como domínios da avaliação e preocupações das práticas. A perspetiva de avaliar os três domínios de forma integrada também sobreveio, bem como a defesa da incorporação da subjetividade no processo de avaliação.

Palavras-chave: Professores; Educação Física; Avaliação.

Abstract

According to Penney, Brooker, Hay, and Gillespie (2009), assessment, curriculum and pedagogy are the three main dimensions of a Physical Education with quality. On other hand, Lorente-Catalán e Kirk (2015) e López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, Macphail, and Macdonald (2012) argue that assessment in Physical Education is one of the most fraught and troublesome issues. Young (2011) believes that there is some disparities between school recommendations and teacher practices.

This study intends to reflect about understandings and practices of experienced Physical Education teachers of basic and secondary education.

Seven teachers with several years of teaching and high professional commitment were invited to join a focus group about Physical Education on schools. Several themes come into reflection, however, only assessment issues were gathered. The focus group was recorded and transcript word by word to analyse. A thematic analyse was used taking into account speech difference and similarities through a constant-comparison approach (Bardin, 2008). Excerpts of teachers' ideas were included to reduce bias. Implementation problems of any assessment process were admitted for every teacher; however, they agree that the biggest challenge that teachers need to face is to assess students with low performance levels and high involvement.

Regarding to assessment criteria, correct aptitude at class was the most appreciated on teachers' speech, despite theoretical and practical knowledge be on teachers concerns. Furthermore, teachers state that the three assessment criteria must be linked on assessment, as well, to let subjectivity become part of assessment process.

Keywords: Teachers; Physical Education; Assessment.

Introdução

López-Pastor et al.(2012), referem-se à avaliação como uma das questões mais inquietantes e complexas em Educação Física, acerca da qual continuam a pairar muitas dúvidas e poucas certezas, em parte pelo facto de esta ser uma área negligenciada ao nível da investigação. Felizmente, presentemente, começa a haver

um crescente entendimento que a avaliação desempenha um papel importante na aprendizagem dos alunos, dando lugar a pesquisas. Não obstante a este entendimento, as práticas de avaliação em Educação Física têm sido encaradas como determinação de notas, atitudes ou resultados, remetendo para abordagens não educativas e desligadas do processo ensino-aprendizagem (MacPhail & Murphy, 2017). Existe, portanto, controvérsia acerca dos critérios, conteúdos e formas de avaliação apropriadas (Young, 2011), acerca da validade dos testes de fitness, acerca da autenticidade da avaliação da performance de habilidades descontextualizadas (Hensley, 1997) e problemas de alinhamento entre o processo ensino-aprendizagem e as exigências da avaliação (Penney, Brooker, Hay, & Gillespie, 2009).

Continua, pois, a haver uma discrepância entre as recomendações escolares e as práticas dos professores e, portanto, continua a comprometer-se a existência de uma Educação Física de qualidade (Penney, Brooker, Hay, & Gillespie, 2009), uma vez que a avaliação continua sem resultados relevantes para os professores e alunos. Muitos professores não acreditam nas práticas e estratégias apontadas pela literatura, porque o número de estudos com componente prática é praticamente nulo. Segundo López-Pastor et al. (2012) e Hay and Penney (2009), muitos professores consideram impossível aplicar na escola as estratégias de avaliação aprendidas na sua formação.

Tomando como referência este quadro, o propósito deste estudo é de refletir acerca dos entendimentos e práticas de avaliação veiculadas por professores experientes de Educação Física dos ensinos básico e secundário, que trabalham nas escolas e têm uma visão mais realista daquilo que são as dificuldades na implementação da avaliação nesta disciplina.

Metodologia

Tendo em consideração o propósito do estudo, organizou-se um grupo de discussão constituído por profissionais de Educação Física com larga experiência de ensino, reconhecida dedicação profissional e com capacidade de refletir sobre os seus entendimentos e práticas de avaliação. Dentro de estes parâmetros, procurou-se intencionalmente arranjar uma diversidade de perspetivas em função do género,

da experiência de ensino e da área geográfica, num raio com uma extensão máxima de 60km desde a cidade do Porto.

Os sete profissionais que fizeram parte do estudo são professores do terceiro ciclo e do ensino secundário. Professores do segundo ciclo não foram incluídos, não havendo uma justificação antecipada para o sucedido. Todos os participantes autorizaram a utilização dos seus próprios nomes na divulgação dos resultados.

O grupo de discussão era então constituído por: Carlos Mangas (professor do ensino secundário na escola de Vila Verde, com 28 anos de experiência profissional, praticamente exercido no secundário, ainda que com alguns anos de segundo e terceiro ciclo), Ricardo Cerqueira (professor de terceiro ciclo e ensino secundário no colégio Don Henrique, com 20 anos de experiência docente), Lúcia Rego (professora na escola secundária Filipa de Vilhena no Porto, com 24 anos de experiência docente, especialmente no ensino secundário, mas também no terceiro ciclo), Manuela Reina (professora da escola secundária Abel Salazar, em São Mamede de Infesta, com 40 anos de experiência docente, exclusivamente no ensino secundário; bem como professora cooperante na formação prática de estudantes estagiários da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto para a obtenção do grau mestre que habilita para a docência da Educação Física), Henrique Santos (professor no Agrupamento de Escolas de Oliveira do Douro, com 28 anos de experiência docente, predominantemente no terceiro ciclo e alguns anos no segundo ciclo e secundário), Miguel Pinto (professor na escola secundária de Vizela, com 20 anos de experiência estritamente no ensino secundário), e Eduardo Rodrigues (professor na escola secundária de Ermesinde, com 30 anos de experiência docente no terceiro ciclo e secundário, e também professor cooperante na formação prática de estudantes estagiários da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto).

O focus grupo teve lugar na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A sessão foi gravada, através de um gravador que registava as intervenções de todos os participantes e transcrita integralmente mediante um processador de texto. Posteriormente, os dados foram analisados qualitativamente, através de um processo de comparação constante que procurou de forma sistemática as diferenças e semelhanças no discurso dos professores (Patton, 2002).

As questões levantadas exigiram uma reflexão sobre as condições em que desenvolvem as suas práticas de avaliação e o que priorizam, tendo em conta os

seus entendimentos sobre a avaliação. De modo a reduzir o efeito de bias na apresentação dos dados, os excertos das ideias defendidas pelos professores foram utilizados nos resultados. Para garantir o controlo de qualidade, usou-se a estratégia de *member checking*, isto é, os autores receberam o texto com a transcrição dos seus comentários para sua validação e aprovação.

Resultados

Os entendimentos dos professores relativamente à avaliação, mostram desde logo, uma preocupação com a aprendizagem. De facto, estes profissionais evidenciam intenções de realizar a avaliação para além da questão meramente formal, isto é, há uma inquietação em refletir sobre os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Neste sentido, pretendem que os alunos percebam aquilo que fazem, procurando uma avaliação mais permanente e que contribua para o crescimento dos alunos:

“Para mim, continuo a dizer, aquilo com que eu me preocupo mais, nos Desportos Coletivos, é que eles percebam o jogo e depois se calhar quando forem adeptos de bancada, não olhem só para aquilo para ver se o clube deles ganhou ou não, mas que percebam qualquer coisa daquilo que se passa lá.” (Mangas)

“Eu acho... a preocupação que tenho é que eles entendem porque que fazem as coisas. Primeiro, com sentido, que é a minha percepção de que, digamos, é uma prioridade básica; aliás eles referem isso como principal fonte de motivação. É o facto de isso lhes proporcionar um bem-estar, não só físico, mas a todos os níveis. Um bem-estar global... fazê-los entender que o equilíbrio do futuro deles, a formação da personalidade deles, e tudo o que será o seu futuro, passa por eles valorizarem o que fazem, quando estão a fazer atividade física.” (Ricardo)

“Para mim, como disse há bocadinho, em termos de Desportos Coletivos, eu quero que eles percebam, que saiam das aulas, ou daquele ano que foram meus alunos, a perceber minimamente o que é jogo das modalidades que nós damos, e a fazerem coisas básicas. Aquilo que o ricardo falou agora do voleibol. Se estivermos a falar de basquetebol, quando o aluno recebe a bola e não vira as costas ao cesto, que é a coisa mais natural deste mundo. Primeira percepção que eu tenho é se há possibilidade de finalizar ou se não há...” (Mangas)

Estes profissionais parecem unâimes em dividir a avaliação em três grandes domínios: saber, saber fazer e saber estar. Ainda que as percentagens dos mesmos possam variar, a avaliação destes professores recaia sobre estes aspetos, que, segundo eles, é fundamental para garantir uma avaliação justa. Neste sentido, são

valorizados os alunos que mais sabem sobre a matéria, os que melhor fazem as coisas e os que mais se aplicam nas aulas:

"Sim. Não só o saber fazer. Até pelo saber e o participar, não é? E nós temos isso. Nos critérios de avaliação está tudo definido. Nós temos muito cuidado em colocar, em fazer critérios pensando nos alunos, nos muito bons alunos, que têm médias de 19's e 20's e nós às vezes em EF não conseguimos fazê-los chegar àquele patamar. Então nós temos os 15% do saber em que eles têm o teste teórico e têm a sua parte de aplicação também e da arbitragem, etc, e na organização que às vezes é onde são capazes de superar mais e às vezes ter uma intervenção mais dinâmica. E podemos às vezes ajudar ali em alguns casos que para alguns casos isso dá jeito para ajudar ali um bocadinho mais uma nota. Como eu tenho por exemplo, tem tudo 20's e tem dois 19's, e já não é mau, a EF tirou 19 não é? Digamos que não é de 19, digamos que é um aluno de 18 ou 17, mas eu dou-lhe o 19 sem problema nenhum. Porque é um aluno que de facto superou em todas as outras áreas de conhecimento de intervenção e no relacionamento e na liderança com os outros, é fantástico. Só que eu digo aos alunos que a avaliação não é só pela habilidade. A habilidade é importante, mas não é só. E estão todas essas... esses domínios de avaliação são tidos em conta: o saber, o saber fazer e o estar. Isso está lá. As percentagens, trabalhamos ao nível do básico e do secundário. É evidente que no básico o saber estar tem muito mais percentagem. Nós no secundário já valorizamos mais as habilidades, mais o saber fazer e menos o saber estar, não é. Portanto, é 15,15 e 70% é assim que nós fazemos para os critérios de avaliação para o secundário." (Manuela Reina).

"O que eu acho é que toda a gente no nosso caso avalia o saber, avalia os alunos de acordo com as possibilidades que tem. Portanto, é um bocado aquela ideia da superação. Toda a gente acha que os alunos têm que procurar melhorar, procurar melhorar as suas capacidades e procurar aquela ideia da transcendência. Fazer melhor todos os dias e ir melhorando e tal, é isso que nos vamos fazendo. E eu creio que é isso que toda a gente valoriza e depois em percentagens diferentes, mas é comum." (Miguel)

"80-20, que é 80% do domínio cognitivo, como acontece em todas as disciplinas. E não vamos voltar a discutir o que é isso, mas é o que está definido. E nós, esses 80 continuamos a manter a nossa disciplina, só que temos aquela variável que nos permite colocar aquilo que a gente acha. Damos mais valorização, menos valorização e andamos a saltar de ano para ano em função também daquilo que nos aparece. Se há alunos que precisam de trabalhar muito a questão do investimento, ou a falta dele, nós obviamente valorizamos mais. Apelamos mais a este investimento e valorizamos mais essa variável para que ela seja efetivamente sentida pelos alunos como sendo importante." (Eduardo)

"Em termos da cobrança, há sempre uma avaliação ou uma proporção em termos de percentagem para a participação, para a responsabilidade, para o envolvimento que de certa forma se permute também no desempenho prático e depois também na parte da cultura desportiva. Eles têm também de sentir que são recompensados por todo esse esforço que é visível. Eles próprios também sentem isso." (Lúcia)

"No meu caso, eu valorizo muito realmente o campo das atividades e depois o nível do desempenho também é um aspeto evidentemente a considerar, mas às vezes um aspeto compensa o outro. Alunos que têm menor nível de desempenho, se tiverem um nível de atividades mais elevado, e o nível de conhecimento, podem compensar mais acima até do que o outro aluno com bom nível de desempenho... mas outros alunos

deixam a desejar. Portanto, isto, nós temos realmente em conta. Já agora falando do envolvimento dos alunos, o que eu noto é que a nossa disciplina sempre teve um grande envolvimento afetivo com os alunos.” (Henrique)

“A minha escola definiu uma percentagem para as atividades e valores de 20%, não é verdade a minha escola tem 10%. O grupo de EF lutou desesperadamente, anos a fio e conseguimos passar para 20% na EF. Em toda a escola, as atividades e valores são 10% no secundário, na EF temos 20%. No 3º ciclo, 30%... é igual para todos. E eu, esses 20%, servem exatamente para, eu chamo-lhe ‘compor notas’, mas para elevar os alunos ao seu real valor como pessoa e aluno. Não pode ser o valor de desportista, é o seu valor de pessoa e aluno. E depois eu sempre que faço a minha avaliação também nas áreas do saber fazer, também chamado ‘saber fazer’, portanto a condição física, habilidades motoras, e eu em cada avaliação que faço, num jogo, numa habilidade técnica que seja, eu tenho sempre uma pequena percentagem para a forma como o aluno se envolveu e se empenhou naquele trabalho. Portanto, eles podem ir buscar nas atividades e valores 20% e mais pequenas percentagens de 5-10% em cada um dos exercícios que fazem. E por isso é que os alunos conseguem ter boas notas, porque na minha opinião são bons alunos. Podem não ser muito bons jogadores de voleibol, podem não ser bons ginastas, mas são excelentes alunos. (...) Eu costumo dizer assim aos meus alunos, é assim, eu tenho um aluno que é muito mau que por acaso é um aluno que tira 20's, não é por não saber fazer o pino que não vai ser um bom médico, e por não saber jogar futebol que não vai ser um bom arquiteto. Estamos a tratar de coisas diferentes. É a tal questão das tais áreas de aprendizagem, mais profissionalizantes ou não tanto profissionalizantes. E se calhar pela nossa área ser assim rica é que está como se fosse para ser cortada. Portanto, eu valorizo muito as atitudes e valores, mas é assim, as atitudes e valores implicam correr, lançar e saltar, que é essencial. Para mim é uma parte fundamental da avaliação.” (Eduardo)

Há uma preocupação em ir além da mera avaliação física, ou seja, avaliar os alunos como um todo. Neste sentido, acreditam que a Educação Física tem de ser valorizada e que o trabalho e avaliação a desenvolver têm de ter em consideração outras competências que não apenas as meramente do saber fazer. Os alunos têm de desenvolver outras características que os permitam formar como pessoas e essas características têm de ser consideradas e valorizadas na avaliação:

“No que se refere aos desportos individuais, eu quero que eles consigam ter prazer naquilo que fazem. Por exemplo estava-se a falar aqui da ginástica que no secundário em alguns casos não se faz. Nós na nossa escola temos o hábito de no 10º ano, fazer a dita ginástica artística, que na verdade não o é... São cambalhotas, regulamentos, o pino, a roda, no 10º ano fazemos isto. No 11º e 12º nós não fazemos isto porque os alunos não estão interessados. Mas se no 11º e 12º passamos para a ginástica acrobática, que é uma coisa que eles adoram, tanto que depois de nós darmos umas bases, mostrarmos umas imagens, eles vão fazer e depois nós dizemos assim “agora as próximas aulas são de exercitação e agora vocês vão ter de apresentar um esquema à turma”. E aquilo que eu disse há bocadinho e que é o que tem acontecido. Quando eu estava a dar ginástica acrobática, tu não imaginas o que é haver, mas isto foi só um pai e só aconteceu comigo, haver pais que ligavam para a escola a perguntar porque o filho, que nas outras semanas não ficava na escola à tarde, ficou na escola. Ficou a treinar e isto na cabeça dos pais fazia um bocado de

confusão. Porque, isto para mim, é o maior gozo que me dá, quando eles no princípio da ginástica acrobática não estão interessados. É que eles têm gosto naquilo que vão fazer. E depois como veem que os parceiros do lado andam a fazer uns esquemas bonitos, querem fazer uns esquemas melhores do que os parceiros do lado. E como sabem que os melhores esquemas vão ser apresentados na festa da escola, então isto é uma coisa que para eles... Mesmo importante, como é importante no basquetebol ganhar, futebol ganhar. (Mangas)

Apesar de todos os professores atribuírem importância aos diferentes domínios de avaliação, permanece sempre a questão de quanto é que deve valer cada domínio. Além disso, estes profissionais questionam-se ainda sobre qual o valor mínimo e máximo dentro destes domínios. Os professores apontam mesmo como o maior desafio na avaliação, aqueles alunos com baixa performance e alto empenho. Por outro lado, também os alunos com alta performance e baixo empenho são vistos como “casos bicudos” no que diz respeito à avaliação:

“O que acontece com os professores novos e nós sentimos isso. É assim, se eles não tiverem essas referências, eles perdem-se ali no meio. E depois a ideia deles é assim “este indivíduo não sabe jogar basquetebol, mas é muito bom rapazinho. E agora, o quê que eu lhe dou? Este indivíduo joga muito bem, mas é um bandido de todo o tamanho. E quanto é que eu lhe dou? Quanto é que vale ser bom rapazinho? Quanto é que vale...” Por isso é que nós temos necessidade de ter essas referências. Os professores experientes como nós trabalham bem com isso. Os professores novos têm dificuldade. (Eduardo)

Ninguém sabe bem, isto tem a ver com o juízo que nos fazemos aos alunos. “Será que aquele aluno é um máximo ou é ...” é aquela ideia de depois quantificar o investimento de cada um, eu teria de saber. Eu posso saber qual é o meu investimento, mas saber qual é o investimento dos alunos é mais difícil. Portanto, nós temos de arranjar aqui algumas... alguns dados... para saber como é que isso se faz. E depois o que nós fazemos é também a avaliação daquele saber mínimo que para nós é aquele saber da ginástica, das habilidades básicas, do atletismo, dos saltos, da corrida, dos lançamentos, coisas muito simples. Depois depende de cada um se dar mais aulas, se dá mais lançamento, mais corrida, enfim. Nós, até fomos um bocadinho propulsores daquilo do democrático... para falar das metas de aprendizagem. Nós já fazemos isto há muito tempo, que é o saber mínimo que no fundo são as metas de aprendizagem. É que os mínimos, eles têm de saber... a gente já faz disto há algum tempo, na minha escola não sei se irá continuar, mas nós estamos preocupados exatamente com esse saber mínimo e com o saber máximo, porque depois é em função de cada um.” (Miguel)

“Por outro, ainda que os professores já estejam habituados a esta fragmentação em percentagens dos diferentes domínios há quem defenda que devia haver uma avaliação mais global e menos segmentada:

A avaliação infere numa questão de paradigmas, digamos assim. É assim, nós temos tendência sempre em separar, em procurar separar um pouco as coisas. Basta receber uma perspetiva mais complexa. Eu penso que nós deveríamos separar menos, quando nós estamos um pouco preocupados, com esta parte do saber estar, saber fazer... a própria diferenciação que nós muitas vezes queremos fazer a esses processos da aprendizagem. Depois, aponta para uma separação, eu acho que nós devemos encarar a avaliação numa perspetiva mais complexa, mais global, porque às vezes,

eu não sei como os colegas se sentem, mas eu tenho dificuldade em fazer esta separação. Quando nós temos de dar, uma avaliação para o comportamento, uma avaliação para o entendimento, uma avaliação... quando eu acho que devia de ser numa perspetiva mais complexa, mais global. E isso tem implicações em termos de avaliação." (Miguel)

A avaliação tem um cariz intrínseco subjetivo que não pode nem deve ser negado, bem como desconsiderado. Apesar das dificuldades que isso acarreta para a avaliação dos alunos, o professor tem de saber conviver com esta subjetividade. Esta característica é ainda mais salientada, tendo em conta, a influência que as percepções, conceções e socialização antecipatória têm em cada um dos professores. As características da disciplina e a exigência que se coloca ao nível da avaliação (avaliação através da observação direta) também acentuam esta subjetividade:

"As pessoas têm muito medo das desigualdades, as pessoas têm muito medo do subjetivismo, e quando falam da avaliação, eu sou um defensor acérrimo da subjetividade na avaliação, quando me veem falar, "aí nós temos de uniformizar", atiro-me logo ao ar, e começo logo a pensar em tropa e todos a marchar da mesma maneira, ok? Tu ainda agora falaste, dissesse exatamente isto, a percepção em relação à avaliação é completamente diversa, quando montamos uma avaliação, quando vamos avaliar um aluno, vais avaliar à partida conforme os nossos olhos, da forma como vemos a EF, não é. A avaliação é uma coisa completamente subjetiva, um aluno para mim tem 17, chega à beira de outro colega e tem 10 e chega à beira de outro colega e tem 18, isto é uma coisa que acontece todos os dias, ok? Acontece todos os dias, e se calhar não é bom que aconteça..., mas isso acontece. E há grandes estudos de avaliação, feitos com os mesmos testes, e isso acontece, ou seja... há estudos em que se fez, aplicou-se o mesmo teste... aplicou-se um teste a uma turma, deu-se esse teste a corrigir a 3 professores diferentes, um professor disse que a turma era muito boa, outro professor disse que a turma era uma desgraça e o outro professor disse que a turma era mais ou menos. Como vês os resultados são completamente diferentes e foi um teste de matemática, não foi de EF. E os resultados foram diferentes. A única coisa que se mantém é a estratificação dos alunos, os melhores são sempre melhores e os piores são sempre piores. Agora, para um aquele vai do 17 ao 12, para outro vai do 14 ao... isto acontece assim. Isto aconteceu assim com disciplinas completamente objetivas, agora a nossa... estar a olhar para um jogo de basquetebol, aquele para mim é muito bom, para aquele é muito mau, para aquele já é complicado." (Eduardo)

Conclusões

Os profissionais transmitiram uma perspetiva muito realista e detalhada sobre as suas preocupações e dificuldades em implementar todo e qualquer processo de avaliação. De acordo, com estes professores esses problemas têm-se acentuado ainda mais devido às reformas educativas que num passado recente desvalorizaram

a disciplina, através de cortes sucessivos nos seus tempos letivos, e com o retirar da classificação para o cálculo da média de acesso ao ensino superior. Relativamente aos domínios de avaliação, há uma valorização dos domínios do saber, saber fazer e saber estar, ainda que possa haver discrepância relativamente à percentagem atribuída a cada um deles, uma vez que é um aspeto em que há flexibilização nas escolas. Os professores parecem concordar no maior desafio com que têm de lidar, que diz respeito a alunos com baixa performance e altos níveis de empenho. Segundo estes profissionais, este é um aspeto que nem sempre é entendido pelos alunos, mas que tem de ser considerado e explicado, uma vez que não há uma preocupação apenas com o valor do desportista, mas também com o seu valor como pessoa e aluno. Surgiram ainda outras perspetivas, como a avaliação dos três domínios de uma forma mais integrada, uma vez que há uma tendência em separar os domínios, o que causa algumas dificuldades, tendo em conta, que estes estão interligados. A incorporação e a defesa da subjetividade também foram referidas pelos professores, uma vez que o processo de avaliação, principalmente na Educação Física, está sujeito à capacidade de observação do seu avaliador.

Referências bibliográficas

- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Hay, P., & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389-405. doi:10.1177/1356336X09364294
- Hensley, L. D. (1997). Alternative assessment for physical education. *JOPERD*, 68(7), 19-24. doi:10.1080/07303084.1997.10604978
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., Macphail, A., & Macdonald, D. (2012). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport Education and Society*. doi:10.1080/13573322.2012.713860
- Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2015). Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review*. doi:10.1177/1356336x15590352
- MacPhail, A., & Murphy, F. (2017). Too much freedom and autonomy in the enactment of assessment? Assessment in physical education in Ireland. *Irish Educational Studies*, 36(2), 237-252. doi:10.1080/03323315.2017.1327365

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3th ed.). California: Sage Publications.

Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421-442. doi:10.1080/13573320903217125

Young, S. (2011). A Survey of Student Assessment Practice in Physical Education: Recommendations for grading. *Strategies*, 24(6), 24-26. doi:10.1080/08924562.2011.10590959

Movimentos cotidianos de inventividade e profissionalidade docente presentes nas práticas avaliativas de estudantes-professoras

Crislainy de Lira Gonçalves

Universidade Federal de Pernambuco

Lucinalva Andrade Ataide de Almeida

Universidade Federal de Pernambuco

Maria Angélica da Silva

Universidade Federal de Alagoas

Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

As práticas avaliativas dos professores configuram-se como um campo de disputas e negociações, onde concepções e finalidades da educação são tensionadas através de influências de contextos globais-locais, como o

das políticas curriculares-avaliativas e o da escola. Destes contextos, que se influenciam mutuamente, decorre a criação de uma estrutura cotidiana que influencia as práticas avaliativas dos professores, interpelando-os a utilizarem-se dos "produtos" desta estrutura. A respeito disto, o professor institui-se como agente, sendo não só influenciado mas também influenciador, embora suas posições de influência tenham pouca visibilidade nas pesquisas académicas, que se interessam mais em "denunciar" suas práticas, que evidenciar os saberes nelas contidos (Tardif, 2002).

Alicerçado nesta problemática, este estudo propõe analisar através das práticas avaliativas, as possibilidades de influência que os professores encontram para modificarem os formatos cristalizados de avaliação propostos pela "estrutura cotidiana". Para tanto, utilizamos estudos do campo da Avaliação e do Cotidiano: Freitas (2009); Fernandes (2011); Oliveira (2012); Certeau (2014). A pesquisa foi realizada no contexto brasileiro, agreste pernambucano, tendo por sujeitos duas estudantes do curso de pedagogia já atuantes na docência em turmas do ensino fundamental.

Os procedimentos metodológicos consistiram na observação sistemática das aulas e entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados foi desenvolvida através da Análise do Discurso (Orlandi, 2005; 2012) e do Ciclo de Políticas (Ball, 2001) e versou sobre os sentidos de avaliação e os movimentos de inventividade das práticas avaliativas que perpassam as aulas das professoras. Analisamos ainda que a profissionalidade, desenvolvida através da relação entre o campo de formação e atuação profissional, dá sustentação às decisões no campo da avaliação, fazendo com que os professores intervenham no jogo de tensões cotidianas através de práticas que fogem à conformação do que foi posto pelos vários contextos/agentes de influências presentes na escola, como os gestores/coordenadores.

Neste sentido, os resultados obtidos indicam que as práticas avaliativas não estão fadadas à reprodução e atendimento de objetivos quantitativos das avaliações pensadas/definidas por gestores/coordenadores escolares, pois, indo de encontro à lógica institucional, os professores empregam à avaliação objetivos qualitativos que perpassam as práticas e processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na sala de aula.

Palavras-chave: Práticas avaliativas; Profissionalidade; Cotidiano.

Abstract

The evaluative practices of teachers are configured as a field of disputes and negotiations, where conceptions and purposes of education are strained through influences from global-local contexts, such as curricular-evaluative policies and school policies. These contexts, which influence each other, result in the creation of a daily structure that influences the evaluation practices of teachers, calling them to use the "products" of this structure. In spite of this, the teacher establishes himself as an agent, being not only influenced but also influential, although his influence positions have little visibility in academic research, that are more interested in "denounce" their practices, than to evidence the knowledge contained therein (Tardif, 2002).

Based on this problem, this study proposes to analyze through the evaluative practices, the possibilities of influence that the teachers find to modify the crystallized formats of evaluation proposed by the "daily structure". For this, we used studies in the field of Evaluation and Daily Life: Freitas (2009); Fernandes (2011); Oliveira (2012); Certeau (2014). The

research was carried out in the Brazilian context, in the countryside of Pernambuco, with two subjects from the pedagogy course already active in teaching in primary school classes.

The methodological procedures consisted of the systematic observation of the classes and semi-structured interviews. The analysis of the data was developed through Discourse Analysis (ORLANDI, 2005; 2012) and the Policy Cycle (BALL, 2001) and focused on the evaluation senses and the inventiveness movements of the evaluative practices that permeate the teachers' classes. We also analyze that professionalism, developed through the relationship between the field of training and professional performance, gives support to decisions in the field of evaluation, causing teachers to intervene in the game of everyday tensions through practices that escape the conformation of what was put the various contexts / agents of influence present in the school, such as managers / coordinators.

In this sense, the results indicate that the evaluation practices are not doomed to the reproduction and fulfillment of the quantitative objectives of the evaluations devised / defined by school managers / coordinators, because, in keeping with the institutional logic, teachers use qualitative objectives the teaching-learning practices and processes developed in the classroom.

Keywords: Evaluation practices; Professionalism; Daily.

Introdução

As práticas avaliativas dos professores configuram-se como um campo de disputas e negociações, onde concepções e finalidades da educação são tensionadas através de perspectivas individuais-coletivas (Freitas, 2009) e de influências de contextos globais-locais, como o das políticas curriculares-avaliativas e o da escola. Destes contextos, que se influenciam mutuamente, decorre a criação de uma estrutura cotidiana que influencia as práticas avaliativas dos professores, interpelando-os a utilizarem os “produtos” desta estrutura.

A respeito disto, o professor institui-se como agente, sendo não só influenciado mas também influenciador, embora as suas posições de influência tenham pouca visibilidade nas pesquisas académicas, que interessam-se mais em “denunciar” as suas práticas, do que evidenciar os saberes nelas contidos (Tardif, 2002). Assim, considerando a docência enquanto atividade criativa, que produz e mobiliza saberes diversos que não se limitam ao espaço escolar mas que, ampliam-se e potencializam-se em outros espaços, intentamos através deste texto⁴⁶ evidenciar esta capacidade criativa e inovadora das práticas dos professores, tendo por objeto fulcral as práticas avaliativas que desenvolvem e, nestas práticas, os movimentos de inventividade profissional, aqui entendidos, na acepção de Certeau (2014) como táticas.

⁴⁶ Que é um recorte dos dados de uma pesquisa já realizada a nível de mestrado.

Deste modo, as táticas são possibilidades de subversão a estruturas aprisionadoras dos sujeitos/”homens ordinários”, que são considerados, na teoria do Cotidiano, como “produtores desconhecidos” que “traçam trajetórias indeterminadas, aparentemente desprovidas de sentidos porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam” (Certeau, 2014: 91). No que diz respeito especificamente ao cotidiano dos professores, que na teoria de Certeau seriam os produtores desconhecidos com trajetórias não coerentes com o espaço pré-fabricado, tomamos o cotidiano enquanto palco de produção de sentidos e saberes, composto, dentre outras, por estruturas que constroem e escrevem formas de consumo dos produtos instituídos.

No campo da docência, um desses produtos a serem consumidos podem ser exemplificados através das políticas. No entanto, parafraseando elementos da Teoria do Cotidiano e contextualizando-os ao campo docência, compreendemos que os professores não consomem os produtos como esperado, muito menos os utilizam para os fins desejáveis, provocando, desta forma, um desvio de sua função existencial na estrutura pré-fabricada, uma vez que ao desenvolverem formas próprias de consumo, reinventam o cotidiano.

Assim, no campo das políticas que adentram as escolas e o cotidiano dos professores, compreendemos que embora os mesmos as utilizem para “*consumo*”, não o fazem no campo da reprodução, mas de invenção e criatividade, mesmo que as políticas se valham de um aparato regulador, em função de sua normatividade legal. Neste sentido, urge salientar que “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política” (Ball; Maguire; Braun, 2016), uma vez que as utilizam através de mecanismos de burla e subversão, modificando as formas de *consumo* por elas determinadas e, consequentemente, criando formulações diferenciadas.

Frente a esta possibilidade inventiva dos professores, que não se dá por transgressão deliberada, mas formulada por intencionalidades e embasada em saberes específicos, adquiridos ao longo da construção de sua profissionalidade, é que pretendemos neste estudo analisar, através das práticas avaliativas, as possibilidades de influência que os professores encontram para modificarem os formatos cristalizados de avaliação propostos pela estrutura cotidiana.

Assim, tomamos estas possibilidades de influência como táticas desenvolvidas cotidianamente e que remetem movimentos de inventividade mobilizados pelos

saberes-fazeres em avaliação apreendidos no campo da formação e no campo de atuação profissional. Para tanto, elencamos por sujeitos duas professoras que estavam a vivenciar a formação inicial no curso de Pedagogia em uma universidade pública da região agreste do estado de Pernambuco / Brasil, sendo as mesmas nomeadas por Luiza e Alice na intenção de preservarmos suas identidades.

Este perfil de sujeitos possibilitou o acesso aos seus discursos enquanto estudantes em processo de formação profissional no curso de Pedagogia, assim como em processo de desenvolvimento profissional. Suas posições discursivas se apresentaram como elemento significativo na pesquisa, uma vez que “o sujeito discursivo é pensado como posição entre outras” (Orlandi, 2005: 49), o que nos faz entender que a posição dos sujeitos orienta seus discursos e suas práticas, uma vez que as práticas também são formulações discursivas (Lopes, 2015).

Os procedimentos metodológicos consistiram na observação sistemática das aulas com escrita de um diário de campo e entrevistas semiestruturadas sobre o perfil biográfico das estudantes-professoras Alice e Luiza. A análise dos dados foi desenvolvida através da Análise do Discurso (Orlandi, 2005) e do Ciclo de Políticas (Ball, 2001) por compreendermos que estes dispositivos são capazes de fornecer condições para compreensão e análise do movimento que está subjacente às concepções e às práticas avaliativas dos professores, partindo do entendimento de que estas concepções e práticas não são isoladas, mas estão entrelaçadas a contextos outros, através de um movimento discursivo interdependente.

Táticas cotidianas fabricadas durante as provas: saberes e concepções que as constituem

Buscando analisar o desenvolvimento da avaliação no cotidiano da sala de aula através do instrumento ‘prova escrita’, trataremos dos momentos que observamos e que são classificados como táticas que as estudantes-professoras constroem e desenvolvem de modo muitas vezes invisibilizado, porém, não menos influente em relação aos demais contextos.

No que refere ao instrumento aqui analisado, sinalizamos de antemão que as provas, na sua totalidade, não foram elaboradas pelas estudantes-professoras, devido a acordos realizados entre a secretaria e a coordenação das escolas, o que fazia com que cada escola adotasse um sistema em que os professores elaboravam

uma prova a cada bimestre, sendo todas elas compartilhadas entre o grupo de docentes atuantes em cada instituição.

Observamos que as estudantes-professoras demonstravam discordar deste sistema adotado pelas escolas, como também das propostas e enunciados apresentados nas provas. Visualizamos ainda que esta discordância não se atreve ao discurso enquanto palavras, mas transcendeu em seus discursos praticados. Afirmamos isto porque observamos durante a realização das provas diversos momentos em que Luiza e Alice se valem de seus saberes e instituem outras formas de desenvolver a avaliação formal que lhes é designada, fazendo uso de táticas para literalmente modificarem as regras impostas à avaliação ou até mesmo o que foi elaborado por outros sujeitos que são alheios a sua realidade e à realidade de seus alunos.

Assim, tratando-se das táticas desenvolvidas pelas estudantes-professoras durante a realização do instrumento avaliativo prova escrita, apresentaremos a seguir alguns extratos das aulas, que mostram como a estudante-professora Alice se utiliza de sua posição privilegiada de influência no contexto da prática para modificar questões e enunciados das provas que não estavam condizentes com a perspectiva de seus saberes:

Situação 1: [...] ao explicar a quarta questão, a professora leu o enunciado de forma diferente do que estava posto. Lá estava: "Somos seres importantes e temos características próprias. Circule quem mais se parece com você". Ao invés de falar isso, a professora disse: "Vocês estão vendo aí embaixo? Tem o desenho de um menino e menina. Eles estão fazendo o que? Vocês vão circular todas as características, todas as coisas que tem aqui e que tem na sua casa. E você vai também circular a criança que você é" (DIÁRIO DE CAMPO, 2016: 74).

Situação 2: Na segunda questão dessa prova, a professora também mudou o enunciado ao lê-lo para os alunos. A questão dizia: "Deus se alegra com as crianças que têm bons modos. Marque um X nas figuras que revelam um bom comportamento". Ao invés disso, a professora pediu que os alunos fizessem um X nas coisas que eles gostam de fazer em casa (DIÁRIO DE CAMPO, 2016: 74).

Situação 3: Ao explicar a terceira questão aos alunos, a professora alterou o enunciado da mesma. Onde havia: "pinte o círculo que mostra quantas vezes você abre a boca para falar o nome dos desenhos", a professora explicou: vocês vão pintar o círculo que mostra quantas vezes você bate palma para falar o nome das palavras (esta foi a forma que a professora havia ensinado aos alunos para separarem as sílabas) (DIÁRIO DE CAMPO, 2016: 80).

Escolhemos as três situações acima por elas apresentarem modificações visíveis que Alice realizou nos enunciados das provas, sendo cada situação motivada por concepções sobre diferentes questões. Na primeira situação, por exemplo, a estudante-professora modifica o enunciado por ele estar relacionado à definição e fortalecimento dos estereótipos de género, tentando definir o que é ou não próprio a meninos e meninas realizarem. Então, justificando que modificou a questão para não incentivar a definição do que é próprio de um género ou de outro, e para não aprisionar os alunos a estereótipos, Alice pediu que eles marcassem aquilo que eles são/fazem independentemente do gênero que possuem.

Na segunda situação, a estudante-professora modifica o enunciado das provas porque ele está relacionado à construção de conduta com base em princípios religiosos. Assim, sabendo que na sua sala há uma diversidade de crenças, Alice afirmou ter modificado o enunciado pedindo que os alunos marcassem as figuras que retratam situações daquilo que gostam de fazer.

Na terceira situação, vemos que a adaptação que Alice fez na questão esteve mais relacionada a uma tentativa de fazer os alunos compreenderem a questão a partir daquilo que lhes foi ensinado e do modo como foi ensinado, já que a prova divergia metodologicamente do que a estudante-professora havia trabalhado em sala com os alunos.

Voltando um pouco à segunda situação, constatamos que as modificações neste dia se iniciaram já no início da aula, em que a estudante-professora, ao dar bom dia, [...]entregou as provas e anunciou: “hoje a prova é de relig... direitos humanos! ” (p. 85). Identificamos que as modificações que Alice realizou nesta prova não estavam associadas a convicções religiosas pessoais, mas a construção de uma concepção de educação, ensino e avaliação que foi construída através do imbricamento de diversos contextos de influência que contribuíram na construção de sua profissionalidade, sobretudo o contexto do curso de formação de professores, uma vez que ao justificar as intervenções nos enunciados das provas, se respalda nos saberes e experiências vivenciadas neste espaço, o que aponta que as táticas não se constituam como uma mera transgressão baseada num *laissez faire*, mas em saberes legitimados no campo formativo e profissional.

Assim, vale salientar que para Certeau, as táticas desenvolvem-se “sem lugar próprio, sem visão globalizante, [de maneira] cega e perspicaz como se fica no corpo a corpo sem distância, comandada pelos casos do tempo, a tática é

determinada pela ausência de poder" (2014: 95). Neste sentido, diferente das estratégias que são marcadas pelo postulado de um poder, as táticas dão-se de modo subtil, porém, modificador da realidade cotidiana, visto que "os usos e táticas que [os professores] criam, inscrevem-se nos limites das relações de forças entre o forte e o fraco que definem as circunstâncias das quais podem se aproveitar para empreender as suas "ações" (Oliveira, 2012: 61).

Na realidade da sala de aula em que Luiza trabalha também percebemos que a estudante-professora apresentou durante a realização das provas algumas práticas que fogem à conformação daquilo que foi pedido pela coordenação da escola, e que assemelham-se à caracterização das táticas feita por Certeau (2014). Frente à exigência de não ler as provas na intenção de "acostumar" os alunos para a realização das provas externas, Luiza acatou as regras, porém, em sua sala de aula, encontrou maneiras outras de lidar com essa situação, como pode ser visto nos extratos seguintes presentes no diário de campo:

Situação 1: Vejam, hoje nós vamos fazer a avaliação de Língua Portuguesa. Então no caso, na avaliação vai estar todos os conteúdos trabalhados até hoje, inclusive interpretação de texto, pois terá um texto que cada um terá que ler e depois responder as perguntas de acordo com o que o texto diz. Fora isso terá outras questões sobre os substantivos, se é próprio ou comum, aumentativo e diminutivo... tudo isso foi trabalhado em sala, e não foi só uma vez (LUIZA, DIÁRIO DE CAMPO, 2016: 41).

Situação 2: Depois que distribuiu as provas, a professora não a leu, por ordem da coordenação. Mas, sempre que um aluno a procurava com alguma dúvida (sobre o enunciado da prova, ou alguma palavra trazida no enunciado e que era desconhecida por eles), ela respondia. (DIÁRIO DE CAMPO, 2016: 46).

Situação 3: [...] a professora estava para iniciar uma revisão de história, na intenção de ajudar os alunos a fazerem a prova do dia: "Vamos ver se vocês estudaram". A professora fez perguntas para toda a turma, e deu alternativas de respostas. Ao perguntar, os alunos respondiam coletivamente (LUIZA, DIÁRIO DE CAMPO, 2016: 54).

As táticas que identificamos nas práticas avaliativas de Luiza durante a realização das provas podem ser compreendidas a partir de pressupostos que envolvem a subversão de uma das regras adotadas e difundidas pela escola. Identificamos que de modo sutil a estudante-professora procurava contornar os possíveis efeitos que a proibição da leitura das provas poderia causar no desempenho dos alunos. Estes pressupostos a que nos referimos dizem respeito às tentativas de Luiza de contornar as consequências desta proibição e relacionam-se

a leituras e explicações prévias sobre as questões das provas, os conteúdos e até mesmo a organização destes no instrumento avaliativo.

Na primeira situação, momentos antes de entregar as provas de português aos alunos, Luiza prepara-os sobre o conteúdo, evitando que os alunos fossem apanhados de surpresa quanto ao que seria abordado no instrumento. Luiza procurou fazer um rápido resumo para que os alunos se lembressem dos conteúdos antes da prova e os identificassem com mais facilidade no momento da sua realização, já que Luiza não poderia ler as provas e indicar do que se tratava cada questão. Assim, a estudante-professora, demonstrou acatar as ordens da coordenação, mas, ao mesmo tempo, encontrou uma maneira paralela de avisar aos alunos o que eles encontrariam na prova, traduzindo para estes o instrumento através de advertências prévias, que não poderiam ser controladas pela coordenação da escola.

Uma outra tática utilizada pela estudante-professora Luiza, e que se relaciona a esta tentativa de “traduzir” a prova aos alunos, facilitando a compreensão da mesma, porém, seguindo as ordens da coordenação de não realizar a leitura, diz respeito ao fato da estudante-professora aproveitar estes momentos para tirar dúvidas dos alunos quando solicitada, o que aponta uma não dissociação entre o momento da prova e o momento de aprendizagem, uma vez que a avaliação, imbricada ao ensino, pressupõe uma avaliação *para as aprendizagens* (Fernandes, 2011). A prática de sanar as dúvidas dos alunos apresentou-se como um instrumento de subversão, já que os alunos, durante as provas, começaram a perceber que mesmo que a professora não lesse a prova coletivamente, individualmente ela poderia ler a questão que tivessem dificuldades e tecer algumas explicações, o que motivou os alunos a tirarem dúvidas sobre os enunciados e forma de resolução das questões.

O atendimento aos alunos individualmente apresentou-se nas nossas observações como uma tática utilizada pela professora, embora em algumas realidades esta seja uma prática comum. No contexto observado, devido à concepção de ensino, aprendizagem e avaliação, o ato de tirar dúvidas deixa de ser realizado pela professora de modo espontâneo ou como uma prática inerente à sua função. Devido a isto, o ato de tirar dúvidas no momento das provas torna-se um ato subversivo, movido por uma sutileza que não pode ser nitidamente revelada a outros sujeitos que compõem o contexto da prática. Frente a isto, analisamos que o

cotidiano dado/vivenciado nas escolas não é uniforme ou padronizado, já que cada contexto de atuação dos professores possui particularidades e desafios que são únicos e que apontam para a impossibilidade de “[...] reduzir a vida cotidiana aos elementos controláveis, organizáveis e quantificáveis” (Oliveira, 2012: 56).

Assim, pensar o cotidiano, mesmo sob o discurso da criação de táticas por parte dos professores, requer o discernimento de que o que pode ser comum a um contexto, pode-se apresentar como uma prática subversiva em outros. Frente a estas práticas comuns e subversivas que adquirem estas “tipologias” a depender do contexto em que se inserem, destacamos a terceira situação observada na prática de Luiza, em que a mesma, não conformada com o baixo desempenho dos alunos (a despeito das táticas que empreendeu durante as duas unidades observadas), busca outra tática na tentativa de subverter a proibição da leitura da prova.

Na terceira situação que descrevemos sobre a prática de Luiza, a mesma propõe aos alunos uma revisão dos assuntos da prova. Como na situação se descreve, a estudante-professora leu algumas questões (antes da prova chegar às suas mãos) e pediu para que coletivamente os alunos respondessem e ficassem atentos a cada questão respondida, o que de início, pareceu-nos uma atividade de rotina, já que como já evidenciamos, a professora sempre propunha atividades de revisão sobre os conteúdos abordados na prova. No entanto, quando a professora entregou a prova aos alunos, observamos que a revisão que ela havia realizado antecipava as questões que os alunos encontrariam na prova. Percebemos que esta foi uma tentativa de Luiza para melhorar as notas da sua turma, já que os alunos já estavam na segunda unidade e continuavam a tirar notas abaixo do previsto por ela mesma e principalmente pela escola.

Assim, a estudante-professora não leu a prova após ser entregue aos alunos (como exigido pela coordenação), mas, ao mesmo tempo, fez o que pretendia, já que leu a prova antecipadamente sem anunciar aos alunos que a leitura que estava a realizar era a da prova que eles iriam responder em poucos instantes. Após tomar esta medida que, para nós, consistiu em uma tática (independentemente dos propósitos e concepções que guiaram a construção desta tática), Luiza argumentou que as notas dos alunos nesta prova foram as melhores (DIÁRIO DE CAMPO, 2016: 55), o que fez com que a estudante-professora repetisse esta tática em outros momentos.

Como falamos, independente das concepções de ensino-aprendizagem-avaliação que nortearam esta tática utilizada pela estudante-professora Luiza, para assegurar uma boa nota para seus alunos nas provas e, ao mesmo tempo, para cumprir o que foi exigido pela escola, achamos pertinente trazê-la ao debate sobre as práticas dos professores e as táticas que as alicerçam, isto porque, convencionou-se no discurso académico a importância da construção de táticas pelos professores, enquanto práticas de subversão às regras do cotidiano. No entanto, não se problematizam necessariamente as táticas no sentido de serem compreendidas não só como um meio de “burlar” o que está posto, mas de se compreender o que elas de fato pretendem, quais seus objetivos, suas concepções ou até mesmo o padrão hegemônico que visam fortalecer, embora de modo sutil e silencioso.

A partir destas tensões entre o que é posto no cotidiano da estudante-professora Luiza e as táticas que ela se utiliza para fugir à conformação destas regras, acrescentando a isto, a necessidade de problematização não só das regras cotidianas impostas, mas também das concepções e sentidos que embasam táticas, coadunamos que

Pesquisar o cotidiano escolar é justamente captar essas artes de fazer, essas operações que acontecem nas escolas, realizadas por professores e alunos. Mas não só. Pesquisar o cotidiano escolar significa um caminho de investigação pela sondagem das “vias da lucidez e da ação”. Uma sondagem que permite recuperar os aspectos contraditórios e as diversas perspectivas presentes [...] (DURAN, 2007: 126).

Frente a isto, evidenciamos a necessidade de compreensão das práticas cotidianas através dos sentidos e concepções que delas emergem, visto que compreendemos que mesmo as práticas mais subtils e invisibilizadas, que ocorrem entre as quatro paredes da sala de aula, colaboram para a implementação de interesses e projetos de sociedade, uma vez que estas práticas não são neutras. Para além disto, também evidenciamos a necessidade de reflexão dos saberes que constituem as táticas no âmbito da avaliação, uma vez que

A avaliação se pode perspectivar como um elemento crucial [na busca pela profissionalidade], uma vez que, se for exercida como uma actividade ao serviço do conhecimento, desempenha uma importante função formativa nos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional (Oliveira, 2010: 3593).

Deste modo, observamos a necessidade de conhecer essas táticas, os saberes e concepções que as constituem, uma vez que guardam em si possibilidades de avanço no campo profissional que aludem a processos que estão relacionados a uma dimensão micro-macro, uma vez que ao mobilizarem táticas embasadas por saberes profissionais, os professores modificam as concepções presentes no contexto escolar, solidificando uma base de saberes que os qualifica enquanto profissionais perante a sociedade.

Resultados

Retornando ao objetivo principal deste estudo, que consistiu em analisar através das práticas avaliativas, as possibilidades de influência que os professores encontram para modificarem os formatos cristalizados de avaliação propostos pela estrutura cotidiana, concluímos, com base nos dados, que a profissionalidade, desenvolvida através da relação entre o campo de formação e atuação profissional, dá sustentação às decisões no campo da avaliação, fazendo com que as estudantes-professoras intervenham no jogo de tensões cotidianas através de práticas que fogem à conformação do que foi posto pelos vários contextos/agentes de influências presentes na escola, como os gestores/coordenadores.

Neste sentido, os resultados obtidos indicam que as práticas avaliativas não estão fadadas à reprodução ou consumo previsto dos produtos cotidianos, pois, indo de encontro à lógica institucional/cotidiana, os professores fabricam durante as avaliações táticas que são embasadas por concepções de outras sociedade, ensino e avaliação. Desta maneira, os professores contribuem para uma movimentação de sentidos no campo da avaliação da aprendizagem, uma vez que ao reinventarem o cotidiano, mobilizam saberes e concepções no campo da avaliação que diferem substancialmente dos sentidos que a escola atribuiu historicamente a este campo.

Assim, compreendendo que “os sentidos não nascem *ab initio*. São criados. São construídos em confrontos de relações que são sócio-historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários” (Orlandi, 2012: 136), visualizamos que o jogo de tensões cotidianas interpelam os professores a recorrerem a saberes do campo formativo e da experiência profissional, para modificarem, ainda que de forma sutil, a estrutura cotidiana que os envolvem em seus contextos específicos, produzindo assim formas diferenciadas de consumo dos

produtos postos, sendo que, subjacente a estas formas diferenciadas, estão concepções e sentidos diversos de avaliação.

Em suma, enfatizamos a necessidade de compreensão das táticas cotidianas não só através dos mecanismos de controle que as engedram, mas também através das concepções que sustentam, uma vez que as táticas não são neutras. Por outro lado, destacamos a não determinação das influências destinadas ao contexto micro da sala de aula, uma vez que as táticas se apresentam como possibilidade de agência e protagonismo por parte dos professores, sendo, concomitantemente, influenciados e influenciadores.

Referências bibliográficas

- Ball, S. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Curriculum sem Fronteiras*, 1(2), 99-116
- Ball, S.; Maguire, M. & Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: Editora UEPG
- Certeau, M. (2014). *A invenção do cotidiano: artes de fazer* (22º ed.) Petrópolis, RJ: Vozes
- Duran, M. (2007). Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. *Diálogo Educ.* 7(22), 115-128
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. ALVES & J. Ketele. *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto: Porto Editora
- Freitas. L. (2009). *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Rio de Janeiro: Vozes
- Lopes, A. (2015). Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*. 21 (45), 445-466
- Oliveira, D. (2010). Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, n. especial 1, 17-35
- Oliveira, I. (2012). Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos pensados-praticados pelos praticantes-pensantes dos cotidianos das escolas. In C. Ferraço & J. Carvalho (Orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et Alii; Vitória: Nupec/UFES
- Orlandi, E. (2012). *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez.
- Orlandi, E. (2005). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

Conclusões do Eixo 6 – Políticas e Práticas de Avaliação da Aprendizagem

Síntese das comunicações relativas ao Eixo 6. Políticas e Práticas de Avaliação da Aprendizagem

Por Francisca Costa

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade do Porto

As comunicações relativas ao Eixo “Políticas e Práticas de Avaliação da Aprendizagem” destacam abordagens, metodologias, recursos, estratégias e dificuldades na condução de práticas de avaliação orientadas para o processo de aprendizagem. Na base das reflexões efetivadas permanece, contudo, a existência de tensões entre orientações e políticas, algumas das quais fundamentadas em noções diversas sobre a Aprendizagem, e as práticas ocorridas em sala-de-aula.

Na comunicação "A avaliação da aprendizagem na rede municipal de educação de Maceió: políticas, conceções e práticas" é suscitada a reflexão sobre a dificuldade, ao nível da avaliação das aprendizagens, em romper com as lógicas tradicionais classificatórias, em que o foco do processo encontra-se no "último passo" de ensino. Deste modo, a dimensão da aprendizagem passa para "segundo plano". A partir do caso brasileiro, destacou-se, assim, a importância do processo avaliativo considerar a dimensão da aprendizagem e ser, igualmente, comprometida com o sucesso do aluno.

Na comunicação "Sentidos avaliativos-curriculares revelados nas políticas e práticas de educação do Brasil" destacou-se a relevância dada à avaliação do ponto

de vista político e social, mas considerou-se ainda que as orientações a este nível são ainda configuradas sob sentidos muito diversos. Ao nível da avaliação das aprendizagens, compreendeu-se que existem instrumentos de caráter avaliativo que o/a professor/a acredita que trariam muitos benefícios para o estudante, como são exemplo os trabalhos de campo ou portfólio. Contudo, constrangimentos de tempo e recursos inviabilizam a sua aplicação em registo mais permanente e continuado.

Ainda no contexto do Brasil, a comunicação “Movimentos cotidianos de inventividade e profissionalidade docente presentes nas práticas avaliativas de estudantes-professoras” destacou as tensões existentes entre o local e o global, ao nível das práticas de avaliação da aprendizagem. Do estudo conduzido, não obstante às tensões referidas e sua influência no espaço sala-de-aula, são identificadas algumas estratégias através dos quais os professores desenvolvem processos de aprendizagem assentes em objetivos qualitativos, o que se constitui enquanto fator positivo.

Na continuidade deste debate, outros trabalhos denotaram preocupações várias colocadas por professores.

Na comunicação intitulada "Instrumentos de avaliação das aprendizagens em LE", destacou-se a análise de instrumentos de avaliação sobre as aprendizagens das línguas estrangeiras francesa e inglesa. Foi destacado o equilíbrio necessário entre a legislação nesta matéria, bem como os programas e metas de aprendizagem, a par dos projetos educativos e da realidade quotidiana contextualizada, por forma a que as práticas e instrumentos avaliativos sejam de caráter emancipatório.

Num outro campo, apresentou-se a comunicação " Avaliação em Educação Física: visões e entendimentos dos professores". Esta comunicação começou por destacar a avaliação, o currículo e a pedagogia, como as três dimensões principais para se ter uma educação de qualidade, neste caso em matéria de aprendizagem e desenvolvimento em Educação Física. A avaliação constitui uma especial preocupação no seio da Educação Física, denotando-se algumas disparidades entre as orientações da Escola e as práticas dos professores. A este nível, como preocupação principal, foi ressalvada a dificuldade em avaliar alunos com baixos níveis de performance e altos níveis de empenho na aprendizagem da educação física. Como forma de melhor avaliar o processo de aprendizagem, esta comunicação destacou assim, pelo estudo desenvolvido em contexto português com

professores de Educação Física, a importância de 3 grandes domínios ao nível da avaliação da aprendizagem: o saber estar, o saber e o saber fazer.

Eixo 7: Inovação Pedagógica e Docência

Redes sociais e desenvolvimento de projetos escolares: o ciclo completo com um agrupamento de escolas do Algarve

Fernando Cardoso de Sousa

APGICO – Associação Portuguesa de Criatividade e Inovação

Ileana Pardal Monteiro

APGICO – Associação Portuguesa de Criatividade e Inovação

José Manuel Brito Pires Bica

APGICO – Associação Portuguesa de Criatividade e Inovação

Resumo

Este artigo compara as redes sociais existentes antes e depois da execução de projetos gerados através da utilização do método de resolução criativa de problemas (RCP), adaptado para funcionar com grupos grandes. O método foi projetado para se adequar à situação das organizações escolares, utilizando uma sessão de quatro horas, apenas, em vez dos dois a quatro dias dos métodos existentes para trabalho com grupos grandes.

A apresentação do caso, com um agrupamento escolar do Algarve, inclui a preparação e execução do fórum, a implementação de projetos de inovação e a medida das redes de comunicação existentes nas equipas, antes e depois dos projetos realizados.

Os resultados suportam a eficácia da metodologia adaptada no estabelecimento de projetos de inovação, envolvendo toda a organização. A análise das redes sociais permite compreender melhor o que se passa durante a execução dos projetos, por parte das equipas, em termos de liderança e evolução da rede de relações de trabalho.

Deste caso ressaltam características desejáveis para a melhoria do presente método de intervenção e para a construção de modelos de análise da execução dos projetos, a partir da evolução das redes sociais.

Palavras-chave: Inovação Organizacional; Mudança Organizacional; Redes Sociais; Métodos com Grupos Grandes; Resolução Criativa de Problemas

Abstract

This article compares existing social networks before and after the execution of projects generated by the use of creative problem-solving method (CPS), adapted to work with large groups. The method was designed to fit the situation of schools organizations, using a four-hour session only, instead of the two to four days of the present large-group methods.

The presentation of the case, with a school grouping in Algarve, includes the preparation and execution of the forum, the implementation of the innovation projects and the measurement of existing small-world networks within teams, before and after the projects were carried out.

The results support the effectiveness of the methodology in the establishment of innovation projects, involving the whole organization. The analysis of networks allows a better understanding of what happens during the execution of the projects by the teams, in terms of leadership and evolution of work connections.

From this case, we highlight desirable characteristics for the improvement of the present method of intervention, and for the construction of models of analysis of project execution, from the evolution of small-world networks.

Keywords: Organizational Innovation; Organizational Change; Small-World Networks; Large-Group Methods; Creative Problem-Solving

Redes sociais e desenvolvimento de projetos escolares: o ciclo completo com um agrupamento de escolas do Algarve

A nossa orientação de estudo tem sido a tomada de decisão em grupo, sendo o nosso quadro de referência formado pelas abordagens de resolução criativa de problemas, em grupos pequenos, de investigadores tais como Basadur (1987), Isaksen e Treffinger (2004), ou Puccio, Firestien, Coyle e Masucci (2006). No desenvolvimento do nosso modelo, fomos também sensíveis às análises daqueles que criticam a eficiência dos métodos baseados no *brainstorm* na produção de ideias geradoras de valor, como Paulus e Brown (2003).

Enquanto investigadores e práticos, temos dedicado tempo e esforços ao desenvolvimento de uma metodologia adequada às necessidades da nossa realidade e contexto, nomeadamente: o tempo limitado que as organizações podem

despender para reuniões de grupo para tomada de decisão; a simplicidade de execução, possibilitando a sua apropriação pela organização objeto de intervenção; e uma metodologia essencialmente orientada para a ação e não para a produção de ideias, apenas. Estas exigências não devem por em causa os resultados, em termos de vinculação emocional e orientação para o produto, nem comprometer a estabilidade na composição do grupo. Há que ter em atenção que a redução da duração das reuniões pode comprometer a eficácia, se não forem adotados procedimentos específicos (Sousa, Monteiro & Pellissier, 2009).

Assim, considerámos útil a criação de um método de intervenção rápida, assente nos desenvolvimentos previamente realizados com a metodologia de resolução criativa de problemas em grupos pequenos (Sousa, Monteiro, Walton & Pissarra, 2014), reduzindo para quatro horas a duração das reuniões, sem perda de eficácia, de modo a impedir que um intervalo demasiado longo durante as sessões pudesse alterar a composição dos grupos. Este método permitiu-nos trabalhar em vários contextos, com grupos pequenos, na implementação de projetos de inovação (Sousa, Monteiro & Pellissier, 2009), ou no ensino por projetos (Sousa, Mendes & Monteiro, 2012).

Face á necessidade de incluir mais *stakeholders* no processo de decisão, representando o conhecimento, os poderes existentes e aqueles que podem ser afetados pelas decisões, os grupos tornam-se demasiado grandes. Com efeito e, embora tenhamos aplicado a metodologia RCP com grupos de cerca de vinte ou mais pessoas, constatámos que ela não se adequava a tais números. Decidimos, por isso, preparar um protocolo que permitisse trabalhar, com grupos grandes, mantendo a duração de quatro horas e o máximo de benefícios dos métodos de trabalho com grupos grandes. Foram feitas experiências bem-sucedidas com estudantes (Sousa, Monteiro & Pellissier, 2015) e com membros de comunidades (Sousa, Monteiro, Gaspar & Castelão, 2016), que nos deram a preparação necessária para trabalhar com outros tipos de organizações, em que um exemplo de intervenção constitui o objetivo deste trabalho. Esta descrição também utiliza a medida da evolução das redes sociais, anteriormente utilizada com estudantes (Sousa, Monteiro & Pellissier, 2015), no sentido de melhor perceber o que se passa durante a execução dos projetos, em termos de liderança e evolução das redes de trabalho. Assim, este artigo compara as redes sociais existentes antes e depois da execução de projetos gerados através da adaptação do método de resolução

criativa de problemas (RCP) ao funcionamento com grupos grandes, num agrupamento de escolas do Algarve que pretendia desenvolver um projeto conjunto de atividades.

Adaptação do Método para o Trabalho com Grupos Grandes

A investigação sobre métodos de tomada de decisão em grupos grandes, com a intenção de trazer inovação e mudança às organizações e comunidades, através do envolvimento de muitas pessoas no processo de decisão, está bem documentada. Kurt Lewin, Douglas McGregor, Mary Parker Follet, Fred Emery, Eric Trist, são apenas alguns dos nomes considerados por Weisbord (2012) numa extensa revisão dos fundamentos teóricos dos métodos de grupos grandes, também descritos por Bunker e Alban (2006).

Estes métodos destinam-se a intervenções em grupos com um número de participantes igual ou superior a 30 elementos, variando na duração (entre 1 e 3 dias), tipo de problemas adequados, forma de articulação entre a gestão e o grupo, e dimensão ideal do grupo (entre 30 e 150, sendo a dimensão ideal 70-80 pessoas, por se considerar que é com esse número que se consegue a diversidade suficiente). Os métodos possuem sequências próprias mas, no geral, começam por solicitar aos subgrupos (sempre grupos de oito, à volta de mesas de 1,5m de diâmetro) uma visão do futuro desejável, que é relativamente fácil de obter. Depois vem a fase do diagnóstico do presente, onde se aproveita para conhecer melhor a história da organização e para criar a tensão necessária à definição dos obstáculos em atingir esse ideal. Por último, são definidas as direções estratégicas, as ações necessárias e o cronograma, assim como as sessões de seguimento.

Dado o envolvimento de todos os intervenientes no mesmo local e ao mesmo tempo, os métodos com grupos grandes permitem que uma mudança ocorra num ritmo muito mais rápido que o normal. Também promovem uma hierarquia plana e fornecem oportunidades para a gestão de conflitos, estabelecendo o foco no terreno comum a definir pelas várias partes consideradas, em vez de acentuarem as diferenças.

Sendo a duração das sessões dos métodos de grupos grandes incompatível com o escasso tempo disponível para os fóruns, fomos buscar modelos já trabalhados em estudos anteriores, sobre procedimentos de resolução de

problemas em grupos com menos de 12 elementos, também associados a medidas de compromisso (Sousa et al., 2014) e fizemos uma experiência com estudantes do ensino superior (Sousa et al., 2015), que resultou em apenas três horas. Trata-se de um modelo de quatro passos, compreendendo as etapas de *Definir o Objetivo*, *Definir o Problema*, *Planejar a Ação*, e a *Ação* propriamente dita. A Definição do Objetivo tem lugar durante uma “pré-consulta” com a comissão organizadora do fórum, onde fica igualmente definida a composição do grupo e os detalhes logísticos. Durante a Definição do Problema, o grupo enumera todas as barreiras possíveis para alcançar o objetivo e, em seguida, o presidente do fórum seleciona a definição do problema a trabalhar. Durante o Planeamento da Ação, o grupo começa por listar todas as ações necessárias para resolver o problema definido e, em seguida, coloca-as por ordem de execução. Para cada tarefa, no “como fazer?”, a pergunta é definida de forma a incluir todas as ações necessárias para superar as resistências à implementação. Em coordenação com o responsável, cada tarefa é atribuída a uma subequipa, que define os prazos e a entidade responsável pela avaliação do resultado. O último passo – a Ação – tem início após a sessão de planeamento.

Redes Sociais

Revendo a evolução ocorrida desde que Stanley Milgram surgiu com a designação de “pequenos mundos” e o fenómeno dos “seis graus de separação”, necessários para ligar todos os estranhos numa rede, Uzzi e Spiro (2005) definiram uma *rede social* como uma estrutura de uma rede de comunicação, densamente agrupada e com ligações curtas entre os seus membros (ou seja, o número médio de passos que leva cada ator da rede para atingir os outros). Como explicado por Kastelle e Steen (2010), estudar essas conexões de forma empírica confere um papel central à análise de redes sociais, por meio de gráficos de simulação aleatória, ou outras técnicas estatísticas que permitam uma compreensão da relação curvilínea entre alguns dos índices das redes e a produtividade ou a inovação (demasiada comunicação consome tempo de trabalho), pelo exame de dimensões tais como a extensão do caminho de ligação (*path-length*), a densidade, a distância geodésica, a intermediação e a intermediação normalizada. Aqui a extensão do *caminho de ligação* é o número médio de passos que levam os atores

da rede para se alcançarem uns aos outros; a *densidade* representa a percentagem média dos laços existentes sobre o total de conexões possíveis; a *distância geodésica* representa as distâncias entre os nodos da rede, isto é, para cada par de nodos pode ser determinado o caminho mais curto; a nível da rede, a distância geodésica refere-se ao número médio de caminhos entre os nodos; a *intermediação (betweenness)* calcula a frequência com que o ator se situa nos caminhos mais curtos (geodésicos) entre todos os outros atores da rede, ou seja, mede a posição do sujeito e da medida em que outras pessoas dependem dele para terem acesso a informações ou conectarem-se a outro; a *intermediação normalizada (nBetweenness)* é a obtida pela divisão entre a intermediação simples e o seu valor máximo, e representa a medida em que, em média, um nodo está ligado a outros nodos, que não estão ligados uns aos outros, expressa em percentagem.

A essência de uma estrutura de rede é a ligação entre *clusters* densos por eventuais laços, que servem de ponte e que fornecem a tensão necessária entre o agrupamento e a transição, necessários para benefícios criativos. Como Fleming e Marx (2006) explicam, o simples *cluster*, sozinho, pode não ser suficiente para a criatividade e pode até ser prejudicial devido à superabundância de conexões, algumas das quais podem ser redundantes e favorecer o isolamento dos grupos em relação a informação nova. No entanto, a coesão de grupos, embora prejudicial para a produção de ideias, quando a densidade de laços diretos e indiretos é muito grande, pode ajudar as fases subsequentes do desenvolvimento e difusão de inovações (Ahuja, 2000). Os *laços diretos* referem-se a uma conexão entre dois nodos; os *laços indiretos* referem-se à ligação de dois nodos através de um ou mais nodos.

Os *clusters* são ligados por agentes – os *guardiões (gatekeepers)*, ou *corretores (brokers)* - que, de acordo com Burt (1992; 2004), têm acesso mais cedo a uma diversidade maior de informações e são centrais para traduzir essa informação para todos os grupos. Estes corretores podem ajudar as ideias a viajar entre os *buracos estruturais* (lacunas de fluxos de informação), ou entre *clusters*, e a acumular valor em cada transição, através de um processo de redescoberta e adaptação das diversas restrições e requisitos que podem transformar uma ideia numa inovação importante para o organização (Ahuja, 2000).

Método - O caso do Agrupamento de Escolas do Algarve

Aqui se descreve o contexto e o procedimento utilizado para se poder comparar as redes sociais existentes antes e depois da execução dos projetos, num agrupamento de escolas do Algarve que pretendia desenvolver um projeto conjunto de atividades.

Participantes - Descrição do Agrupamento

Atualmente o parque escolar da rede pública do concelho de Faro, no Algarve, é constituído por 5 agrupamentos de escolas, sendo um deles o agrupamento de escolas Pinheiro e Rosa. Este agrupamento, criado e homologado em 24 de abril de 2013, é uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão, e é constituído pela integração de nove escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino.

No ano letivo de 2015/2016 a população escolar era constituída por 2136 alunos, repartidos pelo ensino pré-escolar (8%), 1.º ciclo (35%), 2.º ciclo (14%), 3.º ciclo (23%) e ensino secundário (20%). O corpo docente contava com 208 elementos, maioritariamente do quadro (condição para a estabilidade do corpo docente) e do sexo feminino, com mais de 10 anos de serviço. O corpo não docente contava com 118 elementos, com idades predominantes entre os 50 e os 59 anos.

À data da investigação, as seis escolas do 1.º ciclo do ensino básico eram constituídas, na sua totalidade, por 641 alunos, ou seja, 37 turmas, e por 43 professores, sendo a escola n.º 5 (Vale de Carneiros) e a da Lejana, aquelas que apresentavam o maior número de turmas (9), a escola da Bordeira o menor número de turmas (2), seguido pela Sta. Barbara de Nexe (3), Estoi (5) e Conceição (6).

Os professores do 1.º ciclo têm tido diversas iniciativas no contexto do plano anual de atividades bem como no âmbito do projeto curricular de turma (Bica, Monteiro & Sousa, 2017), no entanto nunca tinham tido a oportunidade de trabalhar no conjunto das 6 escolas.

Procedimento

A sessão de resolução criativa de problemas contou com a presença de 50 participantes da comunidade escolar das seis escolas do 1.º ciclo do agrupamento, ou seja, 2 assistentes operacionais (pessoal não docente), 5 encarregados de educação e 43 professores. A direção do agrupamento lançou o desafio aos

participantes que se materializou no objetivo desta sessão de trabalho: *gerar projetos relativos à melhoria da aprendizagem dos alunos do 1.º ciclo.*

Os participantes foram distribuídos aleatoriamente por sete grupos, com um coordenador/facilitador por grupo, nomeado pelos seus pares. Após algum tempo de discussão foram identificados 14 problemas, modificados para figurarem como desafios através da inclusão da expressão *Quais os passos a dar para...?* (2 por grupo). Nesta fase, solicitámos a cada grupo um esforço de seleção de 1 problema. Assim, dos 14 problemas iniciais surgiram 7, selecionados pelo diretor do agrupamento. As equipas conceberam listas de projetos de solução para os problemas, donde se selecionaram os seguintes: (1) Desenvolver o autoconhecimento e valorizar as aprendizagens; (2) Fomentar a coadjuvação voluntária; (3) A biblioteca vem à escola; (4) Melhoria de hábitos de leitura; (5) Avaliação da leitura oral; (6) Melhorar hábitos de leitura; (7) Cumprir apoio educativo aos alunos sem prejuízo das substituições.

Após o intervalo, os diferentes participantes foram convidados a reagrupar-se em torno dos 7 projetos, de acordo com as suas preferências pessoais. O projeto (2) *fomentar a coadjuvação voluntária*, não teve participantes, tendo sido abandonado. Pediu-se então aos grupos, após designarem os facilitadores, que estabelecessem planos de ação a serem implementados até ao final de 2016.

A sessão teve a duração de três horas e todas as tarefas foram realizadas com êxito. Na segunda parte da sessão, quando já estavam constituídas as equipas de projeto, foi passado o questionário de redes sociais, já utilizado na investigação relatada em Sousa, Monteiro e Pellissier (2015), em que se perguntava a cada elemento, numa escala de 0 (nunca) a 3 (frequentemente), a frequência de contactos de trabalho com os restantes. Este questionário foi remetido a cada participante, no final do projeto, via correio eletrónico, tendo-se obtido 43 (86%) respostas válidas, correspondentes aos professores, uma vez que os funcionários e encarregados de educação se foram progressivamente afastando do projeto. As respostas foram analisadas no software *Ucinet 6.109* (Borgatti, Everett & Freeman, 2002) e os resultados serão apresentados recorrendo ao software *Netdraw*, que permite desenhar as redes sociais.

Todos os projetos foram realizados conforme o plano definido e dentro dos prazos estabelecidos. Se bem que alguns dos projetos incluíssem tarefas a realizar no ano letivo seguinte, as ações fundamentais foram completadas durante o mês de

junho, três meses depois da sessão, tendo sido realizada uma reunião de coordenadores para apresentação de resultados. Cada grupo entregou, nesta data, um pequeno relatório escrito. Após se terem obtido os gráficos relativos às redes, foram feitas entrevistas com participantes dos grupos, a fim de proporcionar uma melhor interpretação dos dados, em especial a respeito da atuação dos coordenadores das equipas.

Resultados

Analizando separadamente cada uma das redes, verifica-se que a primeira aplicação (Figura 1) apresenta menos ligações que a segunda (Figura 2), quer diretas quer indiretas (19% e 32% de todas as ligações possíveis, respetivamente). Analisando o *grau de centralidade* de cada nodo na rede (indicador do número de ligações do nodo na rede) pode ver-se que alguns nodos ocupam uma posição mais central na rede: 25MDP, 23MAC, 17IJ, 40TG e 1AJ, na primeira aplicação; 25MDP, 1AJ, 34PP, 13FS, 22MR e 7CC, na segunda. Esses elementos, coincidentes apenas em 25MDP e 1AJ, em ambos os momentos, identificam nodos em posição de intermediação (*brokers*), que tanto podem ser centrais, dizendo respeito ao grupo grande, como laterais e exclusivos do seu grupo. Esses *brokers* podem ser formais, se coincidem com os professores designados como facilitadores na segunda parte da sessão, ou informais, caso tenham surgido durante a realização dos projetos.

A Figura 1 (página seguinte) traduz as respostas à primeira aplicação do questionário. O gráfico resulta da matriz de relações, em que cada participante escolhia aqueles com quem comunicava e, por sua vez, era escolhido pelos outros. As ligações visíveis não retratam a intensidade (tida em conta nas medidas e nos indicadores), mas apenas a existência de relações unívocas (\rightarrow) ou recíprocas (\leftrightarrow).

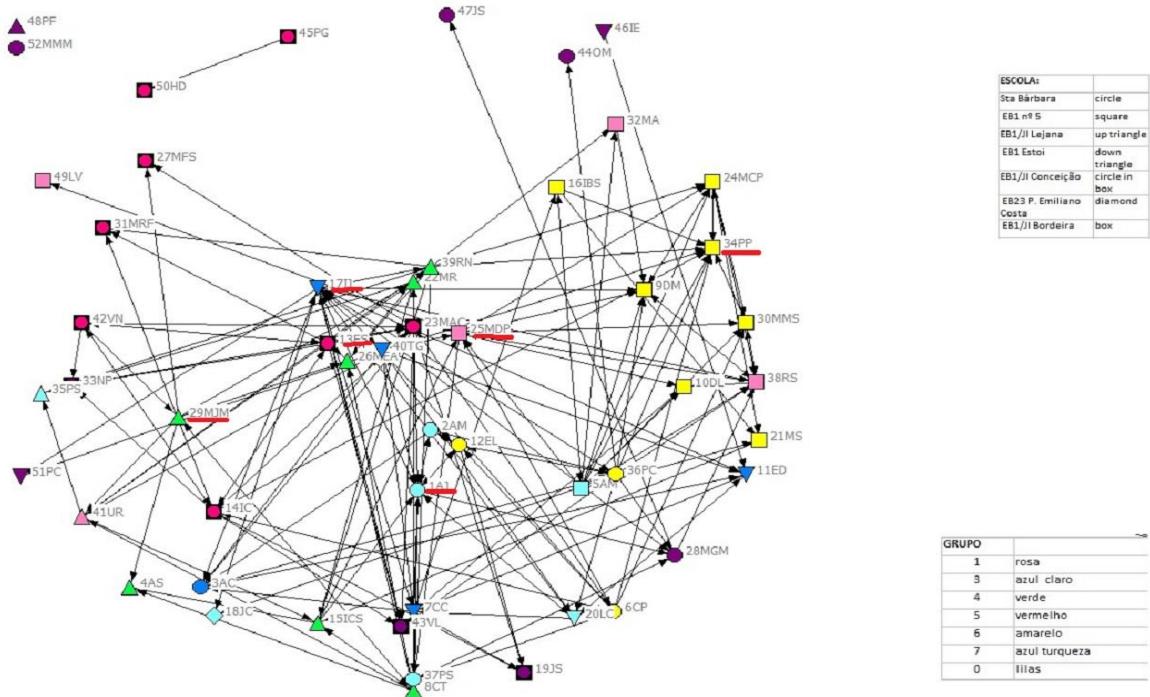


Figura 1: Gráfico do *Netdraw* (consideradas apenas as ligações de intensidade 3), relativo aos dados resultantes da sessão, mostrando a existência de relações dentro de cada grupo e escola (escolas representadas por figuras geométricas e grupos por cores). Cada nodo corresponde a um participante e, quando sublinhado, a um facilitador de grupo

A Figura 2 (página seguinte) diz respeito às respostas dadas na segunda aplicação do questionário, após a realização dos projetos.

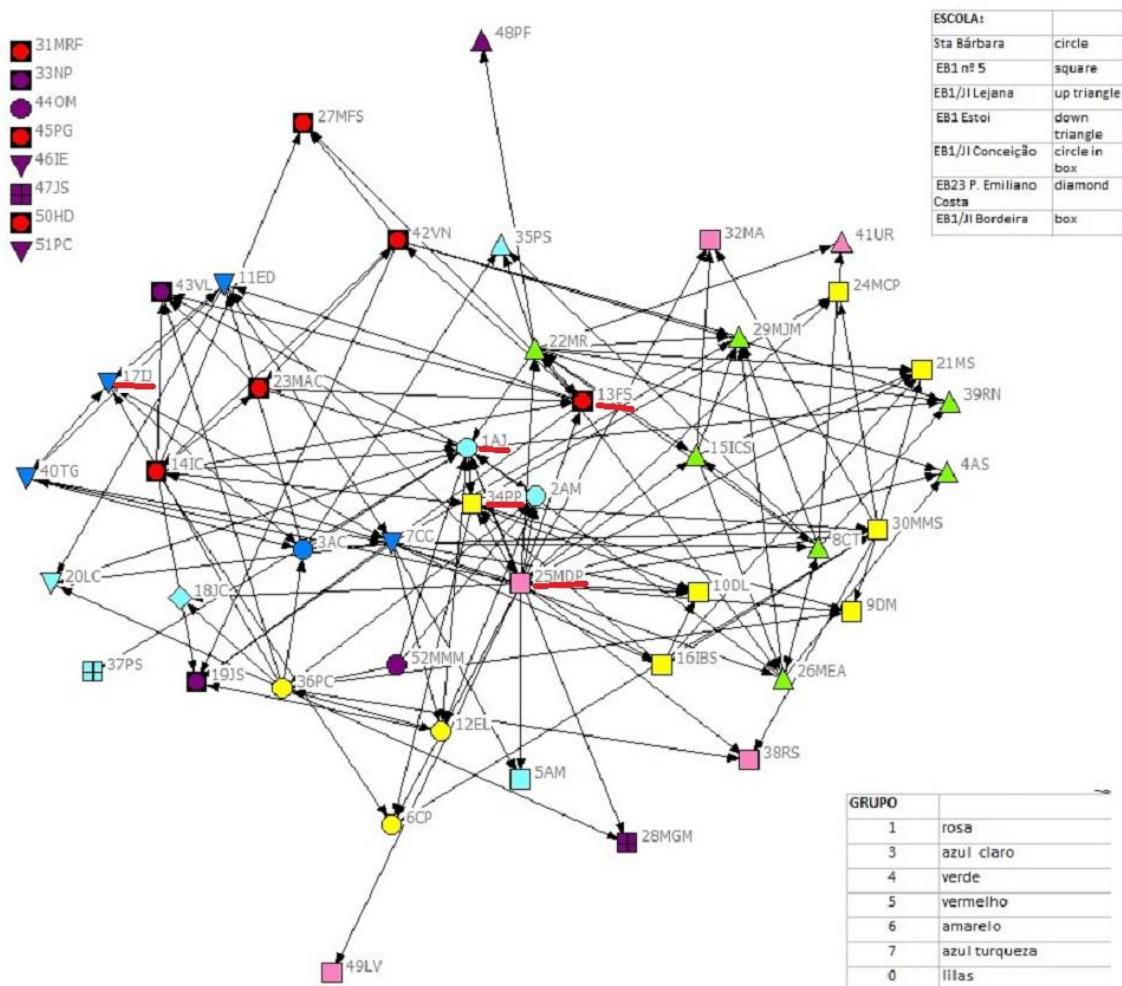


Figura 2: Gráfico do Netdraw (consideradas apenas as ligações de intensidade 3), relativo aos dados obtidos no final do projeto, mostrando a existência de relações dentro de cada grupo e escola (escolas representadas por figuras geométricas e grupos por cores). Cada nodo corresponde a um participante e, quando sublinhado, a um facilitador de grupo.

Como se pode ver nas figuras, a conexão evoluiu positivamente da primeira para a segunda aplicação, sendo interessante comparar os resultados da análise das redes antes e depois da realização dos projetos (Tabela 1).

Tabela 1. Medidas de centralidade calculadas para toda a rede, antes e depois da realização dos projetos

Medidas	Antes da execução		Depois da execução	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Densidade	19,8%	0,9	29,2%	1,0
Distância Geodésica	1,7	0,6	1,7	0,6
Intermediação Normalizada	0,7%	1,4	1,1%	2,1

Embora os valores aqui apresentados, relativos ao momento anterior ao projeto, digam respeito à média dos valores de cada aplicação, pode-se constatar que a densidade da rede aumentou, apesar de se ter mantido a distância geodésica. Os valores mostram uma maior intermediação normalizada (*normalized betweenness*, ou *nBetweeness*), indicando que mais agentes dependem de outros para obter ou trocar informações. Verifica-se que o papel dos nodos se alterou durante o projeto, como revela a análise da medida normalizada de intermediação por nodo.

Nos grupos, a maioria dos nodos estão próximos uns dos outros, ou seja, a densidade é elevada e, por isso, torna-se interessante procurar *clusters*. No momento 1, os *clusters* encontrados foram: grupo 6 (Vale de Carneiros); grupo 4 (Lejana); e grupo 5 (Conceição e outras escolas). Os *clusters* foram formados por afinidades entre os elementos das várias escolas, ou seja, a possibilidade de a sessão fomentar dinâmicas de trabalho em escolas diferentes ditou a formação dos *clusters*. Também se constatou que os grupos foram formados aparentemente por dois critérios, urbano e rural, ou seja, as escolas do centro de Faro tiveram alguma preferência por trabalhar em conjunto, como Lejana e Vale de Carneiros, diferentemente das escolas rurais, principalmente a da Conceição.

No momento 2, os *clusters* encontrados resultaram acrescidos do grupo 3, envolvendo a escola de Santa Bárbara de Nexe e a de Vale de Carneiros; do grupo 4, formado por professores da escola da Lejana; e do grupo 7, com as escolas de Estoi, Santa Bárbara e outras. Também, enquanto no momento 1 a escola da Lejana se sobreponha a vários grupos, no momento 2 ela se reparte por vários deles – donde se depreende o valor aglutinador da realização de projetos, em que o grupo se sobrepõe à escola.

A escolha dos temas, a conceção do plano de ação e a realização dos projetos para cada escola, justificaram a formação desses *clusters*. Essa realidade, de acordo com as entrevistas realizadas, deve-se essencialmente a dois fatores: a inexistência de uma cultura de agrupamento de escola e a proximidade geográfica. Ou seja, foi mais fácil trabalhar em equipa onde as pessoas estavam mais próximas. Assim, a informação disponível (quantitativa e qualitativa) permite concluir que o ganho relativo de *clusters*, comparando os momentos 1 e 2, deveu-se essencialmente à qualidade dos projetos protagonizados, tanto pela escola da Lejana, como pela da Conceição e, em menor escala, por Vale Carneiros (grupo 3)

e Santa Bárbara (grupo 7). Essas escolas desenvolveram um trabalho de acordo com o plano de ação definido, enquanto os demais grupos, apesar do ânimo inicial, esmoreceram um pouco. Em todo esse percurso, a ação dos coordenadores das equipes foi fundamental, como se verá a seguir.

Analizando as figuras, vê-se que alguns dos *brokers* iniciais não aparecem no momento 2. Essa perda de *brokers* iniciais deveu-se, essencialmente, à dinâmica e aos propósitos que foram implementados pelos sucessivos grupos de trabalho. Daí que algumas das pessoas eleitas como bons coordenadores na sessão, foram perdendo esses atributos em detrimento de outros colegas no desenrolar do projeto final.

Analizando de forma concreta alguns casos, constata-se:

- A docente 17 IJ, da escola básica de Estoi, designada como facilitadora, perdeu a característica inicial de *broker* central, passando a lateral (grupo). O grupo onde foi incluída inicialmente (grupo 3) escolheu como projeto final “a biblioteca vem à escola”. O projeto foi desenvolvido pelo grupo a que pertencia a professora, conjuntamente com mais seis colegas, tendo-se verificado algumas dificuldades na fluidez de ideias e na organização do plano de ação, o que acabou por se repercutir no desempenho da professora como coordenadora. Acresce referir que a professora exerce as funções de coordenadora da escola de Estoi, onde é reconhecida pelos seus pares como uma ótima líder. Essa realidade seguramente influenciou a sua nomeação como facilitadora. Entretanto, a sua ação acabou por ser substituída pela 7CC.
- A professora 7CC, da escola de Estoi, foi reconhecida pelos seus pares em razão de seu contributo no desenvolvimento de toda a ação. Embora ela não tivesse sido referenciada como *broker*, passou a sê-lo.
- A professora 34PP, da escola de Vale Carneiros, é coordenadora de escola e foi a facilitadora nomeada no grupo 6, não tendo sido cotada como *broker* no final da sessão. No entanto, desenvolveu um trabalho apreciado pelos colegas: não desistiu, animou os grupos, deu sugestões, fez questão de que os projetos avançassem e, enfim, justificou o título no final.
- A participante 25MDP, da escola de Vale Carneiros, é coordenadora de escola, foi facilitadora no grupo de trabalho e *broker* nos dois momentos. Os

colegas reconheceram-na como uma excelente coordenadora, sempre disposta a ajudar, positiva, como alguém que gosta de concretizar ideias, nunca desanima, é muito sociável e foi incansável na procura de soluções para os problemas que iam surgindo.

- A professora 13FS, da escola da Conceição, foi facilitadora no grupo de trabalho final (grupo 5) e *broker* no momento 2. Os colegas referiram que animou a execução do projeto. Ela já tinha trabalhado em várias escolas e conhecia bem quase todos os colegas.
- A participante 22MR é coordenadora da escola da Lejana e não foi designada como facilitadora, aparecendo como *broker* no momento 2. Referiu que teve o privilégio de estabelecer ligações com os vários professores dos diferentes grupos, pelo fato de ser coordenadora de escola. Tentou, na realização do projeto final, fazer um trabalho sério.
- A participante 1AJ é professora e coordenadora dos apoios educativos em duas escolas, Estoi e Santa Bárbara de Nexe. Na sessão foi facilitadora e apareceu como *broker* nos dois momentos. Por trabalhar em duas escolas, conhece vários professores. Os seus pares apreciaram o trabalho que desenvolveu, pois tentou levar a bom termo as ideias produzidas.

Discussão

Apesar de os projetos relativos aos vários grupos não terem sido realizados com o mesmo grau de finalização e empenho, ficou clara a eficácia demonstrada pelo método utilizado, não só em produzir novos projetos em pouco tempo e com grupos grandes, mas, sobretudo, pela capacidade de gerar o compromisso necessário para que eles fossem efetivamente executados. Associada à produção dos projetos, também ficou visível a transformação operada na rede social existente, bem como a importância da ação dos coordenadores, quer os designados, quer os que surgiram no desenrolar do processo.

E esse fato é tanto mais relevante quanto mais recente é o Agrupamento como unidade, já que as escolas constituintes desenvolviam apenas atividades e projetos de forma isolada. A justificação para essa realidade, de acordo com os entrevistados, deve-se ao fato de o Agrupamento ainda não ser entendido

plenamente como tal, ou seja, a sua existência ser ainda muito recente, não tendo havido tempo para consolidar devidamente os aspetos organizacionais.

O único projeto no qual todas as escolas estão envolvidas, simultaneamente, uma vez por ano, são as chamadas “Pinheiríadas”. Trata-se de atividades desenvolvidas nas turmas por meio de várias provas, principalmente: (1) “Criatividade”, consistente numa coreografia musical ou teatral; (2) “Quebra-Tolas”, em que a disciplina de matemática tem um papel predominante; (3) “Desporto”, em que as capacidades física-motoras são demonstradas e avaliadas; e, por último, (4) a prova de leitura, que premia os alunos com melhor desempenho linguístico. Depois existem atividades distribuídas pelas várias escolas, de caráter não transversal, como por exemplo, coletâneas de trabalhos, celebrações, atividades de Natal, Carnaval e Páscoa, atividades desportivas e uma grande variedade de atividades de final de ano.

Por isso se torna tão importante desenvolver projetos como o aqui experimentado e analisar não só os resultados dos projetos, mas, também, tudo o que se passa durante a sua execução, tal como feito aqui com as redes sociais, pois é no seguimento das atividades dos grupos que melhor se expressam as razões de sucesso ou insucesso dos planos realizados.

A melhoria dos métodos de análise das redes sociais poderá fornecer uma ferramenta importante para perceber melhor por que é que alguns projetos falham e outros têm sucesso, principalmente no que diz respeito à atuação dos facilitadores e *brokers*.

Referências Bibliográficas

- Ahuja, G. (2000). Collaboration networks, structural holes, and innovation: A longitudinal study. *Administrative Science Quarterly*, 45(3), 425-455
- Basadur, M. (1987). Needed research in creativity for business and industrial applications. In S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research: Beyond the basics* (pp. 390-416). Buffalo: Bearly Limited
- Bica, J., Monteiro, I. & Sousa, F. (2017). O projeto curricular de turma no enquadramento escolar: comparação das percepções dos professores e dos diretores de turma de uma escola secundária. *Temas e Problemas*, 16, 73-91
- Borgatti, S., Everett, M. & Freeman, L. (2002). *UCINET 6 for Windows: Software for social network analysis*. Harvard: Analytical Technologies

Bunker, B., & Alban, B. (2006). *The handbook of large group methods: Creating systemic change in organizations and communities*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Burt, R. (1992). *Structural Holes*. Cambridge: Harvard University Press

Burt, R. (2004). Structural holes and good ideas. *American Journal of Sociology*, 110(2), 349-399, <http://dx.doi.org/10.1086/421787>

Fleming, L., & Marx, M. (2006). Managing creativity in small-worlds. *California Management Review*, 48(4), 6-27

Isaksen, S. G., & Treffinger, D. J. (2004). Celebrating 50 Years of reflective practice: Versions of creative problem solving. *The Journal of Creative Behavior*, 38(4), 75-101

Kastelle, T., & Steen, J. (2010). Are small-world networks always best for innovation? *Innovation: Management, Policy & Practice*, 12(1), 75-87, <http://dx.doi.org/10.5172/impp.12.1.75>

Paulus, P. & Brown, V. (2003). Enhancing ideational creativity in groups: Lessons from research. In P. B. Paulus & B. A. Nijstad (Eds.), *Group creativity: Innovation through collaboration*. New York: Oxford University Press

Puccio, G. J., Firestien, R. L., Coyle, C., & Masucci, C. (2006). A review of the effectiveness of CPS Training: A focus on workplace Issues. *Creativity and Innovation Management*, 15(1), 19-33, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8691.2006.00366.X>

Sousa, F., Mendes, A., & Monteiro, I. (2012). Criatividade, educação artística e resolução colaborativa de problemas: um estudo de caso. *Revista Trama Interdisciplinar*, 3(1), 35-68

Sousa, F., Monteiro, I., Gaspar, M., & Castelão, P. (2016). Adapting large-group methods to civic forums: A way to improve citizenship and democracy. *The International Journal of Organizational Innovation*, 9(2), 1-18

Sousa, F., Monteiro, I., & Pellissier, R. (2009). Measures of effectiveness of creative problem solving in developing team creativity. *Projectics / Proyéctica / Projectique*, 3(3), 41-53, <http://dx.doi.org/10.3917/proj.003.0041>

Sousa, F., Monteiro, I., & Pellissier, R. (2015). Adapting large-group methods to build small-world networks in higher education. *Quality in Higher Education*, 11, 66-87, <http://dx.doi.org/10.7220/2345-0258.11.3>

Sousa, F., Monteiro, I., Walton, A., & Pissarra, J. (2014). Adapting creative problem solving to an organizational context: A study of its effectiveness with a student population. *Creativity and Innovation Management*, 23(3), 111-120, <http://dx.doi.org/10.1111/caim.12070>

Uzzi, B., & Spiro, J. (2005). Collaboration and creativity: The small-world problem. *American Journal of Sociology*, 111(2), 447-504, <http://dx.doi.org/10.1086/432782>

Weisbord, M. (2012). *Productive workplaces: Dignity, meaning and community in the 21st Century* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Estratégias de ensino e/para aprendizagens empreendedoras – *Mantle of the Expert*

Isabel Cláudia Nogueira

ESE de Paula Frassinetti-CIPAF

Daniela Gonçalves

ESE de Paula Frassinetti-CIPAF/ CEDH (UCP)

Margarida Quinta e Costa

ESE de Paula Frassinetti-CIPAF

Isilda Monteiro

ESE de Paula Frassinetti/ CEPESE

Resumo

Entendemos fundamental que a escola de hoje favoreça em todos os níveis e ciclos de ensino uma cultura promotora de atitudes, capacidades e valores que fomente uma postura empreendedora: criatividade, inovação, planificação, compromisso, liderança, trabalho colaborativo, persuasão, resiliência e curiosidade são algumas características reveladoras de um pensamento e uma ação, essenciais à resolução de problemas da vida real.

Partindo da explicitação de um contexto realista e verosímil que é experienciado através do jogo dramático, a estratégia *Mantle of the Expert* visa o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas. Cumprindo um desenvolvimento curricular previamente estabelecido, a aprendizagem vai acontecendo à medida que os alunos, respondendo a questões e interpelações de um professor orientador e provocador, vão apresentando soluções coletivas, de forma progressivamente mais autónoma e empreendedora.

Atribuindo responsabilidade aos alunos a partir de um propósito real, esta estratégia propicia a aprendizagem conjunta de forma interativa, proativa e reativa, e traduz um compromisso com a sua própria aprendizagem, uma valorização do trabalho em equipa e uma melhoria de competências de comunicação, numa promoção do pensamento crítico e da capacidade de tomada de decisões, permitindo que, num cenário multifacetado, os alunos aprendam a decidir, decidindo.

Com este artigo e no âmbito do desenvolvimento de um projeto de investigação internacional, propomos descrever uma experiência formativa desenvolvida com a estratégia *Mantle of the Expert* numa oficina de

formação em que participaram 18 docentes (educadoras de infância e professoras do 1.º CEB).

Tanto as propostas pedagógicas concebidas pelas docentes, a partir de e para os seus reais contextos profissionais, como os recursos por elas desenvolvidos, evidenciaram apropriação dos fundamentos desta (até então desconhecida) estratégia – abordagem curricular interdisciplinar, orientada para a resolução de problemas e suportada em episódios de jogo dramático; as propostas operacionalizadas com os alunos, em contexto de sala de aula, conciliaram aprendizagens, conceitual e procedural, trabalho cooperativo, atividades de pesquisa e promoção de capacidades de decisão. As narrativas profissionais, elaboradas individualmente pelas docentes, revelaram o desenvolvimento profissional e pessoal experimentados por estas docentes, emergente da reflexão sobre as suas habituais práticas pedagógicas e, por consequência, sobre os princípios conceituais que as enformam.

Palavras-chave: Educar para a decisão; Mantle of the Expert; estratégias de ensino; formação de professores

Abstract

We believe that it is fundamental that today's school foments at all levels and cycles of education a culture that promotes attitudes, capacities and values that fosters an entrepreneurial attitude: creativity, innovation, planning, commitment, leadership, collaborative work, persuasion, resilience and curiosity, some revealing characteristics of a thought and an action, essential to the resolution of real-life problems.

Based on the explanation of a realistic and credible context that is experienced through dramatic play, the Mantle of the Expert strategy aims to enhance problem-solving skills. Fulfilling a previously established curriculum, learning occurs as students, responding to questions and interpellations of a mentoring and provocative teacher, present collective solutions, in a progressively more autonomous and entrepreneurial way.

Assigning responsibility to students from a real purpose, this strategy fosters joint learning in an interactive, proactive and reactive way, in a commitment to their own learning, to improve teamwork and communication skills, in a promotion of critical thinking and decision-making abilities, allowing students to learn how to decide while deciding, in a multifaceted scenery.

With this article and in the scope of an international research project, we propose to describe a formative experience developed with the Mantle of the Expert strategy in a CPD workshop with 18 teachers (kindergarten teachers and 1st Cycle of Primary School teachers).

Both the pedagogical proposals conceived by the teachers, from and to their real professional contexts, and the resources developed by them, have evidenced the appropriation of the fundamentals of this (hitherto unknown) strategy – an interdisciplinary curriculum approach, oriented towards problem solving and supported in dramatic play episodes; the proposals operationalized by these teachers with their students in classroom gathered conceptual and procedural learning, cooperative work, research activities and promotion of decision-making abilities.

The individual professional narratives revealed the professional and personal development experienced by these teachers, emerged from their reflection about their own pedagogical practices and, thus, on the conceptual principles that guide them.

Keywords: Educate for decision; Mantle of the Expert; teaching strategies; teacher training.

Contextualização temática

Uma educação programada e variada disponibiliza ferramentas essenciais para algo decisivo na vida das nossas sociedades: o processo de tomada de decisão. Com a estratégia *Mantle of the Expert* incrementa-se todo um conjunto de conhecimentos e práticas que permitem identificar variáveis, reconhecer fatores críticos e fazer escolhas: é nossa convicção que, com a sua mobilização, teremos, a *posteriori*, a repercussão de um processo informado, esclarecido, crítico e consciente – o recurso à subjetividade sem rede dará lugar à objetividade com fundamento.

Estratégia pedagógica orientada para a resolução de problemas, a operacionalização de uma abordagem *Mantle of the Expert* desenvolve-se a partir de um contexto ficcional definido pelo professor e no qual os alunos assumem responsabilidades, têm poder de influência e de tomada de decisões inerentes a uma equipa de especialistas, que é constituída com o objetivo de satisfazer uma encomenda que lhe foi feita por um cliente (Aitken, 2013; Taylor, 2016). O currículo, o jogo dramático e a pesquisa são elementos estruturantes desta estratégia de ensino (Heathcote & Bolton, 1995) que, em nosso entender, tem um efeito transformador e positivo no ato de aprendizagem.

Saliente-se que são várias as experiências educacionais com recurso a esta estratégia realizadas em distintos níveis de ensino – desde o contexto pré-escolar até ao ensino superior – e em diversos países – Inglaterra, Alemanha, Turquia, Nova Zelândia, Brasil e Portugal.

Descrição da experiência formativa

Neste artigo, descrevemos uma experiência formativa desenvolvida numa instituição de ensino superior portuguesa no corrente ano letivo, em contexto de formação contínua de educadores e professores. Esta experiência decorreu numa oficina de formação intitulada “Educar para a Decisão Empreendedora: *Mantle of the Expert*”, desenhada com as seguintes intencionalidades:

- (1) operacionalizar a estratégia *Mantle of the Expert*, numa abordagem interdisciplinar e fundamentada no trabalho colaborativo;

- (2) elaborar, recolher, selecionar e aplicar na sala de aula materiais e recursos pedagógicos que otimizem essa operacionalização, promovendo o educar para a decisão – individual e coletiva;
- (3) avaliar as potencialidades desta estratégia de ensino e
- (4) desenvolver competências de reflexão prática e de educação para a decisão.

Creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, esta oficina de formação de 50 horas ocorreu entre os meses de fevereiro e abril de 2018, de modo a que fosse possível aos 18 formandos, educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), vivenciar esta experiência formativa realizando nos seus contextos profissionais as atividades desenvolvidas no âmbito da aplicação do *Mantle of the Expert*.

A ação de formação foi desenvolvida respeitando os pressupostos do paradigma educacional que enquadra a aplicação do *Mantle of the Expert*: perspetiva de ensino personalizado, emancipatório, crítico, favorecendo a decisão empreendedora na resolução de problemas, o que implica comunicação e trabalho colaborativo (Nogueira, Gonçalves, Monteiro & Quinta e Costa, 2018).

Após o acolhimento do grupo e a contextualização das realidades educacionais atuais, os formandos foram desafiados a participar numa atividade desenvolvida segundo a abordagem *Mantle of the Expert* (Abbot, 2013). Nas sessões seguintes, os formandos, com base na partilha das experiências pelos formadores, na leitura da bibliografia por eles disponibilizada e na consulta de sites, construíram conhecimento sobre esta estratégia pedagógica e, organizados em quatro grupos, desenharam atividades adequadas aos seus contextos educativos. Na última sessão, os formandos apresentaram a planificação e operacionalização dessas atividades e os resultados dessas experiências pedagógicas protagonizadas por crianças de contexto pré-escolar e do 1.º CEB.

Na formação, planeamos, como resultado da aprendizagem, a mudança de práticas pela operacionalização *Mantle of the Expert*, fundamentada numa abordagem interdisciplinar, no trabalho colaborativo e em consonância com o currículo prescrito, neste caso do objetivo da formação.

A atividade desenvolvida segundo a abordagem *Mantle of the Expert* com os formandos teve por tema o Vinho do Porto. A escolha deste tema teve a intenção de

proporcionar um maior conhecimento da região onde se produz e que está classificada pela UNESCO como Património Mundial, desde 2001, e promover o interesse e preocupação com a sua preservação. Este tema foi escolhido tendo como justificação a importância do Vinho do Porto enquanto produto de referência na cidade do Porto e na região.

No jogo dramático que se construiu em torno do contexto ficcional criado, os formandos assumiram responsabilidades e tomada de decisões enquanto especialistas dos Serviços Educativos de uma cave de Vinho do Porto em resposta a uma encomenda de conceção e construção de recursos interdisciplinares segundo o modelo *Mantle of the Expert*. De acordo com as especificidades do grupo etário com que trabalhavam e consulta das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar ou do Programa do 1.º CEB, os formandos escolheram um tema, delinearam a abordagem interdisciplinar, construíram a planificação segundo os pressupostos do modelo *Mantle of the Expert* e, posteriormente, aplicaram-na, na totalidade ou parcialmente, com as crianças da sua sala. Os trabalhos produzidos foram depois partilhados pelos formandos.

O impacto da formação no desenvolvimento profissional e pessoal dos formandos foi avaliado pela análise das propostas pedagógicas concebidas pelo grupo, dos inquéritos de satisfação preenchidos pelos formandos e das narrativas profissionais elaboradas individualmente, nas quais apresentaram uma reflexão sobre as suas práticas pedagógicas e o processo formativo.

No final da ação de formação, os formandos preencheram um inquérito de satisfação que, num primeiro ponto, como parâmetro de avaliação institucional, procurou determinar o meio através do qual obtiveram conhecimento sobre a realização da ação de formação que frequentaram. Num segundo ponto, pretendeu-se saber qual a principal razão que os motivou a frequentar esta ação de formação e a escolher esta temática. Os formandos foram igualmente questionados relativamente à adequação de alguns aspetos da ação de formação ministrada, nomeadamente, o material didático utilizado, a documentação indicada/utilizada, a metodologia utilizada, as condições e o ambiente em que decorreu e de forma de abordagem do tema por parte dos formadores; assim como sobre a pertinência da temática. Os formandos tiveram também oportunidade de avaliarem em que medida a ação de formação correspondeu aos seus interesses e expectativas, assim como de exprimirem o seu grau de satisfação relativamente à atualização de

conhecimentos, à capacidade de reflexão crítica e à troca de experiência e de saberes que a ação de formação lhes proporcionou. Outras questões, de âmbito organizacional, foram também colocadas.

Análise dos resultados

Os formandos conceberam propostas pedagógicas no âmbito do jogo dramático que desenvolvemos durante a ação de formação.

Dada a flexibilidade do trabalho desenvolvido na Educação Pré-escolar, e após a consulta das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, os formandos educadores de infância apresentaram propostas total ou parcialmente realizadas com as crianças, direcionadas para o tema do Vinho do Porto: o “Comboio turístico”, ornamentado pelas crianças, para a Real Vinícola; o “Painel de Azulejos”, representativo do processo de vindima, para a Quinta do Seixo; os “Rótulos com História”, destinados a personalizar garrafas de Vinho do Porto (Figura 1).

Por sua vez, os professores, com base no Programa do 1.º CEB e nos conteúdos que estavam a previstos para lecionação naquele período letivo, propuseram um tema que permitia explorar conteúdos da Matemática (área) e do Estudo do Meio (animais), que denominaram de “Transporte de peixes para o Sealife”, a partir do Oceanário de Lisboa (Figura 2).



Figura 2. Rótulo para garrafa de Vinho do Porto, produzido pelas crianças do Pré-Escolar

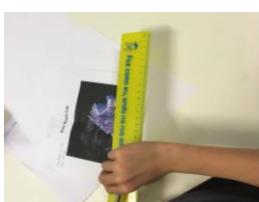


Figura 3. Cálculo do volume para transporte de um peixe, por um aluno do 1º CEB

As propostas pedagógicas concebidas pelos formandos, a partir de/e para os seus reais contextos profissionais, e os recursos desenvolvidos evidenciam a apropriação dos fundamentos desta (até então desconhecida) estratégia – abordagem curricular interdisciplinar orientada para a resolução de problemas e suportada em episódios de jogo dramático.

As propostas operacionalizadas com os alunos, em contexto de sala de aula, conciliaram aprendizagens conceptuais e procedimentais, trabalho cooperativo, atividades de pesquisa e promoção de capacidades de autonomia e decisão.

Nas narrativas profissionais elaboradas individualmente, os formandos referem constrangimentos – “este foi um dos aspectos onde senti mais dificuldade” (ER) –, mas também mudanças, no modo como passaram a olhar e a olhar-se: “Com o *Mantle of the Expert* houve algo que fez refletir sobre a minha ação educativa” (APR) e “despertou em mim um olhar diferente para a educação de infância” (AX). As reflexões plasmam o desenvolvimento pessoal dos formandos.

Os formandos refletiram à luz das suas práticas pedagógicas de modo a interiorizarem a mudança de paradigma educacional que a abordagem *Mantle of the Expert* pressupõe, referindo que: “primeiramente confunde tudo em que eu acreditava, e que me leva a pensar que não faz sentido nenhum no meu dia a dia” (PC) e “inicialmente, a capacidade de educar para se ser capaz de decidir, parecia algo inexequível. Como vamos ajudar as crianças a decidir, aquilo que já foi decidido? (o currículo)” (MR), e assumindo procedimentos habituais que já lhes conferiam segurança: “A tendência era para a colocação de questões pouco amplas e demasiado direcionadas” (ER) e, ainda, “a minha formação inicial (...) visava toda a informação e estratégias de ação assentes na metodologia e pedagogia do projeto” (MP).

Rapidamente, os formandos tomaram consciência de que estavam perante uma abordagem diferente da experienciada nas suas práticas, referindo que “a planificação é completamente nova (...) é extremamente estruturada tornando-se uma mais-valia para trabalharmos temas ou objetivos específicos” (SA), enfatizando que “rapidamente comprehendi que estava perante um novo método de ensino” (AA), escrevendo “uma abordagem diferente, ou seja, mais criativa, organizada, com um propósito e onde todos os intervenientes trabalham para alcançar os mesmos objetivos” (AX).

Valorizaram a reflexão sobre a prática, referindo, “foi momento de uma ‘pausa’ para refletir num novo método, numa nova estratégia de ensino, com as suas vantagens e repercussões” (MP).

Os formandos avaliaram positivamente e compreenderam os diferentes princípios conceptuais de planificação da prática pedagógica preconizada pelo *Mantle of the Expert*, sublinhando que

“esta formação superou todas as expectativas, foram sessões muito interessantes e enriquecedoras, que me permitiram experienciar uma nova forma de planificar e de organizar o currículo numa lógica de empreendedorismo” (DO).

Tornaram claras a compreensão e apropriação dos fundamentos desta abordagem:

“É um trabalho pensado e planificado pelo educador, mas que permite ao aluno tomar decisões ao longo do processo. Apesar de ser uma planificação “dirigida” e orientada pelo adulto, são os alunos que fazem parte das equipas de especialistas, e são os alunos que possuem capacidade real de decidir e agir” (DO).

Numa lógica de transposição da experiência vivida no contexto da ação de formação para a operacionalização nas salas de contexto pré-escolar e do 1.º CEB, os formandos referem como aspetos positivos: “a responsabilidade que é incutida às crianças permite-lhes aprenderem e descobrirem juntos, de forma interativa (MF); “permite uma nova forma de abordagem às crianças para que elas possam ter um papel mais ativo na procura e na descoberta das suas aprendizagens” (AA) e

“faz com que a criança seja ela toda interveniente na sua aprendizagem (...) tem o desafio de ela própria procurar resposta às suas dúvidas, perceber qual o caminho a traçar, como o percorrer e finalizar esse caminho, tendo-me a mim, educador alguém que lhe dará desafios, orientações “indiretas” para ela chegar às respostas que pretende” (APR).

Colocar o aluno no centro de toda a aprendizagem e numa atitude empreendedora implica, como refere um formando, “uma maior aprendizagem, maior desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de tomada de decisões. Leva a que as crianças sejam realmente empreendedoras” (MF).

Por fim, os formandos referem a transposição desta experiência para a sua futura prática como premissa do seu desenvolvimento profissional, assumindo que “o professor tem um papel fundamental na orientação dos alunos através da colocação de questões” (ER) e esclarecendo que “É interessante refletir sobre a

importância de colocar questões, sendo esta uma habilidade essencial para a prática educativa docente" (ER).

Numa análise dos inquéritos de satisfação preenchidos por 17 dos 18 formandos (um deles não teve oportunidade de o preencher) verificamos que a principal razão que motivou 13 formandos a frequentar esta ação de formação foi a necessidade de conhecerem outras formas de trabalho/intervenção, sendo que os restantes quatro referiram a necessidade de atualizar/aprofundar os seus conhecimentos.

A maioria dos formandos referiu como principal motivo para escolher esta temática o seu interesse e três formandos referiram terem sentido necessidade de formação que lhes proporcionasse conhecer práticas inovadoras. Todos os formandos consideraram adequados os suportes didático e científico disponibilizados na oficina de formação, valorizando o ambiente em que esta decorreu. Tendo sido confrontados, na segunda sessão da formação, com uma metodologia desafiadora e pouco convencional – onde foram eles próprios os sujeitos de uma atividade desenvolvida segundo os pressupostos da estratégia *Mantle of the Expert* que só posteriormente foi explicitada e justificada –, os formandos classificaram de adequada a forma de abordagem selecionada pelos formadores.

Treze dos formandos consideraram muito pertinente a temática abordada na ação de formação e os restantes consideraram-na pertinente.

A exigência de centrar no aluno a decisão sobre como e o que aprender, ou seja, sobre o seu próprio processo de aprendizagem (em alternativa a um paradigma mais convencional, onde é o educador/professor a indicar o percurso a seguir até ao resultado final), que a estratégia didática preconizada no modelo *Mantle of the Expert* defende, parece-nos poder justificar a dificuldade de alguns formandos na avaliação da pertinência da temática da ação de formação; contudo, todos os formandos referiram que esta correspondeu aos seus interesses e expectativas, manifestando-se satisfeitos relativamente à atualização de conhecimentos, à capacidade de reflexão crítica e à troca de experiência e de saberes que lhes proporcionou.

Conclusões

A análise dos resultados permite-nos concluir que a estratégia didática preconizada no modelo *Mantle of the Expert* desperta curiosidade e apresenta-se como inovadora e desafiante, exigindo mudança de paradigma educacional – de uma postura orientadora e niveladora para uma atitude de questionamento descentrada do educador/professor e centrada no caminho que o aluno decide percorrer para atingir um fim.

O *Mantle of the Expert* surge, sem dúvida, como uma outra forma de trabalhar que, aglutinando alguns princípios utilizados por outras abordagens didáticas, pretende dar resposta ao desenvolvimento curricular através de um questionamento orientador da pesquisa, do raciocínio para a resolução de problemas ou da análise de dados e debate para o desenvolvimento do espírito crítico, apresentando o jogo dramático como o fio condutor que alimenta a motivação, a criatividade e a tomada de decisão, e, dessa forma, promovendo o desenvolvimento de competências empreendedoras.

Envolvendo profissionais do contexto pré-escolar e do 1.º CEB com prática docente de vários anos, esta foi uma oportunidade de podermos vivenciar uma abordagem interdisciplinar que, assente nos fundamentos do *Mantle of the Expert*, exigiu uma reflexão profunda, a negociação de pressupostos e, portanto, uma consequente reconstrução da profissionalidade docente, em resultado da confrontação com outro paradigma educacional.

Referências bibliográficas

- Abbot, L. (2013). *Mantle of the Expert – an attempt at understanding the misunderstood*. Disponível em <http://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2008/03/Teaching-Drama-2008-ArticleMoE-1.pdf>.
- Aitken, V. (2013). Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert approach to teaching and learning: A brief introduction. In D. Fraser, V. Aitken & B. Whyte (Eds.), *Connecting Curriculum, Linking Learning* (pp. 34-56). Wellington, New Zealand: NZCER Press.
- Heathcote, D. & Bolton, G. M. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education (Dimensions of Drama)*. London: Pearson Education.
- Nogueira, I.C., Gonçalves, D., Monteiro, I. & Quinta e Costa, M. (2018). Educar para a Decisão – the *Mantle of the Expert* in Atas da II Conferência Internacional de

Educação Comparada: O Professor do Século XXI em perspetiva comparada: Transformações e Desafios para a construção de sociedades sustentáveis. (no prelo).

Taylor, T. (2016). *A Beginner's Guide to Mantle of the Expert: A Transformative Approach to Education*. Norwich: Singular Publishing.

O Projeto MENTORCERT: Um modelo para a formação e certificação internacional de mentores de negócios

Leandro Oliveira

Católica Portuguesa, CBQF - Centro de Biotecnologia e Química Fina – Laboratório Associado, Escola Superior de Biotecnologia

Graça Teixeira

Católica Portuguesa, CBQF - Centro de Biotecnologia e Química Fina – Laboratório Associado, Escola Superior de Biotecnologia

Eduardo Luís Cardoso

Católica Portuguesa, CBQF - Centro de Biotecnologia e Química Fina – Laboratório Associado, Escola Superior de Biotecnologia

Resumo

Atualmente, as organizações procuram destacar-se prestando cada vez mais atenção a questões relacionadas com os Recursos Humanos, pois estes influenciam fortemente o sucesso organizacional. Logo, aumentou o interesse por parte dos gestores em adotarem práticas inovadoras que ajudem a desenvolver os seus colaboradores (Cameron, Miller, & Tucker, 2007). Dentro das novas práticas adotadas pelas organizações, o mentoring proporciona um processo de desenvolvimento contínuo, sendo um processo flexível, que permite o desenvolvimento do mentee (júnior), a nível profissional e pessoal (Kram & Isabella, 1985; Rekha & Ganesh, 2012). Os programas de mentoring melhoram os recursos humanos internos sendo úteis para as empresas que procuram crescer, atrair e reter colaboradores com um nível de excelência elevado (Allen & O'Brien, 2006).

Neste contexto, o projeto MentorCert tem como intuito elaborar um esquema de formação e certificação de mentoria de negócios em conformidade com a norma ISO17024, com vista à oferta de serviços profissionais de mentoria para Pequenas e Médias Empresas (PMEs) europeias, mas também para projetos iniciais de negócios emergentes de Instituições de Ensino Superior. Aqui serão explorados os requisitos para mentores atuarem no desenvolvimento de projetos de alunos de programas de mestrado e doutoramento que tenham uma orientação empresarial.

O objetivo deste trabalho é apresentar o MentorCert como um modelo para formação e certificação internacional de mentores para diferentes áreas económicas de interesse europeu.

O MentorCert começa com uma análise setorial preparatória prosseguindo com um plano de desenvolvimento, incluindo a oferta e

material de formação e o esquema de certificação. O projeto terminará com um conjunto de workshops e cursos piloto envolvendo tecnologias e-learning para fins de validação. Espera-se que o projeto desenvolva aptidões e competências de mentores com diferentes níveis de certificação, alinhados com sectores económicos importantes na União Europeia (Agroalimentar, Construção, FinTech e Turismo); e considerando questões horizontais (empresas emergentes, startup, scale up, transição geracional). Pretende-se, promover parcerias universidade-empresa através do desenvolvimento de competências para permitir que mentores de negócios operem em setores regionais prioritários, e desenvolvam vias de progressão para a mentoria empresarial, incluindo as possibilidades de intervenção no quadro do Ensino Superior, fomentando o potencial de valorização económica de conhecimento.

Palavras-chave: mentoring; formação; certificação; e-learning; Universidade-Empresa.

Abstract

Currently, organizations seek to stand out by paying more attention to Human Resources issues, as they strongly influence organizational success. Therefore, managers' interest in adopting innovative practices that help develop their employees increased. Within the new practices adopted by organizations, mentoring provides a continuous development process, being a flexible process, which allows the development of mentee (junior), on a professional and personal level. Mentoring programs enhance internal human resources and are useful for companies seeking to grow, attract and retain high-level employees.

In this context, the MentorCert project aims to develop a training and certification scheme for business mentoring in accordance with ISO17024, in order to offer professional mentoring services for European Small and Medium Enterprises (SMEs), but also for projects emerging business startups of Higher Education Institutions. Here we will explore the requirements for mentors to work on the development of Master's and PhD projects that have a business orientation.

The aim of this work is to present MentorCert as a model for training and international certification of mentors for different economic areas of European interest.

MentorCert starts with a preparatory sector review, continuing with a development plan, including the supply and training material and certification scheme. The project will end with a series of workshops and pilot courses involving e-learning technologies for validation purposes. The project is expected to develop skills and competencies of mentors with different levels of certification, aligned with important economic sectors in the European Union (Agro-food, Construction, FinTech and Tourism); and considering horizontal issues (emerging companies, startup, scale up, generational transition). The aim is to promote university-business partnerships by developing skills to enable business mentors to operate in priority regional sectors, and to develop career paths for business mentoring, including the possibilities for intervention in higher education, fostering the potential of economic valuation of knowledge.

Keywords: mentoring; formation; certification; e-learning; University-Company.

Introdução

A formação de professores deve atender à procura da sociedade por professores qualificados. Assim, os planos curriculares e as formas de organização da educação têm sido alteradas para atender a estas novas necessidades sendo que os programas governamentais mais recentes procuram conteúdos e métodos na formação de professores que enfatizem métodos e atitudes de investigação, substituindo formas mais antigas assentes na transferência de conhecimento (Sundli, 2007).

O fenómeno da atividade de mentoria disseminou-se em vários temas da sociedade e, em muitos, tornou-se uma indústria. No âmbito da aprendizagem ao longo da vida temos como: orientação, treino, tutoria, assessoria, consultoria e supervisão têm inundado todos os campos educacionais a um ritmo elevado; de facto, as empresas, a indústrias e os empresários apoiam-se cada vez mais na mentoria como forma de garantir a qualidade e a eficácia, e inspirar os colaboradores (Kram & Isabella, 1985; Sundli, 2007).

A mentoria é definida como sendo uma relação de trabalho entre um mentor (por exemplo, que também pode ser um supervisor ou gerente) que presta orientação, conselho ou orientação a uma pessoa menos experiente, um aprendiz (geralmente um indivíduo mais jovem ou menos experiente) que é formado para facilitar o desenvolvimento pessoal e profissional (Cameron, Miller, & Tucker, 2007; Reinstein, Sinason, & Fogarty, 2012). Assim, muitas organizações usam a mentoria como uma estratégia-chave de formação e desenvolvimento de pessoal (Fogarty, Reinstein, Heath, & Sinason, 2017).

Esta estratégia de mentoria enfatiza a pré-supervisão, metacomunicação sobre situação e papel na empresa, fornecimento de exemplos e demonstrações de modo a tentar mostrar o geral através do específico, e promover uma situação socialmente segura, mas desafiante do ponto de vista profissional. De realçar que uma comunicação discursiva, não supressora, livre de energia e relações simétricas são descritas como as principais condições para uma supervisão bem-sucedida (Sundli, 2007).

Embora faltem evidências que sustentem uma relação entre a mentoria formal e a atratividade organizacional, algumas evidências sugerem que um programa

formal de mentoria é uma ferramenta eficaz de recrutamento. Teoricamente, a existência de um programa formal de mentoria pode ter um impacto simbólico sobre os potenciais colaboradores. Os programas de mentoria podem ser atraentes porque passam uma mensagem aos potenciais colaboradores de que a organização está comprometida no seu desenvolvimento profissional e pessoal (Allen & O'Brien, 2006).

Os programas de mentoria com padrões de qualidade superior, tais como um baixo rácio entre mentores e aprendizes e sessões face-a-face que fomentem as relações pessoais entre mentores e aprendizes conseguem obter melhores resultados na sua formação (Sandner, 2015).

Um exemplo de um projeto que se propôs desenvolver uma formação para a certificação internacional de mentores foi realizada pelo TRUST ME - TRaining for Unique Skills and Techniques for Mentoring (Budapest Business School, S/D-a). Este projeto teve como objetivo o desenvolvimento de uma formação certificada internacionalmente para futuros mentores de Pequenas e Médias Empresas (PMEs) que, com a adquisição de novos conhecimentos e competências técnicas, pudessem trabalhar com os diretores / proprietários de PMEs como consultores do processo num ambiente mais pessoal e de próximo. Para além do material de formação do mentor, foi elaborada uma avaliação inicial e uma monitorização contínua, terminando numa avaliação final dos resultados de aprendizagem alcançados pelos formandos (Budapest Business School, S/D-b). Contudo, este projeto não conseguiu o reconhecimento da formação.

Deste modo surgiu o projeto MentorCert que pretende desenvolver um esquema de formação internacional de mentores de negócios compatível com a norma ISO 17024 e o desenvolvimento de uma Comissão Internacional de Especialistas específica exigido pelos requisitos da ISO. Assim, os objetivos do projeto MentorCert são: 1. Desenvolver a matriz de competências dos mentores e aperfeiçoá-la para que possam ser utilizadas para comparar e desenvolver os níveis de competências de mentores de negócios a vários níveis do ciclo de vida empresarial (projetos de negócio, *start-ups*, empresas maduras e empresas em transição) e em diferentes setores (Turismo, Agroalimentar, Construção e Fin Tech); 2. Promover parcerias entre universidades e empresas através do desenvolvimento inteligente baseado em *clusters* de modo a permitir que os mentores de negócios operem nos que possuem importância estratégica para a economia europeia; 3.

Desenvolver caminhos de progressão para mentores de negócios e avançar para a Certificação Internacional da Mentoria de Negócios (ESB-UCP, 2017).

Esta nova proposta MentorCert complementará os resultados da TRUST ME em dois aspetos. Em primeiro lugar será feita uma diferenciação entre diferentes níveis de mentoria, ou seja, um mentor iniciante deve realizar a formação do projeto TRUST ME ou comprovar um conhecimento equivalente, enquanto que para alcançar um nível mais elevado será necessário adquirir competências mais profundas e específicas, bem como um certo nível de experiência prática pré-definida em contexto real. Em segundo lugar, diferentes setores em que as PMEs operam podem necessitar de mentores de negócios com competências um tanto divergentes, isto é consoante as necessidades das regiões económicas dos parceiros, o projeto definirá setores - presumivelmente de interesse mútuo - e desenvolverá currículos suplementares de formação de mentores e níveis de experiência prática provenientes das necessidades setoriais específicas (Budapest Business School, S/D-b).

Metodologia e resultados esperados

O MentorCert envolve seis instituições parceiras (P) de seis países diferentes: Budapest Business School (P1 - Hungria) - coordenador, Leeds Beckett University (P2 - Reino Unido), Universidade Católica Portuguesa – Escola Superior de Biotecnologia (P3 - Portugal), Wydział Inżynierii Ładowej - Politechnika Warszawska (P4 - Polónia), ADINVEST International (P5 - França) e EFCoCert (P6 - Suíça).

O projeto foi organizado em oito pacotes de trabalho (PT) que produzirão quatro *Intellectual Outputs* (IO) tendo início a 1 de novembro de 2017 e data prevista de término 31 de outubro de 2019:

- PT1 Gestão Geral do Projeto
- PT2 Análise Setorial Preparatória → IO1
- PT3 Desenvolvimento do Currículo → IO2
- PT4 Criação de Materiais de Formação
- PT5 Trabalho Preparatório para a Certificação de Mentores → IO3 e IO4
- PT6 Disseminação
- PT7 Exploração e Sustentabilidade
- PT8 Garantia da Qualidade

De seguida, os vários métodos e abordagens aplicados ao MentorCert serão apresentados por pacote de trabalho, com exceção do PT1 e PT8, que decorrerão ao longo de todo o projeto. No PT1 Gestão Geral do Projeto centralizaram-se todas as questões organizacionais, no PT8 Garantia da Qualidade o P5, com experiência comprovada nesta área, será responsável pela elaboração, implementação e monitorização contínua de um Plano de Qualidade.

PT2 Análise Setorial Preparatória

Neste pacote de trabalho será realizada uma Análise Setorial Preparatória, a ser iniciada com o projeto. Espera-se que este PT forneça resultados de investigação aprofundados (em diferentes níveis de mentores e sobre a setorização, ver: IO1) como material base para os módulos de ensino com vista ao desenvolvimento do currículo (ver: PT3).

IO1 – Categorias de Mentores e Análise Baseada em Setores

O IO1 será o resultado final da fase de análise preliminar. Esta análise preparatória concentrar-se-á em duas áreas importantes necessárias para a preparação do desenvolvimento do material de formação e certificação dos mentores.

Parte 1

A avaliação do conhecimento baseada na experiência dos mentores e o estabelecimento de diferentes categorias de mentores são essenciais para a criação de um esquema de certificação e para a sua sustentabilidade a longo prazo. Os parceiros participantes no futuro desenvolvimento da rede de mentores irão definir pelo menos 3 níveis para os mentores com base nos seus conhecimentos e experiência de trabalho.

Parte 2

Atendendo ao anterior projeto TRUST ME em que se desenvolveu um programa de formação apenas para um nível básico de mentores de negócios e no âmbito das PMEs, verificou-se que durante o trabalho de mentoria se deveria dar

mais atenção às especificidades setoriais. Os mentores também devem ser formados de acordo com as diferentes características dos setores da economia em dimensões verticais e horizontais. No âmbito do IO1 os parceiros irão analisar por um lado os sectores industriais mais importantes dos países participantes (representados pelas instituições de ensino) como: o setor agroalimentar (P3), o da construção (P4), o da FinTech (P2) e o do turismo (P1) examinando as diferenças e semelhanças do ponto de vista da mentoria. Por outro, serão analisadas questões horizontais da economia, que também são muito importantes nos diferentes momentos do ciclo de vida das empresas - como *start-ups* (P2), microempresas (P4), transição geracional (P1) e *nascent enterprises* (P3). A definição de cartões de competências setoriais como os principais resultados destas pesquisas servirá como base para o desenvolvimento de materiais de formação específicos de cada setor. Portanto, as tarefas na segunda parte do IO1 serão:

- a) Analisar as experiências de trabalho e os exemplos europeus especificando as categorias de mentores de negócio: básico, intermédio ou avançado;
- b) Atribuir os níveis necessários de conhecimento e experiências baseadas no trabalho (passado ou durante o processo de mentoria);
- c) Elaborar as relações entre os níveis;
- d) Delinear a metodologia de avaliação.

PT3 Desenvolvimento do Currículo

Serão realizadas atividades baseadas nos resultados de IO1. O desenvolvimento de conteúdo será realizado pelo parceiro P2 enquanto que P1, P2, P3 e P4 ficarão responsáveis pela criação de dois novos currículos cada. Um grupo de trabalho especial centrar-se-á na digitalização dos conteúdos de ensino sob a liderança do parceiro húngaro.

OI 2 - Materiais de formação setorial

No âmbito do IO2, serão elaborados oito materiais de formação totalmente adaptados a cada sector, utilizando os *inputs* (primeiro dos cartões de competências sectoriais) do PT2. Estes materiais de formação ajudarão os mentores ou potenciais mentores a adquirir competências nas diferentes especificidades de cada setor económico selecionado. Os mentores especializados nos vários sectores podem

ajudar o trabalho dos outros e complementar o conhecimento de uma futura rede de mentores a nível regional ou posteriormente a nível europeu. Um mentor especializado num setor receberá o título do setor. Os materiais de formação ampliarão o perfil do mentor com um caráter especializado. As redes de mentores que desejam cobrir geograficamente as regiões e também ir de encontro às necessidades regionais e profissionais necessitarão das competências fornecidas por estas formações de especialização, assim as formações elaboradas nos quadros de cooperação internacional conduzidos em cada caso por um parceiro de referência nessa área garantirá a possibilidade de transferência para parcerias mais amplas no acompanhamento. A abordagem pedagógica é uma aprendizagem combinada com a maior parte da formação *online* e com jogos de simulação.

PT4 Criação de Materiais de Formação

Cada uma das 4 Instituições de Ensino Superior (IES) — P1, P2, P3 e P4 — testará os cursos especializados dos quais liderou o desenvolvimento. Os parceiros associados ajudarão a organizar as formações a cerca de 20 participantes em cada país. O teste dos resultados do IO2 será considerado em cada um dos 4 países como um evento multiplicador. Essas atividades de teste serão estruturadas e harmonizadas por um grupo de trabalho liderado pelo P3.

PT5 Trabalho Preparatório para a Certificação de Mentores

Este pacote de trabalho irá produzir dois IOs:

- a) Transformação de resultados anteriores e recentes (TRUST ME e MentorCert) em critérios de avaliação de mentores (IO3).
- b) Desenvolvimento de um manual de certificação dos mentores de negócios (IO4) em conformidade com a norma ISO 17024.

IO3 - Critérios de avaliação de mentores de negócios

Em Projetos anteriores e também no MentorCert produziram-se currículos para candidatos a mentores de PMEs que pretendiam tornar-se mentores gerais de PMEs e também receberem títulos para realizar formações complementares em setores específicos de empreendedorismo. O domínio das parcerias assegurou a

qualidade dos cursos, mas os formandos que os conseguiram concluir não puderam receber qualquer reconhecimento nacional, internacional e ainda menos europeu. Para reverter esta situação, os antigos parceiros (do Projeto TRUST ME) convidaram a EFCoCert, um novo parceiro com a missão europeia de desenvolver e gerir sistemas de certificação de competências para profissões não regulamentadas na Europa. Estes procedimentos de certificação pretendem proporcionar às pessoas interessadas o reconhecimento e validação da sua aprendizagem formal e não formal, assegurando uma transparência europeia das suas qualificações.

Deste modo com o IO3, será dado o primeiro passo no caminho para a certificação do mentor: os resultados das formações de mentores supramencionados e a análise dos níveis de orientação no IO1 serão transformados em critérios de avaliação de mentores. O trabalho consistirá no estabelecimento de matrizes de competências, articuladas a diferentes níveis e setores de referência, e gerará o sistema de critérios de avaliação que podem ser inseridos num processo de certificação.

Esta transformação produzirá critérios a serem usados num sofisticado procedimento de exame misto para ser experimentado em cooperação entre os parceiros. A qualidade do IO3 (e do próximo esquema de certificação) será assegurada, para além do domínio dos parceiros, por uma Comissão Internacional de Especialistas (ver: no IO4) composto por partes interessadas e organismos de certificação acreditados de toda a Europa. Isto faz com que o impacto da IO3 (e IO4) seja significativo no meio empresarial europeu e transfira os resultados para novos países parceiros na Europa sem qualquer problema.

IO4 - Manual do esquema de certificação Mentor

O IO4, com base nos resultados do IO3, é um elemento-chave do processo que passa pela formação de mentores e/ou da validação da aprendizagem e experiência anteriores para a certificação de mentores em conformidade com a ISO 17 024. Uma vez estabelecidos os critérios de avaliação do mentor, os parceiros iniciarão o desenvolvimento do esquema de certificação. Esta atividade será dividida em duas partes:

- a) Desenvolvimento de diretrizes de padronização. Estas diretrizes compatíveis com ISO serão aplicadas no desenvolvimento do esquema de certificação e

explicarão as regras e procedimentos aplicáveis ao desenvolvimento do manual do esquema de certificação.

- b) Desenvolvimento do manual do esquema de certificação de mentores em conformidade com a ISO 17 024 que descreverá todo o processo de avaliação de competências e conterá os requisitos que os organismos de certificação e os avaliadores deverão respeitar para poderem prosseguir para a certificação de mentores.

A ISO 17 024 estipula os princípios e requisitos para um organismo de certificação e inclui as regras de desenvolvimento e manutenção do esquema de certificação. Esses padrões garantirão que os organismos de certificação explorem o esquema de certificação após o projeto e operem de forma consistente, comparável e confiável em todo o mundo. Os resultados, uma ferramenta "pronta para usar", permitirão ao mentor ter competências que se traduzem em linhas nacionais. Esta é a principal inovação dada pelo IO4.

Para este IO, o estabelecimento de uma Comissão Internacional de Especialistas é absolutamente necessária e é a prova real da transferibilidade do esquema de certificação.

A Comissão Internacional de Especialistas será composta por um mínimo de 28 partes interessadas de pelo menos 14 países europeus. Esta Comissão terá um papel de Controlo de Qualidade no projeto, mais exatamente no PT5. Os líderes do IO enviarão todos os documentos, rascunhos elaborados pelos parceiros aos membros dessa Comissão, solicitando comentários, propostas de modificação. Posteriormente, após o projeto, a Comissão ajudará a elaborar o modelo de negócios necessário para a exploração a longo prazo e a sustentabilidade dos resultados. O facto de os organismos de certificação credenciados serem convidados para a Comissão Internacional de Especialistas facilitará a comercialização do esquema de certificação através desses órgãos garantindo um enorme impacto na valorização dos resultados a nível europeu.

PT6 Disseminação

A divulgação a nível nacional será da responsabilidade dos principais parceiros nacionais, enquanto a nível internacional será operacionalizada pelo P4. Essas atividades irão até o final da implementação do projeto. Serão realizados eventos

multiplicadores (congresso, reuniões, jornadas...) em cada país. Em Portugal, já foi criado um website para o projeto (<http://www.esb.ucp.pt/pt/mentorcert>) de modo a promover a disseminação do mesmo, bem como dos seus resultados.

PT7 Exploração e Sustentabilidade

Quanto à exploração, as iniciativas nacionais serão uma atividade da responsabilidade do representante nacional de cada país participante. A primeira exploração dos resultados será a comercialização das novas formações inseridas nos sistemas curriculares dos parceiros das IES. Uma atividade importante será a conceção de atividades de acompanhamento. Primeiro, o trabalho feito no PT5 deve ser experimentado na prática, a comercialização deve ser iniciada por organismos de certificação acreditados. Isto está planeado para ser feito no(s) projeto(s) de acompanhamento, dois deles serão submetidos durante a implementação do MentorCert.

Impacto do projeto nos participantes e a nível regional e internacional

O primeiro grupo de participantes serão os especialistas que representam os parceiros no projeto. Além dos resultados do projeto TRUST ME, estes irão adquirir os conhecimentos e as competências necessárias para serem mentores das PMEs em diferentes setores. Estes conteúdos serão provenientes da análise preparatória (PT2) e estes especialistas transformarão estes resultados em materiais de formação. Desta forma, tornar-se-ão mentores e também poderão trabalhar como formadores de futuros mentores, obtendo-se um importante impacto profissional neste grupo, que irá participar no desenvolvimento do esquema de certificação.

As IES participantes enriquecerão o seu sistema curricular com os cursos de especialização a desenvolver no projeto, completando assim a sua oferta para futuros mentores das PMEs. O projeto ampliará assim o perfil atrativo das instituições. Isto implica aumentar a conscientização sobre o impacto destas formações na sustentabilidade das PMEs no mercado. Este impacto é mensurável pelos números de inscrição nas futuras formações e, a longo prazo, pela taxa de sobrevivência de PMEs das regiões participantes nas mesmas.

Além disso, para os parceiros de IES será um passo importante da formação em sala de aula ou a distância para o aconselhamento *in situ* amplamente preferido pelos empresários.

Portanto, o primeiro grupo-alvo será composto pelos futuros mentores que podem ser académicos provenientes das IES da parceria não diretamente envolvidos no projeto, de outras organizações de IES e também podem ser empreendedores com uma certa experiência inicial em práticas de empreendedorismo. Este grupo participará nas formações piloto. Durante a vida do projeto, espera-se formar até 80 mentores (20 por país de cada IES parceira). O impacto nesse grupo é o novo conhecimento profissional e competências que irão adquirir com estas formações setoriais piloto.

O segundo grupo-alvo indireto serão as PMEs, principalmente os CEOs das PMEs, aproveitando o apoio de mentores formados após o término do projeto. Este grande grupo-alvo de PMEs será atingido pelo efeito multiplicador a ser exercido pelas sucessivas formações de mentores que serão realizadas após o projeto e pelas atividades de extensão dos mentores formados. O número estimado destas PMEs é mínimo de 50 / região / ano, aumentando no tempo e a maior parte das PMEs será alcançada pelo número crescente de mentores formados.

Outro elemento de interesse do projeto será o esquema de certificação. Este abrirá o caminho para a formação de mentores certificados numa fase posterior, após o esquema ser experimentado sob a direção dos organismos de certificação acreditados. Como os procedimentos de certificação serão dirigidos por organismos de certificação credenciados, o acesso a grandes populações empreendedoras será assegurado. Isto terá um impacto crescente e contínuo sobre estas populações.

Os órgãos do governo local, formuladores de políticas, bancos, etc. serão informados e sensibilizados pelos resultados do projeto através das atividades de disseminação (por exemplo, eventos multiplicadores...), fortalecendo a sua confiança na certificação da mentoria. Isto fará com que usem as suas competências para criar um ambiente mais favorável para as PMEs que trabalham em conjunto com mentores certificados. Este impacto é quantitativamente mensurável pelos atos legais que estas partes interessadas promulgarão em favor das PMEs e pelos apoios financeiros dados aos planos de negócios elaborados pelas PMEs com apoio de mentores certificados.

Deste modo, as formações de mentores setoriais, em conjunto com as formações gerais previamente desenvolvidas, facilitarão o acesso de mentores e futuros mentores à sua certificação. As inscrições locais serão um impacto mensurável destas formações.

Espera-se também que os órgãos governamentais locais sejam afetados pelos resultados; uma análise internacional preparatória aponta o importante potencial papel para os governos fornecendo apoio personalizado às PMEs em dificuldades. Estas estarão envolvidas na organização dos eventos multiplicadores para aumentar o efeito do recrutamento de candidatos a mentores. Outros intervenientes locais importantes são as instituições financeiras, os bancos e os investidores privados, que estarão mais dispostos a financiar as PMEs com mentores subjacentes e planos de negócios elaborados em conjunto pelas PMEs e por estes mentores. O impacto local a longo prazo pode ser medido pelos atos legais e financeiros dos governos locais, facilitando a certificação de mentores e também pelo número de apoios financeiros de bancos e investidores dados a PMEs com mentores certificados.

As novas formações e certificações de mentores após o período de duração do projeto produzirão um efeito multiplicador com impacto local e regional mensurável no tecido empresarial das regiões.

As atividades de valorização também serão direcionadas para cadeias de fornecimento de PMEs, IES regionais, bancos e investidores privados, multiplicadores potenciais de resultados superiores ao nível local. As formações e certificação de mentores serão necessárias ou procuradas por estas partes interessadas, alguns deles podem estar mais diretamente implicados na multiplicação dos resultados do projeto. Almeja-se que os bancos e investidores solicitem a colaboração ou acompanhamento por mentores profissionais formados e certificados pelo projeto. Um impacto indireto pode ser previsto no sistema de emprego da região. A importância disto é demonstrada pelo facto de as empresas existentes conservarem, em média, cinco empregos, enquanto as *start-ups* criam, em média, dois empregos. Os postos de trabalho mantidos e o impacto criado nas regiões serão mensuráveis após o término do projeto.

O impacto a nível nacional pode ser medido pelo número de organismos de certificação credenciados mostrando o seu interesse em comercializar o esquema

de certificação desenvolvido pelo projeto. É por isso que a sua participação nas atividades da Comissão Internacional de Especialistas é primordial.

O impacto a nível europeu está previsto através de projetos de acompanhamento planeados para serem concebidos com uma parceria maior e com uma cobertura geográfica mais alargada. O objetivo destes acompanhamentos é desenvolver redes de mentores de PMEs certificadas em diferentes países e integrá-las devido ao esquema de certificação padronizado. Isto confere a grande probabilidade de se conseguir um impacto internacional a longo prazo, em consonância com a estratégia Europa 2020: uma estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo das empresas.

Considerações finais

O Projeto MentorCert propõe conceber um esquema de certificação compatível com as Normas ISO, desenvolvendo e integrando um mecanismo para promover o acesso a serviços de mentoria padronizados e certificados oferecidos internacionalmente. Além disso, o projeto alinha a atividade de mentoria empresarial com setores de importância estratégica para a economia local. No que concerne às IES, o MentorCert permitirá que estas integrem o esquema de certificação desenvolvido na sua oferta formativa, ampliando os seus serviços e estreitando a sua relação com o tecido empresarial. Assim, ao serem desenvolvidos caminhos de progressão e um esquema de certificação para mentores de negócios e avançar para a certificação internacional de orientação corporativa, o projeto MentorCert ajudará a superar a falta de informações sobre normas que constituem uma das barreiras mais significativas para o desenvolvimento das PMEs em toda a UE.

Agradecimentos

O projeto MentorCert é cofinanciado ao abrigo do Programa ERASMUS+ (2017-1-HU01-KA202-035953). Agradecemos também à restante equipa MentorCert das outras instituições parceiras: Budapest Business School, Leeds Beckett University, Wydział Inżynierii Lądowej - Politechnika Warszawska, ADINVEST International e EFCoCert.

Referências bibliográficas

- Allen, T. D., & O'Brien, K. E. (2006). Formal mentoring programs and organizational attraction. *Human Resource Development Quarterly*, 17(1), 43-58, doi:doi:10.1002/hrdq.1160
- Budapest Business School. (S/D-a). *TRUST ME - Training for Unique Skills and Techniques for Mentoring*. Retirado de <https://en.uni-bge.hu/International-projects/trustme>
- Budapest Business School. (S/D-b). *MentorCert - Background*. Retirado de <https://www.mentorcert.eu/index.php/en/about-mentorcert/aims-objectives-mentorcert>
- Cameron, L., Miller, P., & Tucker, M. (2007). Small business mentoring in an international context: a preliminary study. *Australasian Journal of Business and Social Inquiry*, 5(1), 1-10
- ESB-UCP. (2017). Website da Escola de Biotecnologia - UCP, em <http://www.esb.ucp.pt/pt/mentorcert>
- Fogarty, T. J., Reinstein, A., Heath, R. A., & Sinason, D. H. (2017). Why mentoring does not always reduce turnover: The intervening roles of value congruence, organizational knowledge and supervisory satisfaction. *Advances in Accounting*, 38, 63-74. doi:<https://doi.org/10.1016/j.adiac.2017.07.004>
- Kram, K. E., & Isabella, L. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, 28(1), 110-132.
- Reinstein, A., Sinason, D. H., & Fogarty, T. J. (2012). Examining Mentoring in Public Accounting Organizations. *Review of Business*, 33(1), 40-49.
- Sandner, M. (2015). The effects of high-quality student mentoring. *Economics Letters*, 136, 227-232. doi:<https://doi.org/10.1016/j.econlet.2015.09.043>
- Sundli, L. (2007). Mentoring—A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 201-214. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.016>

Conclusões do Eixo 7 – Inovação Pedagógica e Docência

Síntese das comunicações relativas ao Eixo 7. Inovação pedagógica e docência

Por Fátima Sousa-Pereira (Comentadora do Eixo 7)

Escola Superior de Educação – IPVC

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade do Porto

No âmbito do Eixo 7. Inovação Pedagógica e Docência, foram apresentadas comunicações em que,

i) algumas das quais eram centradas na formação pedagógica de professores do Ensino Superior, por um lado dada a necessidade de responder ao desafio colocado, também aos docentes deste nível educativo, para a mudança de paradigma formativo; e, por outro lado, pela necessidade de aferir metodologias didático-pedagógicas adequadas para a formação ética no ensino superior. No contexto dos trabalhos mais direcionados para o Ensino Superior, destacou-se a pertinência de analisar impactos das iniciativas de formação pedagógica desenvolvidas no contexto das instituições de ensino superior.

ii) outras com o foco na educação para o empreendedorismo: uma delas com uma vertente mais direcionada para a intervenção comunitária; a outra apresentando uma experiência formativa, assente numa estratégia inovadora centrada na resolução de problemas, e que envolveu simultaneamente docentes e crianças da educação básica (educação de infância e 1º ciclo do ensino básico) com o duplo propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências empreendedoras nas crianças envolvidas e para o desenvolvimento profissional docente através do aperfeiçoamento de práticas pedagógicas.

iii) outras ainda com a finalidade de apresentar experiências formativas desenvolvidas pelo recurso a projetos. Neste âmbito, importa destacar a diversidade

de projetos apresentados, de áreas de intervenção, de públicos-alvo envolvidos, não obstante o facto de todos orientarem a sua ação para o desenvolvimento de competências ditas do século XXI.

Em síntese, e de um modo geral, os trabalhos apresentados no âmbito do Eixo 7, claramente na linha das novas competências e objetivos de aprendizagem que se tem procurado veicular nos últimos anos, são reveladores de que as instituições educativas têm i) procurado refletir sobre as implicações destes novos objetivos/competências em termos pedagógicos e ii) que têm assumido o desafio de desenvolver práticas curriculares inovadoras (predominantemente baseadas em projetos) assentes em ambientes de aprendizagem “abertos” e, por isso, com potencial para promover aprendizagens significativas e ajustadas aos jovens do nosso tempo.

Por contraponto com o ensino mais tradicional, e embora não sendo uma abordagem pedagógica nova, a aprendizagem baseada em projetos e centrada na resolução de problemas pode constituir uma pedagogia revolucionária nos contextos educativos, nomeadamente pela mudança na relação entre professores e alunos, pela mudança na relação dos alunos entre si (os projetos podem reduzir a competição nas salas de aula e levar os alunos a colaborarem em vez de trabalharem uns contra os outros) e pela mudança da relação dos agentes educativos com o conhecimento (os projetos podem transferir o enfoque do ensino, da memorização de factos, para a exploração de ideias, para o desenvolvimento de atividades orientadas para o pensamento de mais elevado nível cognitivo e desenvolvimento de novas competências (criatividade, pensamento crítico, etc.).

Reconhecendo-se que cada instituição educativa constitui um todo sistémico que deve ser capaz de desenvolver dinâmicas internas de melhoria, mas em permanente interação e diálogo com o exterior e aproveitando os impulsos externos como catalisadores para a mudança e para o aperfeiçoamento das práticas organizacionais e pedagógico-curriculares, é de destacar também, no âmbito das comunicações apresentadas no Eixo 7, a consideração de redes para a inovação educacional, que envolvem em muitos dos casos, agentes externos ao contexto educativo.

Políticas da educação e do currículo versus Inovação pedagógica e docência

Se até à década de setenta do século XX “a escola apresentava-se como uma instituição assente em valores imutáveis que era necessário preservar e difundir” (Correia, 1991: 15), desde essa altura a problemática da mudança educativa e da necessidade de reformar os sistemas de ensino invadiu, generalizada e consensualmente, os discursos sobre educação. Em particular desde os anos noventa, começou a verificar-se na literatura sobre o tema uma tendência para o estabelecimento de relações diretas entre mudanças na educação e na sociedade globalizada, sob o argumento de que a globalização (económica, social, política e cultural) pressupõe sistemas flexíveis e abertos a mudanças (Messina, 2001).

Ao debruçar-me sobre a temática das políticas educativas na sua relação com as questões da mudança e inovação educacional, parto de um entendimento de política educativa (e curricular) numa lógica não determinista, mas, antes, interpretativa. Subjacente a esta lógica de pensamento está, portanto, a ideia de que a inovação, se externamente induzida, decorre de um processo de recontextualização normativa e curricular, no qual o lado oficial da recontextualização (criado e dominado pelo Estado e pelos seus agentes especializados) corresponde ao “quê” e o lado pedagógico da recontextualização (correspondendo aos atores que atuam ao nível da prática interacional) traduz-se no “como” (Bernstein, 1990, 2000). E, como se sabe, a tensão entre estes dois campos define a autonomia das instituições educativas e dos seus membros, que será proporcional à capacidade de intervenção do último campo. Ou seja, o espaço de interação “entre” estes dois campos, define as matizes de criação, reprodução e possíveis transformações dos/nos contextos educativos específicos, abrindo assim possibilidade para a conversão de uma proposta política de mudança em inovação internamente construída.

Como temos vindo a sentir, a exigência externa de mais qualidade e maior eficácia das instituições educativas tem vindo a aumentar exponencialmente por relação com a complexidade dos problemas internos que as últimas décadas têm vindo a testemunhar. É neste contexto de maiores exigências externas e, simultaneamente, mais dificuldades internas que se enquadram as pressões

crescentes para a mudança e inovação educativa, enquanto resposta aos problemas educativos e sociais da atualidade. Por isso, tanto no Ensino Superior como nos restantes níveis educativos, a melhoria da qualidade educativa tem vindo a assumir-se como uma das metas políticas de vários países, nomeadamente de Portugal. E esta meta pressupõe, necessariamente, novas dinâmicas organizacionais e pedagógicas, implicando mudanças curriculares de fundo nas instituições educativas, naturalmente associadas ao núcleo da ação educativa e às práticas curriculares docentes (com o foco nos processos de ensino-aprendizagem).

A reforma que na última década se verificou no Ensino Superior no contexto do Processo de Bolonha, é enquadrada e justifica-se, precisamente, pela necessidade de assegurar maior qualidade de ensino e melhores resultados de aprendizagem, nomeadamente - e este é um dos aspetos centrais deste processo - por via de uma mudança nos paradigmas de formação no Ensino Superior, centrando-a na globalidade da atividade e nas competências que os estudantes devem adquirir.

Mas também o recente documento “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Guilherme d’Oliveira Martins et al., 2017) no contexto da escolaridade obrigatória (básica e secundária) remete para a necessidade de se colocar “as aprendizagens como centro do processo educativo” (p. 6) por contraposição ao foco no ensino, destacando inclusivamente o papel da Escola na criação de “condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico” (p. 6), ou seja, promovendo também a aquisição de competências cognitivas de nível superior.

Estes e outros complexos desafios que têm vindo a colocar-se à Escola e aos Sistemas Educativos na atualidade, e no sentido da sua transformação, obrigam a (re)considerar o papel da Escola e dos professores no tempo presente com os olhos postos no futuro. Neste enquadramento tem vindo, por exemplo, a ser sublinhada a importância de se utilizarem diferentes espaços e atividades nas escolas para promover aprendizagens mais ativas, diversificadas e significativas, assim como a necessidade imperiosa de relacionar as novas aprendizagens com as experiências dos alunos fora da escola e de ampliar o currículo para o território local e para o mundo - no sentido da transformação da Escola e dos Sistemas Educativos. O que pressupõe “um novo perfil de Escola e um novo perfil de professor”.

Vários estudos, nomeadamente um estudo muito recente (Oliveira, 2017) que procurou analisar as percepções dos estudantes sobre a escola, coloca em evidência

que os alunos, de um modo geral, não se sentem realizados com as metodologias adotadas em sala de aula, pois consideram-nas demasiado centradas no professor (referindo-se a aulas expositivas, pouco estimulantes e pouco variadas ao nível da tipologia das atividades e dos recursos), o que motiva, como sabemos, o desinteresse e o alheamento...

Não obstante estas necessidades, é de reconhecer a complexidade das mudanças requeridas/necessárias para operacionalizar esta ideia de projeto formativo (orientado para novas e diferenciadas competências), e que terá que passar, necessariamente pela consideração de um novo perfil de Escola e de Professor ajustado ao presente e ao futuro próximo.

Ora, a compreensão desenvolvida nas últimas décadas acerca dos processos de reforma e de inovação educacional (nomeadamente das razões que comprometeram o sucesso dessas reformas) não deixa dúvidas de que, nestes processos, as principais dificuldades se situam ao nível do “como” operacionalizar/concretizar a mudança pretendida (e já não tanto, ao nível de “que aprendizagens promover”, “porquê” e “para quê”). O que nos remete para a importância da criação das condições necessárias (nos vários níveis de decisão curricular) para que as mudanças propostas sejam possíveis.

Ora, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular, em regime de experiência pedagógica no presente ano letivo, e a perspetiva de alargamento a outros contextos educativos, impulsionada pelo recente D. L. n.º 55/2018, pode facilitar a definição deste “como” em cada contexto educativo.

Face ao exposto, e ainda que o impulso de mudança possa nascer das políticas educativas ou de avanços científico-pedagógico-didáticos, não se pode ignorar que as mudanças efetivas em Educação ocorrem em contextos educativos específicos (Casanova, 2006; Leite, 2003), tornando centrais os seus atores (estudantes, docentes e órgãos de gestão, entre outros). E, como é reconhecido, a inovação de práticas é de uma natureza diferente da mudança legislativa, tem um significado local (porque ocorre numa comunidade específica de prática) e procura respostas para desafios baseados em cada contexto, sendo que o mais importante é cada contexto poder desenhar as sua respostas por via de projetos singulares (apesar dos múltiplos fatores de influência, influências essas cada vez mais globais), assegurando, como refere Cachapuz (2009), o pluralismo dos percursos de mudança.

Neste sentido, revejo-me na ideia avançada por Pacheco (2002) de que “uma teoria da política da educação não pode ser limitada à perspetiva do controlo do Estado, pois as políticas são imperfeitas e simples e a prática é sofisticada, contingente, complexa e instável” (p. 18), o que remete para as dinâmicas que ocorrem ao nível da prática e para o papel de primeira ordem dos professores e outros profissionais do terreno.

Nota final

Como temos vindo a sustentar, e valorizando os contributos das comunicações apresentadas nas sessões dos Eixos 1 e 7, as possibilidades de inovação que derivam das políticas educativas só se poderão converter em melhoria efetiva se forem apropriadas e implementadas ao nível dos contextos da prática. Será, por isso, fundamental que a instituição educativa, no seu conjunto, se aproprie dessa iniciativa, adaptando-a aos mecanismos da sua estrutura, o que pressupõe o envolvimento efetivo da comunidade escolar, em geral, e dos professores em particular.

Texto final da Mesa de Comentadores

Missão Impossível(?): Síntese reflexiva dos relatos dos comentadores do I Seminário Internacional CAFTe

Por Angélica Monteiro (Moderadora da Mesa de Comentadores)

Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE)

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Universidade do Porto

O presente texto tem por objetivo apresentar uma síntese reflexiva dos relatos feitos pelo painel de comentadores do I Seminário Internacional CAFTe, ocorrido em 10 de julho de 2018, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Aos comentadores coube a tarefa de partilhar aspectos relevantes das comunicações livres e posters organizados em 7 eixos: *Políticas da educação e do currículo; Práticas curriculares nos quotidianos escolares; Desafios do digital em educação; Formação de professores: políticas e práticas; Avaliação institucional e qualidade educativa; Políticas e práticas de avaliação da aprendizagem e Inovação pedagógica e docência*. A mim coube-me a tarefa de fazer jus, nesta compilação/reflexão, aos contributos dos comentadores para sintetizarem cada uma das temáticas dos eixos e, por conseguinte, fazer uma síntese das sínteses desses aspectos relevantes que marcaram as apresentações ocorrida no evento. Como fio condutor, destacarei os desafios que emergiram das comunicações nesta “Missão Impossível(?)” de conhecer, articular, sistematizar, produzir e partilhar sentidos nos campos do *Curriculum, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas*, áreas

privilegiadas do debate no âmbito da Comunidade de Prática de Investigação CAFTe do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

No eixo 1, *Políticas da educação e do currículo*, comentado por Fátima Sousa-Pereira, as apresentações enquadravam-se nos contextos português e brasileiro e diziam respeito: aos interesses de investigação nos últimos 5 anos no campo dos estudos curriculares no Brasil; a desafios sociais e conceções educativas/curriculares envolvidas nos processos de decisão ao longo do tempo com foco no ensino liceal durante o Estado Novo em Portugal, e, no Brasil, com o foco na construção do direito à educação e na construção de um currículo nacional para o Ensino Fundamental – Base Nacional Comum Curricular; à formação de profissionais de saúde no Brasil e ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, em Portugal. Neste eixo, sobressaem os seguintes desafios:

- No contexto brasileiro aqui retratado: suprir as lacunas de investigação acerca das questões do currículo e da avaliação, uma vez que a investigação se tem centrado nas temáticas da configuração didático-curricular, política curricular, currículo e formação de professores; compreender as conceções educativas/curriculares envolvidas nos processos de decisão ao longo do tempo, procurando situar os documentos em análise nos seus contextos de influência, produção e prática; adotar-se uma postura crítica sobre as políticas educativas, considerando o máximo de elementos relativos aos diferentes contextos, fases e intervenientes envolvidos na configuração e desenvolvimento do currículo, sem deixar de situar esse processo no âmbito mais alargado do contexto transnacional de influência; adotar uma lógica de mudança orientada para o desenvolvimento humano de carácter cooperativo e emancipatório, com preocupações sociais e inclusivas, *versus* uma lógica economicista no quadro da globalização neoliberal.

- No contexto português, segundo a comentadora, “os resultados partilhados a propósito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular apontaram para um conjunto de constrangimentos e reservas no que à implementação diz respeito e que poderão constituir obstáculos ao “futuro” da iniciativa. Entre eles, destaca-se a coexistência de duas lógicas/matrizes diferentes a enformar as

políticas e as práticas: por um lado, uma matriz inclusiva orientada para o sucesso escolar (e que se encontra bem plasmada no discurso normativo subjacente a esta medida), por outro lado, práticas orientadas para o sucesso escolar (em sentido mais restrito) subjacentes a outros documentos curriculares (como as Metas Curriculares)”.

No eixo 2, *Práticas curriculares nos quotidianos escolares*, comentado por Marinaide Freitas, foram apresentados 12 trabalhos, organizados por 2 grandes blocos.

No primeiro bloco, as temáticas englobaram: as aprendizagens escolares no 1.º ciclo do ensino básico a partir de abordagens metodológicas diferenciadas enquadradas por um currículo flexível aberto e de integração transversal e transdisciplinar, previsto na iniciativa portuguesa de Autonomia e Flexibilidade Curricular; práticas curriculares de ensino da leitura num contexto de Educação de Jovens e Adultos do Brasil; investigações nacionais e internacionais acerca do currículo; o trabalho pedagógico que está a ser desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no Brasil, e os sentidos da prática curricular neste mesmo país.

No segundo bloco, as temáticas integraram questões acerca: do currículo como espaço de cidadania, garantia e direitos humanos no cotidiano escolar; conceções de alunos sobre o currículo da disciplina de Educação Musical; práticas curriculares interculturais nas escolas indígenas no Brasil; Educação para o desenvolvimento Sustentável; Mediação Socioeducativa em um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) português.

Neste eixo, é possível identificar desafios, tais como:

- Romper com as propostas curriculares hegemónicas e prescritivas;
- Integrar no currículo escolar um novo conjunto de competências e de aprendizagens, previstas na iniciativa “Autonomia e Flexibilidade Curricular”;
- Aprofundar estudos acerca da mediação das práticas curriculares de ensino da leitura na Educação de Jovens e Adultos;

- Mapear estudos sobre a questão da Educação Ambiental e o Desenvolvimento Sustentável;
- Identificar sentidos que têm sido atribuídos ao currículo em publicações científicas nacionais e internacionais;
- Promover práticas curriculares interculturais, que propiciem a vivência e defesa dos Direitos Humanos nos cotidianos escolares;
- Conhecer a perspetiva dos alunos sobre o currículo;
- Aprofundar conhecimentos sobre o papel das estruturas de suporte à ação educativa nas práticas de ensino-aprendizagem das escolas.

No eixo 3, *Desafios do digital em educação*, comentado por João Caramelo, foram apresentadas diversas comunicações que versaram sobre a importância, o papel e desafios das Tecnologias Digitais nos contextos de educação e formação, quer ao nível da educação formal, quer da formação ao nível docente (inicial e contínua) e da formação à distância. Foi presente a ideia de que a escola não pode ficar indiferente ao fenómeno de “hiperdigitalização global”, que suscita alguns desafios discutidos nas apresentações deste eixo, de que são exemplo:

- Formar os professores para trabalhar com intencionalidade e significado com ferramentas digitais para potenciar a melhoria das aprendizagens;
- Diversificar os recursos utilizados na formação para questões diversas, quer sob o ponto de vista curricular, quer para as questões da cidadania e participação, de que são exemplos videojogos sérios;
- Aprofundar o conhecimento sobre o papel das tecnologias digitais para o reforço da autonomia dos estudantes, a sua colaboração, participação e interação e enquanto forma de combate à exclusão social em diversos contextos educativos, tais como o Ensino Superior, a aprendizagem ao longo da vida em prisões;
- Acompanhar as dinâmicas de utilização das tecnologias digitais, caracterizando os espaços, tempos e interações, para que estas apoiem

processos de desenvolvimento pessoal, educativo e profissional dos utilizadores, com vista à emancipação social.

No eixo 4, *Formação de professores: Políticas e Práticas*, comentado por Amélia Lopes, as apresentações assentavam em estudos e projetos sobre diferentes subtemáticas relativas à formação de professores, tais como a avaliação da qualidade, supervisão pedagógica, medidas políticas e institucionais e a sua relação com as práticas quotidianas dos professores. Neste eixo, destacam-se os seguintes desafios para a formação de professores:

- Promover mudanças ao nível da formação inicial e contínua dos professores, com recurso a metodologias específicas e técnicas de investigação e da prática que apoiem a ação em contexto de sala de aula;
- Articular o campo dos conteúdos e conhecimento com os campos pedagógico e prático, considerando as especificidades sociais locais e globais da atualidade;
- Promover uma formação contínua que considere a adaptação e contextualização das políticas e práticas, com vista a que estas tenham impacto ao nível social.

O eixo 5, *Avaliação, qualidade e a reconfiguração da educação*, comentado por Amélia Veiga, reuniu comunicações acerca das questões de ‘avaliação’ institucional e de ‘qualidade’ ‘educativa’ em Portugal e no Brasil. Neste eixo, evidenciam-se, igualmente, desafios tais como:

- Aprofundar conhecimento sobre os conceitos de ‘avaliação’ e ‘qualidade’, assim como as inter-relações e contextos político, económico, social e cultural, contribuindo para a sua significação, eventualmente, em tensão com ações da administração ao nível dos processos que interferem com a gestão política destas dimensões;
- Identificar as ideias e os discursos norteadores da reforma dos cursos de formação de professores, associadas ao conceito de ‘qualidade’;
- Aprofundar conhecimento sobre o papel dos diversos intervenientes nos processos de avaliação externa, tais como dos inspetores, sublinhando a

reconfiguração da relação de poder de ‘controlo’ em tensão com a função de ‘acompanhamento’;

- Identificar os fatores internos que poderiam permitir melhorar os resultados escolares e aprofundar práticas de tutoria educacional e de diferenciação pedagógica;

- Ampliar a visão da qualidade para além da melhoria de aspetos ligados à gestão pedagógica e da gestão da própria escola, como uma tecnologia política de performatividade, passando a dar prioridade aos ‘fins’ tais como a prossecução de resultados ao nível do abandono escolar, insucesso, relação escola-família.

No eixo 6, *Políticas e práticas de avaliação da aprendizagem*, moderado por Lurdes Rodrigues, foram abordadas questões relacionadas com as políticas, conceções e práticas de avaliação em diversos contextos/áreas e níveis de escolaridade em Portugal e no Brasil. Neste eixo, identificam-se os seguintes desafios:

- Repensar a avaliação, tendo em consideração aspetos relacionados com a legislação, os programas, as metas de aprendizagem, os projetos educativos e a realidade de cada sala de aula;

- Ultrapassar a dificuldade em romper com perspetivas tradicionais que reduzem os processos de avaliação à dimensão classificatória;

- Considerar os conhecimentos teóricos (saber), práticos (saber fazer) e sociais (saber estar) nos processos de avaliação em Educação Física;

- Identificar instrumentos/procedimentos de avaliação da aprendizagem dos alunos que são usados com mais frequência pelos professores e quais são os que estes consideram mais contribuírem para a aprendizagem dos alunos, no Brasil e em Portugal;

- Promover condições de autonomia dos professores para desenvolverem práticas/instrumentos que julgam relevantes para as aprendizagens dos alunos;

- Identificar possibilidades de influência que os professores encontram para modificarem os formatos cristalizados de avaliação propostos pela “estrutura cotidiana”.

No eixo 7, *Inovação pedagógica e docência*, moderado por Fátima Sousa-Pereira, as comunicações incidiram sobre subtemas como: a formação pedagógica de professores do Ensino Superior; educação para o empreendedorismo; trabalho por projeto. Como principais desafios subjacentes a estas temáticas, destacamos: a necessidade de analisar impactos das iniciativas de formação pedagógica desenvolvidas no contexto das instituições de ensino superior; desenvolver estratégias inovadoras que contribuam para o desenvolvimento de competências nas crianças e para o desenvolvimento profissional docente; a necessidade de desenvolver práticas curriculares inovadoras (predominantemente baseadas em projetos) assentes em ambientes de aprendizagem “abertos” e, por isso, com potencial para promover aprendizagens significativas e ajustadas aos jovens do nosso tempo.

Retomando o desafio inicial de destacar os desafios impostos pelo presente e possíveis sentidos nesta “Missão Impossível (?)”, a figura 1 apresenta uma síntese que emergiu dos discursos.

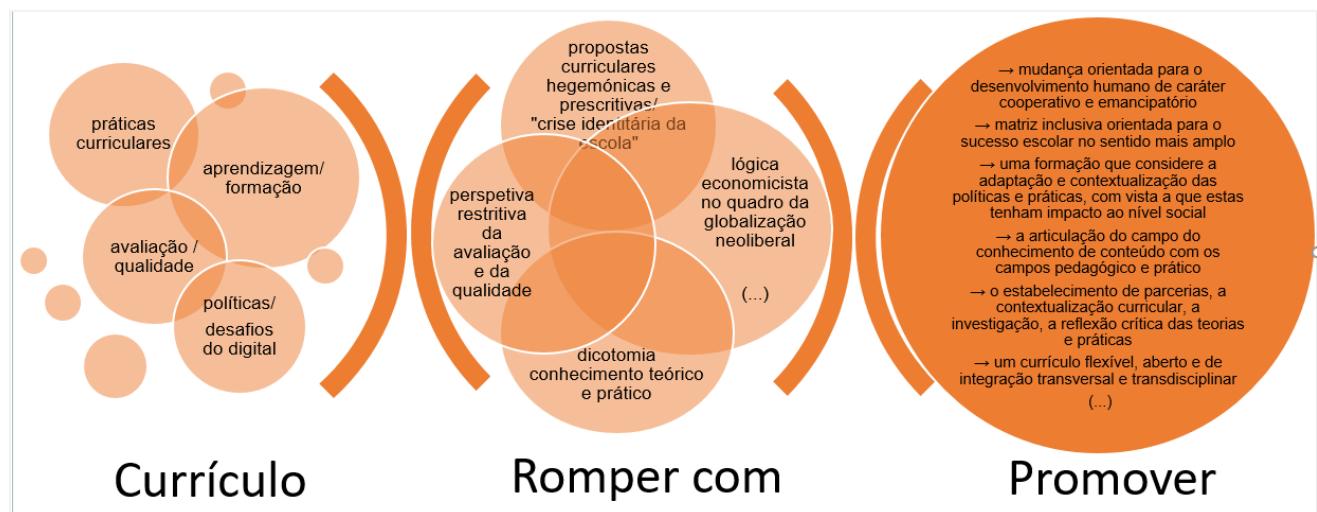


Figura 4 – Missão (quase)Impossível: síntese reflexiva dos relatos dos comentadores

Como reflexão final, tal como referiu a comentadora Amélia Lopes, importa ter em consideração que o “olhar” aqui retratado assenta num contexto sociopolítico específico e em mutações históricas herdadas, seja em Portugal, no Brasil ou num outro país. Parece-me que a “Missão” de conhecer, articular, sistematizar, produzir e partilhar sentidos nos campos do *Curriculum, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas*, não só é possível como é um exercício quotidiano praticado por investigadores, professores, estudantes e demais agentes educativos, havendo ainda um longo caminho a percorrer em prol da *Qualidade*, num sentido amplo, integrado e integrador de políticas, discursos e práticas.



⁴⁷ Criado por Angélica Monteiro, autora do texto final da Mesa de Comentadores.