

IV IINEDU

FÓRUM DE PROJETOS INVESTIGAR E INTERVIR EM EDUCAÇÃO

 **ACESSO
ABERTO**

EDIÇÕES **CIIE**

IV IINEDU 2021

FÓRUM DE PROJETOS

INVESTIGAR E INTERVIR EM EDUCAÇÃO

Refletir a Investigação e Perspetivar a Profissão

LIVRO DE TEXTOS

IV IINEDU 2021 - FÓRUM DE PROJETOS

Investigar e Intervir em Educação: Refletir a Investigação e Perspetivar a Profissão

ORGANIZAÇÃO

Fátima Pereira, Preciosa Fernandes, João Caramelo, Teresa Medina, Helena Barbieri, Manuela Ferreira, Sofia Pais e Paulo Marinho

CAPA

Serviço de Comunicação e Imagem/FPCEUP

EDIÇÃO

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP)
com SPG – Serviço de pós-Graduações/FPCEUP

ISBN 978-989-8471-48-2

DATA DE EDIÇÃO

2022

© Autores/as e CIIE

CORRESPONDÊNCIA

CIIE-CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVAS

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

Rua Alfredo Allen s/n,

4200-135 Porto, Portugal



Todo o conteúdo desta publicação está licenciado com uma Licença [CREATIVE COMMONS – ATRIBUIÇÃO-NÃO COMERCIAL-COMPARTILHA IGUAL 4.0 INTERNACIONAL](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



Nota: O conteúdo dos textos reunidos nesta obra é da total responsabilidade dos seus autores.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	5
CONFERÊNCIA DE ABERTURA	
<i>Implementação do segundo ciclo de formação em Ciências da Educação: Anos de aprendizagem</i>	8
Amélia Lopes	
CAPÍTULO I - ESCOLA, PARTICIPAÇÃO E INCLUSÃO	
<i>Gestão escolar e cidadania criativa: A participação discente na direção de um agrupamento de escolas</i>	23
Inês Sousa & Elisabete Ferreira	
<i>Discriminações, preconceitos e as vias profissionais de ensino: Suas consequências dentro do ambiente escolar</i>	39
Juliene Pereira Gonçalves & Pedro Daniel Ferreira	
<i>A entrevista compreensiva como mecanismo instituinte da flexibilidade metodológica na relação com surdos/as</i>	52
Luís Muengua, Orquídea Coelho & Jorge Pinto	
<i>Ensino-aprendizagem do Português em São Tomé: Implicações na expressão e compreensão escritas</i>	63
Diovigilio do Nascimento Constantino & Rui Trindade	
CAPÍTULO II - ENSINO, GOVERNANÇA E INCLUSÃO	
<i>Políticas de acesso e inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais ao/no ensino superior moçambicano: Desafios e possibilidades</i>	72
Meque Raúl Samboco & Preciosa Fernandes	
<i>O estudante surdo com baixa visão no ensino superior: Um estudo de caso</i>	82
Ana Oliveira, Orquídea Coelho & António Rebelo	
<i>Efeitos da mobilidade de crédito: Percursos e interação académica e sociocultural de estudantes outgoing de sociologia e de física</i>	88
Catarina M. de Sousa & Amélia Veiga	
CAPÍTULO III - IDENTIDADES PROFISSIONAIS E FORMAÇÃO	
<i>Identidade profissional e identidade pessoal dos/as professores/as surdos/as de LGP: Em busca da cidadania</i>	108
Carolina Morgado, Orquídea Coelho & Amélia Lopes	
<i>Construção de identidades profissionais de professores de Língua Portuguesa, em contexto formativo do PIBID</i>	125

Dinara Soares Chacon Sales & Fátima Pereira	
<i>Motivação docente: Interfaces, diálogos e possibilidades</i>	142
Marcelo Guindani, Odilon Giovannini Júnior & Maristela Pedrini	
<i>Formação e trajetórias de vida e de inserção profissional: Estudo sobre egressos dos cursos na área de Turismo e Hospitalidade em Salvador/BA</i>	156
Silvana Figueiredo Souza Venâncio Lopes Machado & Teresa Medina	
<i>A construção das identidades acadêmicas de docentes do curso superior de Tecnologia em Estética e Cosmética de uma universidade do sul do Brasil</i>	174
Yalis Silva Coronel, Leanete Thomas & Fátima Pereira	
<i>Política de formação de servidores públicos federais brasileiros: Um estudo exploratório no contexto do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS)</i>	190
Karolina Vyvyan Lopes da Silva & João Caramelo	
CAPÍTULO IV - DESAFIOS EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO	
<i>Os enfermeiros e(m) contextos de trabalho e a transferibilidade de saberes da formação para a prática clínica</i>	208
Aldina Maria Ferreira da Silva Pereira & José Alberto Correia	
<i>O projeto educativo de um museu e a inclusão da diversidade dos públicos</i>	222
Sara Vasconcelos & Amélia Veiga	
<i>“A (nova) dança do existir”: Processos de participação jovem no Projeto Educativo em Dança de Repertório para Adolescentes (P.E.D.R.A.)</i>	235
Marcela Pedersen & Paulo Nogueira	
<i>Agência política das mulheres para confrontar o patriarcado colonial: Os coletivos feministas como um espaço de emancipação do conhecimento</i>	252
Kenia Adriana Reis e Silva & Maria José Magalhães	
APRESENTAÇÃO DA MESA REDONDA DO IV FÓRUM DE PROJETOS INVESTIGAR E INTERVIR EM EDUCAÇÃO (IINEDU) 2021	
<i>Contextos de inserção profissional de diplomados em Ciências da Educação</i>	267
João Caramelo	
CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO	
<i>A metáfora do “irmão do meio”: Desafios pedagógicos e epistemológicos dos mestrados em Ciências da Educação</i>	271
José Alberto Correia	

INTRODUÇÃO

O IV Fórum de Projetos Investigar e Intervir em Educação (IINEDU), como se referia na divulgação do evento, “pretendeu dar continuidade e alargar o espaço de discussão, divulgação e disseminação da investigação e da inovação produzidas no âmbito de mestrados nos domínios da Educação e das Ciências da Educação”. A exemplo das edições anteriores, este Fórum teve como objetivos: “informar futuros processos de formação e pesquisa nos domínios temático e metodológico; aprofundar a construção das profissionalidades em Educação e Ciências da Educação; analisar e refletir sobre metodologias de intervenção e investigação nos contextos de trabalho; refletir sobre especificidades dos processos de investigação em Educação e Ciências da Educação”. O evento integrou comunicações de mestres em Ciências da Educação, Educação e Formação de Adultos, Ensino em Artes Visuais para o Ensino Básico e Ensino Secundário da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, de outros mestrados em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho e do Instituto de Educação da Universidade da Universidade de Lisboa e da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, e ainda de mestres de Instituições de Ensino Superior Estrangeiras, como é o caso da Universidade de Caxias Sul e da Universidade Federal de Alagoas, do Brasil.

O livro que agora se publica reúne os textos da Conferência de Abertura proferida por Amélia Lopes, Professora Catedrática, Presidente do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e Ex-Diretora do Mestrado em Ciências da Educação (MCED) desta Faculdade, da Conferência de Encerramento proferida por José Alberto Correia, Professor Catedrático Emérito da Universidade do Porto e Ex-Diretor da FPCEUP, das comunicações apresentadas, de acordo com as respetivas sessões temáticas, e de contextualização da Mesa Redonda sobre Contextos de inserção profissional de diplomados em Ciências da Educação que teve como participantes Fernando Paulo, Vereador da Câmara Municipal do Porto, José Manuel Castro, Diretor do MODATEX e Lisete Almeida, Diretora do Agrupamento de Escolas Leonardo Coimbra.

A Conferência de Amélia Lopes com o título *Implementação do Segundo Ciclo de Formação em Ciências da Educação: anos de aprendizagem*, constitui uma narrativa documentada e sensível sobre os processos de reconfiguração do Mestrado em Ciências da Educação na FPCEUP, Pós-Bolonha. Refere-se como contextualização dessa reconfiguração, a especificidade de especializações que constituíram a oferta formativa do MCED e da sua relevância para a sua adequação ao processo de Bolonha, realçando-se o *ethos* formativo e científico que caracteriza o Departamento das Ciências da Educação da FPCEUP na sua forte vinculação às dinâmicas e aos projetos de investigação do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) desta Faculdade. Realça-se, ainda, a dimensão intercultural do curso e a internacionalização dos/as estudantes que têm frequentado o MCED, assim como a

multirreferencialidade dos saberes que o constituem. É com o texto desta conferência que se inicia a apresentação das comunicações apresentadas no IV IINEDU.

A Conferência de José Alberto Correia com o título *A metáfora do “irmão do meio”: desafios pedagógicos e epistemológicos dos mestrados em Ciências da Educação*, representa um forte estímulo à reflexão sobre as alterações impostas pelo processo de Bolonha ao Mestrado em Ciências da Educação da FPCEUP. O autor instiga-nos a uma problematização sobre os fatores que têm, na sua perspetiva, potencializado uma subversão de alguma “rebeldia tanto pedagógica como epistemológica, nomeadamente através do reforço de uma irreduzível mestiçagem”, que a anterior organização dos mestrados em Ciências da Educação possibilitava. Simultaneamente, José Alberto Correia constrói uma argumentação sobre possibilidades de recusa de uma lógica de subordinação à hierarquização instituída pela organização da formação em três ciclos de estudos e de intensificação e descaracterização do trabalho científico, exaltando à rebeldia do “irmão do meio” fundamentada na reabilitação de uma «ciência a fazer» e das suas virtualidades pedagógicas e transgressoras. O texto desta conferência encerra esta obra, perspetivando-se que nos possa instigar à rebeldia do “irmão do meio”.

Os textos completos das comunicações correspondem a uma parte significativa das comunicações apresentadas no Fórum, e estão organizados tendo em conta as respetivas sessões temáticas: *Escola, participação e inclusão; Ensino superior, governança e inclusão; Identidades profissionais e formação; Educação, saúde e cultura; Educação digital e expressões; Interculturalidade e diversidade*. Analisando os textos que nos foram enviados, constituímos quatro capítulos: Capítulo I

Escola, Participação e Inclusão; Capítulo II Ensino superior, governança e inclusão; Capítulo III Identidades profissionais e formação; Capítulo IV Desafios em educação e formação.

No que diz respeito ao tema *Escola, participação e inclusão*, são apresentados quatro textos que abordam problemáticas distintas, mas que partilham um particular enfoque na problematização de fatores que potenciam fenómenos de exclusão e de discriminação em contextos escolares. Sobre *Ensino superior, governança e inclusão* apresentam-se três textos que, a partir de objetos de estudo configurados em diferentes contextos institucionais, realçam a importância de se conhecer as perspetivas dos estudantes sobre as condições em que se processa a sua formação, no ensino superior, com particular relevância para os seus efeitos quer nas possibilidades de inclusão educativa quer na sua formação académica, sociocultural e pessoal. *Identidades profissionais e formação* é o tema que integra o maior número de textos. São seis textos que, apesar de nem todos identificarem no seu título a palavra identidade, convocam, nos diversos estudos, conceções e interpretações sobre a identidade profissional de professores de diferentes níveis de ensino e de diferentes áreas disciplinares. O último capítulo intitulado *Desafios em educação e formação* reúne quatro textos apresentados nas sessões temáticas *Educação, saúde e cultura, Educação digital e expressões e Interculturalidade e diversidade*. Neste capítulo abordam-se temas diversos, focando a transferibilidade de saberes de formação para a prática clínica de enfermeiros, o projeto educativo de um museu e a inclusão da diversidade dos públicos, os processos de participação jovem num

projeto educativo em dança e a agência política das mulheres para confrontar o patriarcado colonial.

No final dos quatro capítulos que reúnem os textos das comunicações, apresentamos uma contextualização da Mesa Redonda, que se realizou no Fórum, sobre *Contextos de inserção profissional de diplomados em Ciências da Educação* e que teve como participantes Fernando Paulo, Vereador da Câmara Municipal do Porto, José Manuel Castro, Diretor do MODATEX e Lisete Almeida, Diretora do Agrupamento de Escolas Leonardo Coimbra. Nesta contextualização identificam-se brevemente os desígnios a que obedeceu a organização da Mesa Redonda, bem como alguns desafios em domínios de trabalho onde se tem concretizado a intervenção dos diplomados em Ciências da Educação e que se têm constituído em espaços privilegiados de formação e desenvolvimento de profissionalidade(s), no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, e sobre os quais os convidados da mesa-redonda têm uma inegável experiência e reflexão prospetiva. Os seus testemunhos e o debate gerado acerca das possibilidades e potencialidades da intervenção dos diplomados em CE em contexto escolar, em autarquias locais e no campo da formação profissional constituem um importante legado deste Fórum que se deixa disponível em formato audiovisual/digital associado a este *e-book*.

FÁTIMA PEREIRA

DIRETORA DO MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA FPCEUP

CONFERÊNCIA DE ABERTURA

Implementação do segundo ciclo de formação em Ciências da Educação: Anos de aprendizagem

AMÉLIA LOPES
PROFESSORA CATEDRÁTICA DA FPCEUP

Introdução

Nos últimos dez a quinze anos, o ensino superior sofreu alterações profundas na sua organização e formas de funcionamento decorrentes do Regulamento Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES; 2007) e da implementação do chamado processo de Bolonha (Lei n.º 49/2005 e Lei n.º 74/2006). Todas estas transformações ocorreram em simultâneo com a disseminação da ideologia neoliberal, a que por vezes deram corpo, visível na chamada Nova Gestão Pública (Veiga et al., 2014). De notar, ainda, que este tempo coincide com a digitalização da organização e da gestão dos processos de ensino; no caso da universidade do Porto, a plataforma Sigarra impôs-se como modo eleito de comunicação e gestão. Neste contexto, não só diminuíram drasticamente as comunicações e as relações diretas e físicas (corporais) necessárias a essa gestão, como aumentou exponencialmente o trabalho burocrático do docente, quer ao nível do ensino, como das restantes dimensões do trabalho académico.

Para aqueles e aquelas com responsabilidades de gestão dos processos e programas de ensino na educação superior e para aqueles e aquelas que quotidianamente asseguram os processos de ensino e aprendizagem nas Instituições do ensino superior, o “mundo” mudou. Enfim, para os docentes do ensino superior, através nomeadamente da reconfiguração da docência e do seu novo enquadramento, “dar aulas” ou coordenar cursos nunca mais seria a mesma coisa. Esta mudança é de aplaudir no que se refere à democratização do ensino superior e ao alargamento da consciência pedagógica que deve acompanhar sempre os processos de formação por parte de quem os organiza e desenvolve, mas teve efeitos perversos em pelo menos dois aspetos. Um deles diz respeito à cristalização do potencial inovador em novas terminologias e respetivos glossários, estreitando-lhe o âmbito e retirando-lhe a dimensão de criação que os processos de educação sempre envolvem, enquanto processos de pensamento utópico e de resolução de problemas emergentes. Outro envolve aqueles docentes que, por formação e investigação, partilhavam já uma visão pedagógica da sua ação docente.

Os/as que, por razões de percurso profissional e inserção profissional, estavam habituados/as a consciencializar e justificar opções pedagógicas e a criar soluções inovadoras, sentiram a mudança de forma especial. A reconversão das subjetividades era inevitável, pois era necessário prosseguir, mas, para eles e elas, o carácter necessariamente autorizado dos processos pedagógicos e formativos

impunha uma apropriação das mudanças, através de soluções de continuidade, de caráter adaptativo ou criativo.

Neste espírito, foram muitas as aprendizagens vividas desde 2007 no contexto do segundo ciclo de estudos em ciências da educação da Universidade do Porto. Sem dúvida, estamos perante um ciclo de estudos charneira na formação em Ciências da Educação, aspeto que se tornou ainda mais evidente com a definição dos três ciclos de formação do Quadro de Qualificações Europeu. Ocupar o lugar do meio é efetivamente um privilégio, mas também acarreta inúmeras exigências.

Neste texto, procuro partilhar pontos de vista que nos inspiraram e aprendizagens realizadas no processo de coordenação deste ciclo de estudos entre 2007 e 2019. De certo modo, é também um testemunho de uma experiência e uma reflexão sobre ela, que acaba por permitir identificar algumas dimensões fundamentais dos processos formativos no âmbito do MCED, antes e depois de Bolonha. O texto organiza-se em três partes: uma relativa à explicitação das perspetivas que nos inspiraram – sobre os processos de mudança e as conceções de currículo; outra sobre o processo de instalação e implementação das alterações inerentes à adaptação ao processo de Bolonha; outra onde as vozes de diplomados se fazem ouvir e a partir das quais se identificam algumas dimensões centrais de reflexão.

1. Uma perspetiva sobre a mudança e sobre o currículo

De todo o nosso convívio com o campo concetual de estudo das identidades realça-se a ideia de que as teorias e conceções são diversas, muito diversas, mas também de que o diálogo entre as perspetivas diferentes permite traçar uma configuração de entendimento passível de informar ações e intervenções no quotidiano, em função dos diferentes apelos dos contextos, também eles diversos. Das muitas considerações sobre a identidade, retemos para aqui a ideia de continuidade – a necessidade de uma perceção sem ruturas demasiado profundas, que não envolve apenas os processos cognitivos e emocionais, mas também as competências para agir. Ainda que os processos de mudança impliquem muitas vezes ruturas fortes e revoluções, a reestruturação implica sempre um antes e um depois e a possibilidade de falar disso, de narrar isso, estabelecendo um discurso que dá conta da mudança (Dubar, 1995).

No caso de uma instituição de formação, esta mudança implica a estrutura do sistema organizacional e as relações que nele se estabelecem. Antes da implementação do processo de Bolonha, existia uma estrutura e uma cultura relacional que se interconectavam. Bolonha surge para nós (Grupo de Ciências da Educação na Universidade do Porto) como um conjunto de problemas à procura de solução, impondo reconfigurações, mas também deixando margens de liberdade onde os nossos próprios propósitos pedagógicos pudessem ainda fazer ressonância.

Com efeito, a capacidade de associar pontos de vista e ações de forma a assegurar o caráter coletivo da mudança, a partir do conhecimento do sistema e dos atores, é um outro aspeto capital nos processos de mudança (Crozier, 1982; Lopes, 2008). As soluções encontradas na implementação do segundo ciclo de estudos em ciências da educação (e noutros ciclos de estudo em ciências da educação) foram sempre acompanhadas de processos coletivos de discussão: nos próprios processos

de adaptação dos planos de estudo e também no início do processo de implementação. Os momentos de partilha, discussão e tomada de decisão coletiva foram muito para além do previsto nas estruturas legais.

A mudança implicou uma alteração curricular com impacto ao nível do plano de estudos e da gestão dos processos de ensino e da aprendizagem. A transformação decorreu do sistema ecológico em que os processos de formação passaram a ocorrer, nomeadamente ao situar-se no espaço europeu e fazendo com que universidades em diferentes geografias se regulassem por orientações semelhantes. Orientou-nos uma perspetiva ecológica, relacional e social do currículo, integrando dimensões sobretudo macro e meso do sistema ecológico (Bronfenbrenner, 1979). Nos termos de Willem Doise (2002), consideram-se as dimensões societais, institucionais, interindividuais e individuais da mudança. Nesta perspetiva interessam tanto as relações entre os diferentes níveis como dentro de cada nível e defende-se que todas as relações educativas são relações sociais, dando-se, por isso, uma atenção especial ao currículo informal e oculto, para além de ao currículo formal.

2. Instalação e desenvolvimentos

O Mestrado em Ciências da Educação (MCED) existe desde os anos 1990 e foi criado com uma estrutura que, na parte curricular (Quadro I), incluía seis disciplinas (era esta a denominação), três em cada semestre, incluindo duas dedicadas ao tema do Mestrado, de uma forma geral e de uma forma mais específica, uma optativa, o Seminário e as disciplinas de Análise Crítica das Teorias em Educação (1.º semestre do curso) e de Metodologias de Investigação em Educação (no segundo semestre).

Quadro I

Exemplo de estrutura curricular do MCED antes da implementação do processo de Bologna (Mestrado em Inter/Multiculturalidade e Transnacionalização da Educação)

Piano de Estudos
1º semestre: Fevereiro a Julho 2001

Área Científica	UC	Disciplina
Epistemologia e Metodologias de Investigação em Educação	4	Análise Crítica das Teorias em Educação
Ciências da Educação	4	Questões Aprofundadas de Socioantropologia da Educação
Epistemologia e Metodologias de Investigação em Educação	2	Seminário

2º semestre: Outubro Fevereiro de 2002

Área Científica	UC	Disciplina
Epistemologia e Metodologias de Investigação em Educação	4	Metodologias de Investigação em Educação
Ciências da Educação	4	Educação Inter/Multicultural e Transnacionalização da Educação
Ciências Sociais e Ciências da Educação	2	Optativa

O desenvolvimento da dissertação de mestrado (a dissertação era a única possibilidade) podia demorar 2 a 4 anos, dependendo dos casos. Estes Cursos de Mestrado tinham um número reduzido de estudantes (usualmente não ultrapassavam os 12) e eram coordenados por dois a três docentes com investigação no tema ou temas em foco. As relações de formação eram muito próximas e incluíam os investigadores, os estudantes e o Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE).

2.1. A adequação ao processo de Bolonha

O primeiro desafio no processo de implementação do processo de Bolonha foi o de adequar a estrutura do curso às novas exigências (DL 74/2006). Havia que criar uma estrutura curricular que integrasse as novas regras no que diz respeito ao número total de ECTS e possibilidades de formação oferecidas (Estágio, Dissertação e/ou Projeto), e mantivesse simultaneamente a identidade formativa anterior – algo que sempre inspirou as tomadas de decisão.

O plano de estudos resultante desse processo (Quadro II) exemplifica bem esse esforço, mas também a adaptação à nova circunstância (fundamental) de o Estágio (ou seja, a profissionalização em ciências da educação) se realizar neste nível de formação (Quadro II) e já não na Licenciatura (primeiro ciclo de formação).

Quadro II

Plano de estudos do MCED na primeira versão após a implementação do processo de Bolonha

Plano de Estudos e Estrutura Curricular
Comissão de Coordenação: Amélia Lopes, Carlinda Leite, Helena C. Araújo, José Alberto Correia e Tiago Neves

Semestre	Disciplinas	ECTS	Horas Cont.
1ª	Análise Crítica das Teorias em Educação	6	4
	Metodologias de Intervenção em Educação	6	4
	Disciplina específica 1	6	4
	Disciplina específica 2	6	4
	Opção 1	6	4
2ª	Metodologias de Investigação em Educação	6	4
	Cidadania e Diversidade	3	2
	Ética e Trabalho em Educação	3	2
	Disciplina específica 3 com seminário	12	8
	Opção 2	6	4
3ª e 4ª	Estágio com seminário e supervisão	42	
	Metodologia de Avaliação de Projectos	4	3
	Mediação Social e Educativa	4	3
	Supervisão de relatório	10	
3ª e 4ª	Trabalho de campo e dissertação	42	
	Questões Aprofundadas em Metodologia de Investigação (com laboratório)	8	6
	Supervisão da dissertação	10	

Mantêm-se as “unidades curriculares” (termo que agora substitui o de “disciplina”) de Análise Crítica das Teorias em Educação (1.º semestre) e de Metodologias de Investigação em Educação (2.º semestre), para além das opções livres; introduz-se a unidade curricular (UC) de Metodologias de Intervenção em Educação (1.º semestre) e criam-se as UC de Cidadanias e Diversidade (que se considera ser núcleo identitário na formação em ciências da educação) e de Ética e Trabalho em Educação (por imperativo do processo de Bolonha). Uma das decisões mais originais consiste na criação de três UC de especialização opcionais (não são as opções, pois correspondem a especializações) – duas de seis ECTS no primeiro semestre e uma de 12 ECTS, que inclui seminário, no 2.º semestre. Estes 24 ECTS correspondem às antigas especializações.

Mas o mestrado é agora um nível de formação a que todos os estudantes devem aceder na medida em que corresponde à profissionalização, pois a Licenciatura em Ciências da Educação passou a ter 6 semestres de formação, que não incluem o estágio. O Mestrado abre agora para 60 vagas (e não 12) e para diferentes domínios de especialização (no início, apenas dois), e inclui a opção Dissertação e Estágio (só bastante mais tarde passaria a incluir, na prática, o Projeto). No primeiro caso procura-se robustecer a formação em metodologias de investigação, no segundo ano, com a UC de Questões Aprofundadas de Metodologias de Investigação (com laboratório) e, no segundo caso, com as UC Metodologias de Avaliação de Projetos e Mediação Social e Educativa. Estas últimas configuram a formação de um profissional da Mediação e da Formação, com funções de conceção e coordenação (para o qual são destacadas competências de análise crítica, de investigação e de intervenção) que o distinguem do executante a que corresponde o nível de licenciatura (3 anos; Quadro III).

Acresce a estas mudanças, a integração do funcionamento do Mestrado no ano letivo normal (a normalização ao nível dos tempos e dos espaços) e a sua necessária finalização (prova académica incluída) em 4 semestres. Ou seja, tratava-se de, em muito menos tempo, formar para um nível mais elevado

Quadro III

Perfil do Mestre em Ciências da Educação

- a) análise crítica de dispositivos, contextos e projetos socioeducativos de educação formal e de educação não formal e de atividades de natureza cultural e social;
- b) conceção, gestão e avaliação de:
- i) projetos curriculares, socioeducativos e/ou comunitários;
 - ii) programas de orientação psico e sociopedagógica nos contextos escolar e familiar;
 - iii) processos de intervenção educativa e formativa em contextos de institucionalização;
 - iv) processos de formação de professores, de outros agentes educativos e de educação de adultos;
- c) intervenção no quadro:
- i) de situações e problemas educacionais e de formação identificados,
 - ii) do desenvolvimento institucional e comunitário, no sentido da promoção da qualidade de dispositivos de educação/formação;
 - iii) de consultoria ao desenvolvimento de iniciativas e políticas de educação/formação, nomeadamente no âmbito das cidades educadoras, da vida das escolas, da igualdade e diversidade, da proteção social, da produção e acesso à cultura, ...
- d) investigação em educação, em casos específicos, por referência a contextos:
- i) de educação formal e não-formal,
 - ii) de natureza social, cultural, económica, da saúde, da justiça e outras, onde as dimensões educativa e formativa são determinantes.
- A partir destas competências, pode afirmar-se que se configura um perfil de **gestor, avaliador, animador, consultor socioeducativo e da formação**.

Este patamar está bem explícito no Nível 7 do Quadro de Qualificações, no qual, pelo menos no seu articulado, não se deteta nenhuma cedência em termos de critérios de qualidade. Estes critérios são elencados quer para percursos de intervenção, quer para percursos de investigação (Quadro IV).

Quadro IV

Nível 7 - Quadro de Qualificação Europeu

Conhecimentos

Conhecimentos altamente especializados, alguns dos quais se encontram na vanguarda do conhecimento numa determinada área de estudo ou de trabalho, que sustentam a capacidade de reflexão original e ou investigação.

Consciência crítica das questões relativas aos conhecimentos numa área e nas interligações entre várias áreas.

Aptidões

Aptidões especializadas para a resolução de problemas em matéria de investigação e ou inovação, para desenvolver novos conhecimentos e procedimentos e integrar os conhecimentos de diferentes áreas.

Atitudes

Gerir e transformar contextos de estudo ou de trabalho complexos, imprevisíveis e que exigem abordagens estratégicas novas. Assumir responsabilidade por forma a contribuir para os conhecimentos e as práticas profissionais e ou para rever o desempenho estratégico de equipas.

2. 2. Desafios da implementação

Fica evidente que o carácter “especial” do Mestrado em Ciências da Educação, enquanto Pós-graduação, foi fortemente “abalado” pelo processo de adequação do curso (agora 2.º ciclo de estudos) ao Processo de Bolonha. Por relação com o funcionamento anterior, para além da preocupação de manter a qualidade da formação em menos tempo, colocavam-se outros desafios: estavam previstos dois domínios de especialização – Formação, mediação e gestão educacional e Intervenção comunitária, consultoria e mudança social; duas vias de formação - via profissionalizante e via de investigação; e poderiam aceder ao mestrado estudantes licenciados em Ciências da Educação, mas também de outras licenciaturas (em ensino, em ciências sociais...) com formações anteriores diversas, nomeadamente ao nível epistemológico e metodológico. Tudo isto num só mestrado com 60 vagas. O “novo normal”, também neste caso, implicou diversas adaptações quotidianas, de que recordamos alguns marcos e dimensões.

2.2.1. Os primeiros passos

Uma das primeiras tarefas a que se entregou a comissão científica do MCED - a existência de órgãos científicos e pedagógicos próprios era uma novidade que demorou a ser integrada nos órgãos de gestão já existentes – disse respeito à

acreditação da formação anterior realizada numa licenciatura de 4 anos em Ciências da Educação. As decisões então tomadas pretenderam salvaguardar aspetos chave da identidade formativa e manifestaram-se muito adequadas.

Uma outra decisão que mereceu muita atenção e alguns anos de experimentação, mas sempre a convergir no mesmo sentido, foi a organização do horário. Foram realizados diversos questionários aos estudantes durante vários anos. Foram também tentados horários diferenciados em função dos contingentes. Mas, finalmente, o horário pós-laboral estabilizou como o mais consensual.

A coordenação de processos de ensino e aprendizagem que respondessem adequadamente às diferenças entre os estudantes de contingentes diferentes foi um dos aspetos para que se tentaram diversas soluções - desde a organização de workshops no início do ano letivo (por exemplo, sobre escrita científica) a formas de gestão da aprendizagem por cada professor nas aulas. Ao longo dos 12 anos de funcionamento considerados neste texto, esta questão nunca teve uma só solução, na medida em que também as experiências dos estudantes são diferentes em função da sua realidade e do contexto que num certo ano lhes é oferecido.

A criação de regulamentos de funcionamento próprios a partir das propostas da Universidade, mas também a preparação e a escrita anual de relatórios de monitorização da implementação do processo de Bolonha (ainda sem a disponibilização na plataforma Sigarra) caracterizam este primeiro período de funcionamento do MCED. Embora trabalhosos, estes relatórios permitiram que se realizasse investigação sobre esse processo e possuir informação importante quer para gerir o funcionamento, quer para produzir conhecimento.

Uma das preocupações centrais prendeu-se com os critérios e processos de avaliação das aprendizagens que assegurassem uma formação de qualidade. Assim, para a avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem, foram realizadas diversas tentativas que permitissem evitar a escolarização da aprendizagem a que a massificação parecia obrigar. Para as dissertações e relatórios foram criados critérios de avaliação específicos. A distribuição de orientadores, dado o número de estudantes, foi também um desafio.

2.2.2. A gestão científico-pedagógica

Como dissemos atrás, nos primeiros anos de funcionamento do MCED, dado o número reduzido de estudantes, estabeleciam-se relações próximas entre os

coordenadores e os estudantes e havia uma relação forte entre o tema do mestrado e a investigação realizada pelos seus coordenadores. A criação de domínios de aprofundamento ou especialização, num número que assegurasse essa relação próxima (quatro) e simultaneamente permitisse o aprofundamento de um objeto de investigação, com o que implica de motivação e promoção do conhecimento, foi uma decisão crucial e constitui hoje uma das características originais do MCED. Esta decisão, que se repercutiu na composição da comissão científica (que passou a ser constituída pelos coordenadores de domínio) e em algumas decisões da comissão de acompanhamento, permitiu retomar algumas das características mais importantes do MCED desde a sua origem e assegurar a relação entre a aprendizagem e a investigação.

Foi, entretanto, sistematizado e estabilizado um procedimento de monitorização da qualidade do funcionamento do mestrado, que incluía uma reunião destas Comissões, Científica e de Acompanhamento, pelo menos uma vez no início e no final de cada semestre, para avaliação e planificação, sem prejuízo da existência de outras que fossem necessárias. Estes processos de monitorização traduziram-se em recomendações a serem tidas em conta na criação de fichas de unidade curricular (por exemplo, a necessidade de a bibliografia incluir investigação dos docentes) e na gestão pedagógica das aulas (por exemplo, fazer leitura e discussão de textos científicos nas aulas).

A constante preocupação com a abertura a investigadores externos nacionais e internacionais (também em provas académicas, mesmo quando já não era oficialmente obrigatório), com a organização de seminários de apresentação pública dos trabalhos realizados e de ciclos de aulas abertas, é algo que se foi tornando uma característica distintiva (hoje já disseminada) do funcionamento usual do MCED.

Muitas destas iniciativas decorreram/decorrem no âmbito da Unidade Curricular Específica 3, que teve cada vez mais a vocação de permitir, por um lado, uma formação aprofundada no campo da pesquisa, através dos docentes da UC e de investigadores convidados, nacionais e internacionais e, por outro, de assegurar processos tutoriais de aprendizagem e experiência do uso de métodos de recolha e análise de dados sobre o tema do domínio.

Esta lógica de articulação entre a aprendizagem e a investigação nas suas diferentes etapas, incluindo a de divulgação, traduziu-se na criação do Fórum IINEDU (Investigar e Intervir em Educação, com primeira edição em 2011), com o

objetivo de apresentar e discutir a investigação realizada no âmbito de segundos ciclos de formação em educação, a nível nacional e internacional.

3. Testemunhos de antigos estudantes: quem eles dizem que somos

Apresentam-se a seguir alguns testemunhos de estudantes que já terminaram o MCED, com os quais se pretende identificar algumas dimensões cruciais que têm estado subjacentes aos processos formativos e que devem ser sublinhadas. Três dos quatro testemunhos são de estudantes internacionais, o que não só faz justiça ao nível fortemente internacionalizado do MCED, como chama a tenção para os seus efeitos formativos, independentemente de a vivência do contexto incluir ou não a frequência anterior da Licenciatura em Ciências da Educação.

Testemunho de Cosmin Nada, estudante do MCE (2010-2012)

Em setembro de 2010 iniciei o meu mestrado em Ciências da Educação, na FPCEUP. Setembro foi também o mês em que cheguei a Portugal, vindo da Roménia. Estava num novo contexto onde, embora falasse português, não conhecia ninguém. Foi no mestrado que rapidamente percebi que não estava sozinho, sendo que fui acolhido de forma muito calorosa pelos colegas, professores e os próprios serviços. Os colegas rapidamente se tornaram amigos e, os professores, fontes de apoio e referência. O que mais me marcou ao longo do mestrado foi o carácter humano das relações que se estabeleceram, num ambiente próximo e, diria até, familiar.

Em termos de aprendizagem, este mestrado marcou de facto o meu percurso e opções de carreira. Quando ingressei no mestrado, tinha pouco conhecimento e entendimento sobre as Ciências da Educação, tendo sido ‘atraído’ por algumas disciplinas do domínio ‘Educação e Exclusão’, mais ligadas às questões da interculturalidade, que na altura me interessavam muito e sobre as quais, anos depois, tornei-me perito. Foi neste mestrado que aprendi o que são as Ciências da Educação e compreendi, apesar das suas vias profissionais às vezes pouco evidentes, o seu enorme valor no campo das Ciências Sociais e na produção de conhecimento capaz de gerar mudança social.

Em termos de investigação, foi também a experiência do mestrado que marcou o meu percurso e que me incentivou a ingressar no doutoramento logo a seguir ao mestrado e a continuar em Portugal até hoje... o que inicialmente não estava nos meus planos. Desde a componente de investigação que é muito destacada e valorizada neste mestrado, até à orientação fantástica que tive (um muito obrigado à Prof. Rosa Nunes!), foi neste mestrado que aprendi a investigar em educação e nas ciências sociais, e que passei a conhecer-me melhor, explorando e cultivando o investigador que estava em mim.

Testemunho de Carla Figueiredo, estudante do MCE (2008-2010)

Tive a oportunidade de ingressar no Mestrado em Ciências da Educação em 2008, logo após o término da Licenciatura, também em Ciências da Educação. Para mim,

o mestrado tinha um significado duplo: por um lado correspondia a um objetivo de especialização e de entrada numa carreira académica de investigação científica, algo que sempre fez parte dos meus projetos académicos e profissionais; por outro lado, e tendo sido a minha licenciatura encurtada pelas adequações feitas ao curso no âmbito da implementação do processo de Bolonha e perdendo a oportunidade de realização de um estágio curricular, a frequência no mestrado veio permitir esse contacto mais próximo com contextos de trabalho efetivo.

Durante o mestrado tive, assim, oportunidade de aliar uma forte componente de investigação, uma vez que o projeto foi desenvolvido no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), mas também de uma ação mais concreta com outras instituições, nomeadamente numa aproximação a uma experiência de consultoria com escolas.

Posso considerar que a experiência do mestrado me trouxe aprendizagens essenciais enquanto investigadora, consolidando e aprofundando conhecimentos que já vinham do tempo da licenciatura e permitindo adquirir outros, mais específicos e avançados sobre como desenvolver uma investigação ética, coerente, respeitadora dos contextos e sujeitos, e com um sentido de utilidade social. E posso sobretudo considerar que trouxe inúmeras aprendizagens na socialização com uma profissão que alia o conhecimento produzido a uma prática mais ativa em contextos de interesse, dando sentido a esse mesmo conhecimento em situações concretas.

O mestrado foi, para mim, um processo fundamental para cimentar a certeza profissional de uma carreira académica, tendo aberto portas para esse futuro e criando oportunidades de crescimento e profissionalização.

Testemunho de Renata Motta, estudante do MCE (2017-2018)

Meu percurso no Mestrado em Ciências da Educação da FPCEUP começa ainda no Brasil, com a escolha de viver em outro país, com uma cultura próxima, porém bastante diferente da minha. Esse, talvez, seja um dos pontos mais interessantes dessa experiência académica, o contato com colegas de diferentes países, com diferentes interesses e maneiras de encarar a vida. O encontro com aqueles/as professores/as abertos/as ao diálogo proporcionou um olhar mais amplo e crítico para as questões educativas, o contato com um campo teórico novo e intrigante, a liberdade e o apoio para trilhar nossos próprios caminhos. Encontros que promoveram uma experiência de extrema importância para minha trajetória enquanto investigadora, aprendendo nas trocas com a orientadora, colegas e outros/as professores, e no fazer com as crianças, educadoras e seres vivos com quem compartilhei os espaços durante os oito meses que estive no terreno. Após um intenso processo de escrita da dissertação e uma defesa cuidadosa e instigante, terminei meu percurso no Mestrado com mais e mais complexas questões, logo começando, então, o Programa Doutoral da FPCEUP.

Testemunho de Damian Ross, estudante do MCE (2018-2020)

I've been asked to talk about socialization, learning and research. Socialisation had two aspects: after 20 years of work, I had a great time going back to being a student, drinking, learning about Brazil, learning about Portugal from all my classmates and I feel close to the two countries now, as a result of that. The other side was perhaps closely related to the idea of integration within the university –becoming used to the norms and customs of a new environment. Although it wasn't always successful, I always felt there was a genuine effort from my teachers and classmates to make

things run smoothly. As one of the only people who wasn't a good Portuguese speaker, I had constant help, and I'm sure it must have been frustrating for others having to wait while things were explained, listen to my attempts to express myself in bad Portuguese, or, more often give up and speak English.

My “domínio” was “supervisão, identidades e desenvolvimento profissional dos professores”. [...] I was lucky enough to have two teachers who are very much from what I see as a Portuguese school of education, with a big focus on teacher identity and social justice, which was ended up being the hook that I hung all of the other modules on. This also led me into my research, which was looking at the identity of English teachers in Gaza, Palestine. And working those teachers, really, along with the learning that I got out of doing the masters really changed the way I see my job and my own professional identity. They led me into a subsequent role as an advisor on equality, diversity, inclusion, with a particular focus on teacher inclusion and how that relates to teacher identity, and further participatory research work with teachers.

So, anyway, good luck with the conference, and I would really like to see many of you soon. If you fancy a trip up to Santa Marta do Bouro, I'm here waiting for you with a glass of red wine.

A concluir - Dimensões e atores essenciais do processo formativo

Da leitura destes testemunhos emergem quatro núcleos de significado - o conhecimento, a investigação, a relação e a intervenção - e três atores principais - os colegas, os professores em geral e os supervisores. Do conteúdo, podemos inferir que os efeitos reportados decorrem de práticas formativas “de alto impacto” (algumas presentes na literatura, como por exemplo o trabalho final e a articulação com a investigação), mas também de um “conhecimento de alto impacto” (um conhecimento que permite compreender e orientar a ação, sem ser instrumental) e de “pessoas de alto impacto” (formadores).

Aparentemente, estes estudantes referem-se a uma relação pedagógica de nível superior (enquanto nível de formação) que, embora tenha por base o currículo formalizado, decorre sobretudo do modo como é gerido e das relações sociais que lhe dão corpo - aspeto muitas vezes associado à qualidade dos processos formativos (Darling-Hammond, 2017). No caso dos professores, evidencia-se que, mais que os papéis funcionais destes, interessa o modo como contribuem para a construção de identidades pessoais e profissionais (mediadas pelo conhecimento) dos estudantes (Lopes, 2019). Sobre os colegas, fica muito clara a forma como a aprendizagem se articula com processos de convivialidade e socialização (Lopes & Pereira, 2012).

Tudo indica que a investigação, enquanto processo sistemático de procura de respostas a interrogações ou problemas, ocupa em todo este enredo um lugar

central - investigação nas suas diversas aceções curriculares: conhecimento atualizado do tema informado pela pesquisa; conhecimento atualizado de métodos de investigação; capacidade de desenvolver investigação em parceria; escrita de textos científicos, disseminação e publicação (Healey, 2005). Foi assim no passado e a dinâmica e a estrutura em que a implementação do processo de Bolonha estabilizou demonstram que a articulação entre o ensino e a investigação, não só continua a ser o núcleo central desta filosofia e prática de formação, como se tem aprofundado, através nomeadamente da internacionalização do ensino e da investigação, mas também da resistência à colonização neoliberal da ação e do pensamento académicos.

Agradecimentos

Agradeço aos estudantes e às estudantes que contribuíram para este texto com o seu depoimento; à Dra. Helena Barbieri pelo apoio; aos/às docentes do Mestrado e suas respetivas comissões e, neste âmbito, um agradecimento especial à Prof. Teresa Medina pela sua dedicação à Comissão de Acompanhamento. Finalmente, à comissão organizadora deste IINEDU pelo convite, nomeadamente à atual Diretora do MCED e Coordenadora da Organização, Prof. Fátima Pereira.

Referências bibliográficas

- Bronfenbrenner, Urie (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Crozier, Michel (1982). Mudança individual e mudança colectiva. In A. Filipe Barroso, Branca Matos Silva, Jorge Vala, M. Benedicta Monteiro, & M. Helena Catarro (Orgs.), *Mudança social e psicologia social* (pp. 69-81). Livros Horizonte.
- Darling-Hammond, Linda (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Doise, Willem (2002). Da psicologia social à psicologia societal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 27-35. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000100004>
- Dubar, Claude (1995). *La socialization: Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Healey, Mick (2005). Linking research and teaching exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In Ronald Barnett (Ed.), *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching* (pp. 30-42). McGraw-Hill; Open University Press.
- Lopes, Amélia (2008). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: Argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 11(3), 1-25. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42604>

- Lopes, Amélia (2019). Formação de professores e profissão docente: Velhos e novos desafios. In Nuno Franga (Ed.), *O professor do século XXI em perspetiva comparada: Transformações e desafios para a construção de sociedades sustentáveis: Atas da II Conferência Internacional de Educação Comparada* (pp. 11-23). Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.
- Lopes, Amélia, & Pereira, Fátima (2012). Everyday life and everyday learning: The ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(1), 17-38. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633995>
- Veiga, Amélia, Magalhães, António, Sousa, Sofia, Ribeiro, Filipa, & Amaral, Alberto (2014). A reconfiguração da gestão universitária em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 41, 7-23. <https://doi.org/10.34626/esc.vi41.289>

CAPÍTULO I - ESCOLA, PARTICIPAÇÃO E INCLUSÃO

Gestão escolar e cidadania criativa: A participação discente na direção de um agrupamento de escolas

Inês Sousa & Elisabete Ferreira***

Resumo

A comunicação apresentada no IV IINEDU incide no estágio desenvolvido na direção de um agrupamento de escolas público, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio de Administração, Gestão e Implementação de Lideranças, da FPCEUP, terminado no ano 2019, num momento político-educativo em que estavam a decorrer nas escolas processos idealmente inclusivos e participados, de autonomia e flexibilidade curricular. Apontando desde logo como essencial a participação dos/as jovens e envolvimento nos processos de discussão (Costa et al., 2015; Ferreira, 2007a, 2007b, 2009, 2012; Lima & Sá, 2017; Sousa & Ferreira, 2019a, 2019b, 2020), a intervenção junto da direção da escola, obrigou a um permanente diálogo e colaboração com os/as alunos/as, com o objetivo de desenvolver diferentes espaços e tempos para estes/as debaterem, problematizarem e solucionarem questões da escola, de forma a ser possível influenciarem e participarem efetivamente nas decisões tomadas. Após a intervenção, e nos momentos de reflexão e escrita, percebeu-se que surgiu um novo questionamento dos/as alunos/as sobre os seus lugares enquanto cidadãos de pleno direito e responsabilidade, mas reconhece-se também a necessidade de uma contínua promoção da emancipação e coresponsabilização dos/as jovens e órgãos de gestão e administração na escola.

Palavras-chave: gestão escolar, participação dos alunos, cidadania criativa

1. Introdução

A base empírica que serve de base às considerações desenvolvidas neste artigo é o estágio curricular na direção de um Agrupamento de Escolas públicas, no Grande Porto, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, mais especificamente no domínio de Administração, Gestão e Implementação de Lideranças, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Neste sentido, as reflexões apresentadas, discussões construídas e considerações fundamentadas neste texto surgem a partir do Relatório de estágio (defendido em 2019), dos artigos publicados e comunicações em que participamos, assim como das novas ideias e provocações que vimos a desenvolver após o término do mestrado.

* Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Contacto: ines_sousa14@hotmail.com

** Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Contacto: elisabete@fpce.up.pt

A intervenção deste estágio passou por momentos iniciais de observação de práticas e formas de organização escolar e de liderança administrativa, a partir da direção da escola, onde se percebem as principais preocupações: a qualidade do sucesso educativo dos/as alunos/as – “pensar nas competências que os alunos estão a desenvolver nas aulas e mesmo fora das aulas.” (Entrevista Diretor, 7/11/18) – e a participação dos/as alunos na escola – “nem metade dos alunos foram votar e aqui colocam-se as questões da participação” (NT.25.16/11/18).

A partir da identificação de fragilidades ou necessidades apresentadas pelo diretor, nomeadamente o interesse em intensificar o envolvimento dos/as alunos/as nas decisões da direção e escola em geral, foi importante esta oportunidade, enquanto estagiária, com momentos de efetiva intervenção, abrindo-se a possibilidade de organizar atividades, dinamizar *workshops* e criar diferentes espaços e tempos de participação e exposição de problemas/soluções pelos/as estudantes, de forma a que estes/as pudessem dialogar em conjunto e partilhar ideias em assembleias de escola, contando também com a participação direta ou indireta da direção. Considera-se assim pertinente refletir sobre estas possibilidades de atuação e organização nas escolas, de forma que os/as alunos/as se possam fazer ouvir e influenciar efetivamente as decisões tomadas, ao mesmo tempo que desenvolvem competências, conhecimentos e atitudes (Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória [PASEO], 2017), de forma ativa, cívica e participada (Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania [ENEC], 2017).

Na primeira parte deste artigo, que intitulamos de “*Enquadramento Político Esperançoso*”, organiza-se a análise das políticas educativas, com direta relação às práticas de participação discente, nomeadamente, o Decreto-Lei n.º 55/2018, o PASEO (2017) e a ENEC (2017) – os documentos legais que mais influenciaram a gestão escolar no ano letivo em que se desenvolveu o estágio (2018-2019). Esta sintetização dos normativos legais foi fundamental numa reflexão aprofundada e fundamentada quanto aos desafios que têm sido lançados às escolas e às formas como cada uma responde e se adapta aos normativos definidos centralmente.

Depois de uma primeira parte de enquadramento político-educativo, no segundo momento mobilizam-se alguns dos discursos discentes e docentes, em relação à participação dos/as alunos/as nas decisões escolares e que intitulamos “*A Realidade Escolar: (Des)Conhecimento e (Des)Interesse*”, destacando-se algum desconhecimento e desinteresse, ao mesmo tempo que se chama a atenção para a

necessidade de desenvolver mais trabalho participativo e decisório junto e com (d)os/as estudantes.

Na terceira parte deste texto procura-se apresentar novas e diferentes perspectivas construídas e desenvolvidas durante a intervenção, sempre em colaboração e com a participação dos/as jovens, direção e restante comunidade escolar, e que designamos por “*Tempos e Espaços de Participação e Decisão Juvenil*”. Assim se abordam as diferentes dinâmicas potenciadas dentro deste contexto escolar para que os/as estudantes pudessem discutir, participar e dialogar entre si, com o objetivo final de desenvolverem capacidades para reclamarem lugares e espaços de participação, representação, associação e construção de si mesmos e de um grupo de colaboração discente.

Para finalizar considera-se importante refletir sobre as possibilidades de concretização destas bases legais nas práticas quotidianas das escolas, no que intitula-mos de “*Lideranças Escolares ao Serviço da Cidadania Criativa*”, com referência às principais reflexões desenvolvidas, conhecimentos adquiridos e a consequente construção do conceito *Cidadania Criativa* (Sousa, 2019; Sousa & Ferreira, 2019a, 2019b, 2020).

2. Enquadramento político esperançoso

Considerando-se a principal problemática da intervenção, no âmbito do estágio curricular na direção de uma escola, a participação dos/as estudantes nas decisões da vida escolar e da possibilidade das direções possibilitarem este envolvimento e influência nas respostas definidas para cada problema da escola, é importante a construção de uma síntese das possibilidades normativas, assim como, nesse âmbito, procurar compreender o cariz das possibilidades e das interpretações normativas que uma *autonomia decretada* (Ferreira, 2007b) confere às escolas. Neste sentido, a participação na decisão, com a preocupação em “fazer com os/as alunos/as”, liga-se diretamente ao PASEO (2017), enquanto matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas, referindo-se ao currículo, ao seu planeamento e realização, à avaliação interna e externa do ensino. Este perfil de alunos/as considera a diversidade e complexidade de uma educação para todos (UNESCO), criando, para isso, um perfil que não visa qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do

trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia (PASEO, 2017, p. 5).

Este perfil é um quadro de referência que não pretende impor um modelo único, definindo alguns pressupostos no que respeita à liberdade, responsabilidade, valorização do trabalho, consciência de si próprio, inserção familiar, comunitária e participação social, sendo que estas formas de estar/ser e competências a desenvolver nos/as alunos/as são, de facto, importantes para “formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (p. 5).

Os/as estudantes podem desenvolver competências e valores na escola, no seu dia a dia, em temas ou problemas que estão a viver, de forma a conseguirem responder aos desafios que terão de enfrentar no futuro, quer seja no ensino superior ou no mercado de trabalho. Mais do que terminarem a escolaridade obrigatória para seguirem qualquer um dos percursos possíveis, estes/as alunos/as deverão conseguir tomar decisões livres e bem fundamentadas, participando nos assuntos e debates que são importantes para si, de forma consciente e responsável:

Educar no século XXI exige a perceção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções. (PASEO, 2017, p. 10).

A possibilidade dos/as alunos/as participarem nos órgãos de administração e gestão escolar implica que conheçam os assuntos possíveis de serem debatidos, algum trabalho de pesquisa sobre o que podem ou não propor, conhecimento sobre os membros presentes e os cargos ocupados. Este exemplo de participação dos/as alunos/as pode servir para pensar como desenvolver as capacidades “de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (PASEO, 2017, p. 10) equacionadas como o centro das aprendizagens no perfil de alunos/as.

Neste sentido, reconhece-se que o papel da escola passa por garantir o acesso de todos/as os/as alunos/as às aprendizagens e à sua participação no seu processo de formação, o que requer uma ação educativa mais coerente e flexível (PASEO, 2017). Ou seja, se os/as professores/as se referem a práticas democráticas e a cidadãos com plenos direitos, mas na escola não se garantem políticas participativas, culturas democráticas e respeito absoluto pelos direitos dos/as seus/as alunos/as não há práticas coerentes quanto ao que é dito e ao que é efetivamente praticado. Este perfil dos alunos assume assim a necessidade dos/as alunos/as desenvolverem ideias e projetos criativos que lhes façam sentido, a partir da sua imaginação,

inovação e criatividade, saindo “fora da caixa” e pensando além do conhecimento já existente (p. 24)

A partir destas formas mais flexíveis, participativas e criativas, considera-se que os/as alunos/as serão “capazes de expressar as suas necessidades e de procurar as ajudas e apoios mais eficazes para alcançarem os seus objetivos”, ao mesmo tempo que desenvolvem valores e atitudes ao nível da confiança, resiliência e persistência, “construindo caminhos personalizados de aprendizagem” (PASEO, 2017, p. 6).

As competências referidas no PASEO (2017) vão de encontro ao que é dito na ENEC (2017), no sentido em que esta se refere a uma formação cidadã, que dê aos futuros/as adultos/as uma “conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática” (p. 1).

Nesta ENEC considera-se que as práticas de cidadania devem estar embutidas na própria cultura de escola, numa lógica de participação e de corresponsabilização, que vai de encontro à reflexão anterior no “Perfil dos Alunos” (2017), quando se referem à necessidade de práticas coerentes na escola. Assim, é importante relembrar que nesta estratégia nacional se considera que “Aprender a tomar decisões informadas é aprender a exercer uma cidadania democrática” (ENEC, 2017, p. 3), a partir de práticas quotidianas com valores e princípios de cidadania, num clima aberto e livre para a discussão ativa das decisões que afetam a vida de toda a comunidade educativa.

Esta estratégia estrutura uma formação de cidadania em processos vivenciais, por crer que não se aprende por processos retóricos ou pelo ensino transmissivo, procurando-se que os/as alunos/as sejam capazes de participar, observar, refletir, criticar e sugerir, para melhorarem aquilo que acham necessário na escola, mas, sobretudo, que aprendam-fazendo, tendo de discutir com outros colegas o que é melhor e percebendo que pode haver entraves à sua participação da parte dos órgãos de gestão, mas são aprendizagens essenciais no que diz respeito às atitudes, valores, regras e práticas quotidianas, que só serão possíveis num “clima aberto e livre para a discussão ativa das decisões que afetam a vida de todos os membros da comunidade escolar” (ENEC, 2017, p. 10).

De igual forma, na Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED, 2018) apela-se também à “promoção de pensamento crítico e eticamente comprometido”, para a desconstrução de estereótipos, procurando-se a não

discriminação, a igualdade e a dignidade de todos e de todas (p. 15). Nesta estratégia considera-se essencial a “formação de cidadãos e cidadãs responsáveis, comprometidos e comprometidas com um processo de transformação social no sentido de construir sociedades mais justas, solidárias, inclusivas, sustentáveis e pacíficas” (p. 16), possível através de processos de aprendizagem participativos, colaborativos e horizontais.

Nos documentos enunciados idealiza-se um perfil de aluno/a e uma política de cidadania mais ativa nas escolas, podendo ser considerados guias de atuação e desafios à gestão das práticas quotidianas das próprias escolas, no mesmo sentido em que as *Aprendizagens Essenciais* (Gabinete do Secretário de Estado da Educação, 2018) apoiam a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, de forma a ser possível o desenvolvimento das várias áreas de competência abordadas no PASEO (2017), ENEC (2017) e ENED (2018).

Os documentos de orientação curricular mencionados até aqui foram sintetizados e organizados no Decreto-Lei n.º 55/2018 (Presidência do Conselho de Ministros, 2018a), que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, com algumas mudanças no que diz respeito à organização do ano letivo. Mudanças *decretadas*, sendo que muitas escolas afirmam já trabalhar no sentido de desenvolver nos/as alunos/as “competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” e dizem já usar a sua autonomia para entrar em diálogo com os/as alunos/as, as suas famílias e a comunidade em geral.

Relevam-se alguns aspetos deste decreto-lei, no que diz respeito ao enquadramento da principal problemática da intervenção em estágio, em que é essencial focar aspetos que dizem respeito à participação dos/as alunos/as nas decisões que são tomadas dentro do ambiente escolar. Em determinados momentos refere-se a tomada de decisões a nível curricular e pedagógico apenas “pelos escolas e pelos professores”. Mas, por outro lado, na alínea 6 do artigo 19.º é dito que

6 – As escolas devem promover o envolvimento dos alunos, definindo procedimentos regulares de auscultação e participação dos alunos no desenho de opções curriculares e na avaliação da sua eficácia na aprendizagem. (Presidência do Conselho de Ministros, 2018a)

Neste sentido, percebe-se que há preocupações com a participação dos/as alunos/as e é referida a necessidade de tê-los/as em conta nas decisões que são

tomadas, tendo estes/as de ter também um papel de autores/as, de forma a proporcionar-lhes situações de aprendizagens significativas e de responsabilidade partilhada. Destacam-se as referências quanto ao papel dos/as alunos/as enquanto autores/as, numa intervenção cívica que privilegia a livre iniciativa, autonomia, responsabilidade e respeito pela diversidade humana e cultural (Presidência do Conselho de Ministros, 2018a, Artigo 21.º). O desenvolvimento destas competências e capacidades é possível se forem definidos procedimentos de auscultação e participação dos/as alunos/as nos seus processos de aprendizagem e avaliação (Artigo 18.º).

- d) O exercício da cidadania ativa, de participação social, em contextos de partilha e de colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade;
- e) A implementação do trabalho de projeto como dinâmica centrada no papel dos alunos enquanto autores, proporcionando aprendizagens significativas. (Presidência do Conselho de Ministros, 2018a, Artigo 19.º).

Releva-se assim o papel dos/as alunos/as enquanto importantes agentes educativos participativos, mas é importante destacar também o papel dos/as professores/as e dos órgãos de gestão e administração, como é exemplo a direção que tem de pensar o dia a dia na escola numa “lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada” (Presidência do Conselho de Ministros, 2018a, Artigo 4.º), criando oportunidades para que os/as alunos/as desenvolvam competências que lhes permitam questionar os saberes previamente estabelecidos, integrando novos conhecimentos e perspetivas emergentes, comunicando de forma eficaz com os seus pares e encontrando (re)soluções para problemas complexos do dia a dia.

Neste sentido, intitulamos esta parte do texto de *Enquadramento político esperançoso* porque o enquadramento e análise político-normativa apresentados são, por nós, considerados esperançosos, verificando-se oportunidades no espírito da lei. Ao mesmo tempo percebem-se dificuldades ou desafios na sua implementação nos contextos escolares, trazendo-se a debate, nas próximas partes do texto, as possibilidades de trazer coerência entre o decretado e a prática escolar concretizada.

A realidade escolar: (des)conhecimento e (des)interesse

Depois da sintetização dos aspetos que se consideram mais relevantes de entre estes documentos legais, o foco desloca-se das políticas educativas e dos decretos que

desafiam as escolas, para um “envolvimento próximo à realidade vivida pela população [que] melhor informa e qualifica as decisões sobre os assuntos que lhe digam respeito mais diretamente” (Moraes, 2018, p. 68). Durante o tempo de permanência na escola básica e secundária constrói-se um desenho de investigação em conjunto com os atores do contexto, de forma a elaborar “métodos especiais adaptados ao seu objeto particular” (Hadji, 2011, p. 75), sendo essencial nesta intervenção “perceber, através da voz dos jovens, como definem o seu bem-estar na escola, como e quando se sentem bem na escola (...) Escutar os jovens e (re)pensar o seu lugar na vida da escola” (Silva, 2013, p. 5).

Assim, é essencial destacar a pertinência de ter em conta a subjetividade e interioridade dos sujeitos (Amado, 2013), as diferentes zonas de luz e sombra, força e fraqueza (M. Menezes, 2008) e os pontos de vista, sentimentos e pensamentos de cada um/a (Bourdieu, 2001). A partir deste enquadramento metodológico que centra um trabalho aproximado à direção, aos/às alunos/as e restante comunidade escolar, numa postura e atitude empenhada que permite informar-nos de como se faz no contexto e do porquê de se fazer assim (Amado, 2013):

Tu privilegiaste uma forma de estar que eu acho que é absolutamente essencial, ou seja, privilegiaste muito mais o ouvir, o estar presente nas situações, o vivenciar as situações, do que propriamente grandes conversas, ou grandes teorias acerca do que quer que seja. (...) até porque depois, nos momentos em que tiveste oportunidade para te pronunciares, quer no dia da reunião, quer noutras alturas, quer na participação efetiva que tiveste na execução de algumas atividades da responsabilidade da direção executiva, isso foi consequente, ou seja, o que eu vi foi uma vontade de participares e de te assumires como mais uma na equipa. (Entrevista Diretor – 7/11/18)

Deste processo de observação resultam as notas de terreno, com “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Apesar da observação participante e notas de terreno serem centrais e ocuparem a maior parte do tempo de estágio, foi também essencial a entrevista ao diretor da escola, para obtenção de dados importantes à investigação (Gil, 2008) e as várias ações de formação/*workshops* dinamizados para toda a comunidade educativa, enquadrando-se esta metodologia nas estratégias de intervenção de Isabel Menezes (1999, 2003), relativamente à *clarificação de valores* (I. Menezes, 1999), com o objetivo de tomada de consciência das alternativas ao dispor, das opções tomadas e das consequências, apoiando “os alunos a consciencializar as suas opções pessoais, através de uma diversidade de atividades específicas (...) no contexto

de um grupo” (p. 69). Uma outra estratégia de intervenção é a *comunidade justa* (I. Menezes, 2003), que surge para “instituir procedimentos que garantam uma democraticidade e envolvimento dos alunos na definição das regras e na gestão de comportamentos problemáticos” (p. 278).

A partir deste desenho de intervenção e das opções metodológicas resulta uma análise e reflexão sobre os dados empíricos recolhidos. Em primeiro lugar, foi possível perceber o desconhecimento e algum desinteresse quanto à possibilidade de alunos/as participarem nos assuntos da escola, nomeadamente, nas reuniões do conselho geral, por onde passam os assuntos mais importantes da escola: “aquilo que o diretor estava a dizer sobre a participação no conselho geral nós não sabíamos. Só sabe quem lá está” (Estudante, NT.46.31/01/19); “Só quem está com o cargo agora é que sabe que existe, porque ninguém da escola sabe disso” (Estudante, NT.3.20/03/19). Percebe-se aqui fragilidades ao nível das eleições entre alunos/as para assento no conselho geral, uma vez que referem não saber que existe e os poderes que lhes são conferidos.

Além do desconhecimento dos/as alunos/as, percebe-se também algum desinteresse de despreocupação por parte destes/as quando referem:

Isso não é estimulado pelos professores e por isso os alunos não se interessam minimamente. (Estudante, NT.50.14/02/19)

Não vai haver muita adesão das pessoas, porque não há interesse nesses temas. (Estudante, NT.50.14/02/19)

Nesta escola são propostas poucas assembleias de alunos, talvez pelos alunos não comparecerem ou pelos alunos não demonstrarem importância nos problemas da escola. (Grupo de alunos/as no *Workshop* de Ideias, NT.55.20/03/19)

Desconhecimento e desinteresse também compreendido pelas percentagens de votação/abstenção nas eleições para a Associação de Estudantes, em que apenas 42% dos/as alunos/as da escola foram votar:

Ou seja, nem metade dos alunos foram votar e aqui colocam-se as questões da participação. Não há interesse em participar? Não há conhecimento das eleições? Não sabiam quando era? Não sabiam sobre o que era? Pouca divulgação da lista ou das eleições? (NT.25.16/11/18)

Considerando-se assim que não existem políticas e hábitos de participação ativa e cívica destes/as alunos/as, o que é diretamente afirmado pelos/as docentes que fazem parte da direção do agrupamento:

Os nossos alunos não estão habituados a argumentar (...) E acho que esse é um trabalho que nós ainda não fizemos e eu acho importante fazer. (Entrevista Diretor – 7/11/18)

Vai ser difícil, vai ser uma luta porque eles não estão habituados. (Professor, NT.37.03/01/19)

Nós somos como aqueles pais que super protegem os filhos, ficam aqui na escola durante muito tempo e ficam um bocado fechados a essas questões. (Professor, NT.40.10/01/19)

Mas se fizéssemos um encontro com eles para falar sobre os resultados ou outra coisa qualquer, quarta às 17h45 íamos ver quem vinha. Eu até gostava de fazer para ver de facto qual é a adesão, participação. (Professor/a, NT.40.10/01/19)

O Professor X foi pensando e refletindo sobre estas questões enquanto me falava da dificuldade de incluir [os/as alunos/as] às vezes, umas vezes porque acham que os alunos não precisam de intervir em determinadas situações e outras vezes porque não se sente a pressão dos alunos para participarem mais. (Professor da Direção, NT.40.10/01/19)

Tempos e espaços de participação e decisão juvenil

Se definimos como objetivo potenciar a voz dos/as estudantes e as suas práticas e experiências de participação na decisão escolar e existindo uma oportunidade esperançosa na lei é essencial construir, de forma colaborativa, novos *tempos e espaços de participação e decisão juvenil*, ou reinventar espaços já existentes, mas pouco interessantes aos/às jovens.

Num primeiro exemplo podemos mencionar as *reuniões de delegados e sub-delegados* que foram organizadas em colaboração com a direção, pretendendo-se abandonar, entre os/as alunos/as, a ideia de que estes/as representantes/as de cada turma apenas terão alguma tarefa para ajudar o/a diretor/a de turma. Nestas reuniões cada um/a teve a oportunidade de propor, debater, discordar e chegar a acordar, tendo de se responsabilizar pelas decisões tomadas no final, sabendo-se, desde logo, que não conseguiríamos pôr todos/as a falar na primeira, porque nunca o fizeram. Mas apesar de nos arriscarmos a dizer que não o sabiam fazer na primeira reunião, sabemos que foi algo que conseguiram desenvolver – promovendo-se

assim o desenvolvimento de competências de debate, argumentação, resolução criativa de problemas/conflitos, entre várias outras que são referidas como essenciais no PASEO (2017).

Também o trabalho de reunião, discussão e cooperação com a *Associação de Estudantes* foi essencial, potencializando-se a criação de uma estrutura que habitualmente organiza o baile de finalista e uma festa ou outra, mas que pode ser efetivamente um órgão representativo de todos/as os/as alunos/as, com possibilidade e facilidade em comunicar diretamente com a direção da escola, propondo atividades, apontando problemas e apresentando (re)soluções. Neste caso, durante o tempo de estágio, a Associação de estudantes eleita organizou-se para uma recolha de alimentos e bens materiais na escola, aberta à comunidade educativa, que depois foram diretamente entregues a diferentes instituições de acolhimento a sem-abrigo e hospitais do Porto. Esta foi uma das primeiras ações em que acompanhei este grupo de jovens, mas, a partir daí, surgiram festas temáticas; organização de atividades em dias festivos; por exemplo, o dia dos namorados; angariação de fundos para conseguirem restaurar a sala da Associação.

A participação no *orçamento participativo das escolas* foi também promovida, sendo uma oportunidade dos/as alunos/as sentirem que têm poder para escolher e decidir, cabendo a cada um/uma deles/as pensar sobre a sua escola e os defeitos/problemas sentidos, refletir sobre possibilidades de remodelar algum espaço e, a partir da formalização de propostas, ganhar de forma justa e democrática. Este programa foi apresentado aos/às alunos/as, de forma a conhecerem as regras para submissão de propostas, perceberem as possíveis formas de organização em grupos de alunos/as e a necessidade de fundamentarem e defenderem a sua ideia.

Além disso, organizaram-se também *workshops* desenvolvidos com os/as estudantes. Um primeiro sobre “Cidadania Global e Educação para o Desenvolvimento”, com a participação de académicos e investigadores – a orientadora de estágio e mais um investigador na área – sobre “O que posso fazer na escola e no mundo?”, do qual surgiram debates interessantes, reflexões pertinentes e novas ideias. Num segundo *workshop* – “*Workshop* de Ideias” –, também a partir dos discursos de alunos/as e professores/as, foi essencial dar mais informação sobre os direitos e deveres discentes, a partir do estatuto do aluno (Lei n.º 51/2012, Assembleia da República, 2012) e do regulamento interno da escola, uma vez que, em diferentes momentos, estes alegaram não saber onde e como podem participar.

Poderemos caracterizar estas pequenas mudanças como pequenos avanços, mas que, começando a surgir, serão como um movimento decisório dos/as alunos/as, importando destacar que após estarem em desenvolvimento estes novos tempos e espaços de participação e decisão juvenil notaram-se algumas diferenças no discurso discente: “Nós podemos decidir tudo” (Estudante, NT.20/03/19); “Os alunos também fazem parte, eles devem apresentar propostas, falar de assuntos oportunos, como exemplo, o melhoramento de algumas instalações, da comida” (Grupo de alunos no *Workshop* de Ideias, NT.55.20/03/19).

Também na perspetiva dos/as professores/as:

Disse-me [um dos professores da direção] que, de facto, é essencial para [os/as alunos/as] poderem desenvolver um conjunto de competências, mas também está relacionado com uma “cultura de escola” (...) Os alunos participam mais ou menos, consoante aquele que é o potencial que se dá a essa participação. Se é mais valorizado ou não, se há mais ou menos oportunidades, se essas oportunidades são efetivas na participação e não um “faz de conta”. (NT.53.08/03/19)

Eu acho que um dos principais objetivos desta AE deveria ser uma maior participação dos alunos na vida da escola. (Professor da Direção, NT.37.03/01/19)

Considerações finais: lideranças escolares ao serviço da cidadania criativa

Nos pontos anteriores tentou-se enunciar e descrever as diferentes atividades concretizadas durante o tempo de intervenção neste agrupamento de escolas, justificadas a partir dos discursos de alunos/as, professores e direção, de forma a demonstrar-se a necessidade dos/as alunos/as participarem mais nas escolas, estarem presentes em diferentes momentos de decisões e influenciarem, efetivamente, o que é decidido no contexto escolar/educativo.

Num estudo desenvolvido na década de 90 do Séc. XX, Ferreira (2007a; 2013) refere dados empíricos de escuta dos jovens na escola sobre questões de desenvolvimento da autonomia das escolas e da participação dos/as alunos/as nos órgãos de gestão, em que estes/as afirmam que reina a hipocrisia (Ferreira, 2007a, p. 74), porque apenas se cumprem as formalidades legais do projeto, quando na realidade não sentem que tomaram posse nos órgãos onde deveriam participar, “o sentimento dos jovens era de que as suas opiniões não seriam consideradas nem valorizadas; eles ocupavam os lugares ou eram escutados só porque a lei assim o exigia e daí o sentimento de hipocrisia” (Ferreira, 2007b, p. 356).

Neste sentido, com base nos discursos enunciados, nas atividades e dinâmicas desenvolvidas no estágio, nas mudanças percebidas e nas perspectivas teóricas que já estudaram e investigaram estas questões é importante referir quais as principais reflexões a partir da intervenção na escola, tendo em conta que pensamos muitas destas questões a partir do conceito de *Cidadania Criativa* (Sousa, 2019; Sousa & Ferreira, 2019a, 2019b, 2020), em que se vai construindo e promovendo capacidades pessoais e sociais de uma forma ativa, como um produto-em-processo (I. Menezes, 2005), com condições para que cada jovem compreenda o seu papel enquanto indivíduo pertencente a uma sociedade, que é simultaneamente local e global (Beltrão & Nascimento, 2000). O desenvolvimento de uma Cidadania Criativa, enquanto cidadania-em-ação (I. Menezes, 2007), é possível se os/as alunos/as sentirem a eficácia de intervirem nos problemas da escola e tiverem a efetiva oportunidade de expressar os seus pontos de vista (I. Menezes et al., 2005), evidenciando-se, assim, a necessidade de organizar práticas educativas que promovam as capacidades pessoais e sociais dos/as jovens, para que estes possam dar um contributo para a sua própria definição de cidadania (I. Menezes, 2005).

Esta necessidade poderá ser respondida, desde logo, na própria gestão e organização escolar, que poderá ser trabalhada através de práticas comunicativas e de um trabalho conjunto. Nesta perspectiva participativa faz sentido um perfil de liderança mais próximo do colegial, entre os diferentes membros da direção, em permanente abertura e diálogo com toda a comunidade educativa, “perspetivando a participação e a corresponsabilização como dimensões da vida coletiva, relacionada com a missão mais democratizadora de escola” (Torres, 2011, p. 101). Esta forma de liderança e organização institucional permite a criação de “espaços organizacionais de relação e de comunicação” (Ferreira, 2012, p. 69), em permanente interação social, exigindo uma comunicação estável e facilitada, uma vez que não se considera possível promover formas de participação social e cívica nas escolas “se elas próprias não forem contextos facilitadores de uma vivência democrática que possibilite aos alunos oportunidades de participação” (Carvalho et al., 2005, p. 7).

Referências bibliográficas

- Amado, João (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Beltrão, Luísa, & Nascimento, Helena (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Editorial Presença.

- Bogdan, Robert, & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bourdieu, Pierre (2001). Compreender. In Pierre Bourdieu (Coord.), Accardo, A., Balazs, G., Beaud, S., Bourdieu, E., Bourgois, P., Broccolichi, S., Champagne, P., Christin, R., Faguer, J.-P., Garcia, S., Lenoir, R., Oeuvarard, E., Pialoux, M., Pinto, L., Sayad, A., Soulié, C., & Wacquant, L., *A miséria do mundo* (4.ª ed., pp. 693-713). Vozes.
- Carvalho, Carolina, Sousa, Florbela, & Pintassilgo, Joaquim (2005). *A educação para a cidadania: Como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto Editora.
- Costa, Ana Rute, Silva, Sofia M., & Fernandes, Francisco B. (2015). O envolvimento de jovens no ambiente construído da escola: Do espaço físico ao espaço educativo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 44, 67-85.
<https://doi.org/10.34626/esc.vi44.258>
- Ferreira, Elisabete (2007a). A hipocrisia reina nas escolas: A propósito da autonomia e da tomada de posse dos jovens na escola. In Carlinda Leite & Amélia Lopes (Orgs.), *Escola, currículo e formação de identidades: Estudos investigativos* (pp. 73-92). ASA.
- Ferreira, Elisabete (2007b). *(D)enunciar a autonomia: Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia na escola secundária* [Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19955>
- Ferreira, Elisabete (2009). (D)enunciar as autonomias na governação da escola pública portuguesa como contributo compreensivo da mediação organizacional. In Ana Margarida Simão, Ana Paula Caetano, & Isabel Freire (Eds.), *Tutoria e mediação em educação* (pp. 171-181). Educa.
- Ferreira, Elisabete (2012). *(D)enunciar a autonomia: Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar*. Porto Editora.
- Ferreira, Elisabete (2013). As experiências juvenis no governo da escola: “Não abria a boca até porque há discussões que não têm sentido”. In Manuel Matos (Coord.), *JOVALES: Jovens, alunos, ensino secundário* (pp. 177-186). CIIE; Livpsic.
- Gil, António Carlos (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.
- Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania. (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. República Portuguesa, XXI Governo Constitucional.
<https://dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>
- Hadji, Charles (2011). Que relação com o verdadeiro envolve o acto educativo? In Charles Hadji & Jacques Baillé (Orgs.), *Investigação e educação* (pp. 73-84). Porto Editora.
- Lima, Licínio, & Sá, Virgínio (2017) *O governo das escolas: Democracia, controlo e performatividade*. Edições Húmus.
- Martins, Guilherme (Coord.), Gomes, Carlos, Brocardo, Joana, Pedroso, José Vítor, Carrillo, José, Silva, Luísa, Encarnação, Maria Manuela, Horta, Maria João, Caçada, Maria Teresa, Nery, Rui, & Rodrigus, Sónia (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Menezes, Isabel (1999). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. ASA.
- Menezes, Isabel (2003). A intervenção para a resolução de conflitos ao nível da escola e da comunidade. In Maria Emília Costa (Coord.), *Gestão de conflitos na escola* (pp. 257-299). Universidade Aberta.
- Menezes, Isabel (2005). De que falamos quando falamos de cidadania? In Carolina Carvalho, Florbela de Sousa, & Joaquim Pintassilgo (Eds.), *A educação para a cidadania: Como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 13-22). Porto Editora.

- Menezes, Isabel (2007). *Intervenção comunitária: Uma perspetiva psicológica*. Livpsic.
- Menezes, Isabel, Afonso, Maria Rosa, Gião, Joana, & Amaro, Gertrudes (2005). *Conhecimentos, conceções e práticas de cidadania dos jovens portugueses*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Menezes, Maria Paula (2008). Epistemologias do sul. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 5-10. <https://doi.org/10.4000/rccs.689>
- Moraes, Bianca M. (2018). *O devir da autonomia escolar e os (re)conhecimentos de gestão democrática na Escola da Ponte* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/117064>
- Silva, Ana Inês (2013). *O bem-estar discente: Do conto educativo à compreensão de narrativas juvenis* [Prova de qualificação]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Sousa, Inês & Ferreira, Elisabete (2020). Participação e cidadania criativa: O trabalho com os estudantes a partir de uma escola básica e secundária. In Feliciano Veiga, Carolina Carvalho, Sofia Raposo, Anabela Pereira, Fernanda Marinha, Liliana Faria, Íris Oliveira, Madalena Melo, João Piedade, Óscar García, Fátima Goulão, & Nara Silva (Orgs.), *Atas do III Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e educação: Inclusão e diversidade* (pp. 109-120). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. https://cieae.ie.ul.pt/2019/?page_id=1608
- Sousa, Inês (2019). *Gestão escolar e cidadania criativa: A participação discente na direção de um agrupamento de escolas* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/123831>
- Sousa, Inês, & Ferreira, Elisabete (2019a). *Cidadania criativa: A participação dos/as estudantes na tomada de decisão escolar*. Forum Português de Administração Educacional. <https://fpae.com.pt/publication/cidadania-criativa-a-participacao-dos-as-estudantes-na-tomada-de-decisao-escolar/>
- Sousa, Inês, & Ferreira, Elisabete (2019b). Participação e cidadania criativa: O trabalho com os estudantes a partir de uma escola básica e secundária. In Carlinda Leite & Preciosa Fernandes (Coords.), *Currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas: Contributos teóricos e práticos* (pp. 87-99). CIIE.
- Torres, Leonor L. (2011) A construção da autonomia num contexto de dependências: Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública. *Educação, Sociedade & Culturas*, 32, 37-109.

Legislação

- Assembleia da República. (2012). Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro: Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação, revogando a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro. Diário da República n.º 172/2012, Série I de 2012-09-05, pp. 5103-5119. <https://data.dre.pt/eli/lei/51/2012/09/05/p/dre/pt/html>
- Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2018). Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho: Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico. Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento, Série II de 2018-07-19, p. 2. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

- Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2018). Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto: Homologa as Aprendizagens Essenciais das disciplinas dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. Diário da República n.º 168/2018, 2.º Suplemento, Série II de 2018-08-31, p. 14. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/8476-a-2018-116279697>
- Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho: Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2918-2928. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Presidência do Conselho de Ministros. (2018a). Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho: Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2928-2943. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Presidência do Conselho de Ministros. (2018b). Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018, de 16 de julho: Aprova o documento de orientação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022. Diário da República n.º 135/2018, Série I de 2018-07-16, pp. 3190-3202. <https://data.dre.pt/eli/resol-consmin/94/2018/07/16/p/dre/pt/html>

Discriminações, preconceitos e as vias profissionais de ensino: Suas consequências dentro do ambiente escolar

Juliene Pereira Gonçalves & Pedro Daniel Ferreira***

Resumo

Este texto resulta de uma investigação que se inscreve no campo de estudos referente à via profissional, e seu objetivo geral foi analisar efeitos e consequências das discriminações enquanto experiências associadas ao preconceito percebido no ambiente escolar pelos/pelas estudantes de cursos das vias profissionais de ensino. O estudo contempla três dimensões – o percurso escolar, a pertença e a consciência sobre discriminação –, e a participação cívica e política, e inquiriu, através de questionário *online*, jovens de um conjunto de escolas dos Distritos de Lisboa, Porto, Setúbal, Coimbra, Braga e Faro. A seleção teve em conta a intenção de capturar a pluralidade de experiências de que resultou uma amostra final composta por 1038 participantes. Considera-se que este trabalho é um contributo no âmbito dos estudos sobre discriminações, preconceitos e suas consequências na educação dos/as estudantes das vias profissionais de ensino. Os resultados obtidos mostram que, ainda que os níveis de discriminação percebida sejam globalmente baixos, a apreciação do ambiente escolar é globalmente positiva, e chamam a atenção para a necessidade de trazer também ao contexto da escola as questões, opiniões e conflitos vividos por aqueles/as estudantes pertencentes a grupos discriminados.

Palavras-chave: ensino profissional, educação, clima escolar, discriminação, alunos/as

Problematização e objetivos

Em busca de pensar formas de educação de jovens estudantes que façam sentido para construir uma sociedade menos racista, sexista e preconceituosa, o trabalho que aqui se apresenta inscreve-se no campo de estudos sobre as vias profissionais de ensino em Portugal e um de seus objetivos foi analisar como preconceitos e discriminações, enquanto experiência individual e coletiva, são vividos pelos/pelas alunos/as de ensino profissional e atravessam as relações e convivências no ambiente escolar, interferindo na percepção dos/as mesmos/as sobre o ambiente escolar das suas escolas.

Araújo e Pereira (2004) explicam que a construção da nossa identidade passa necessariamente pelo reconhecimento da nossa singularidade por parte das outras

* Mestre em Educação e Formação de Adultos pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Contacto: julienemefa@gmail.com

** Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Contacto: pedro.d.t.ferreira@gmail.com

peças. Sem esse reconhecimento, muitos indivíduos que não partilham a cultura dominante das sociedades ficarão à margem da realização plena da cidadania. Dada a relevância dos contextos educativos na formação dos/das jovens, assim como a sua centralidade na vida de muitos/muitas, é preciso compreender como as questões da discriminação, articulando questões raciais, de gênero e outras, poderão estar presentes nestes contextos e interferir no modo como diferentes grupos vivem os espaços escolares que habitam. Só assim se poderá avançar na busca por formas de emancipação que façam sentido aos/às jovens estudantes, e na criação de uma sociedade menos racista, sexista e preconceituosa (Madeira, 2017).

É este o principal objetivo deste trabalho: compreender que, entre os/as alunos/as participantes há os que se identificam como pertencendo a grupos potencialmente discriminados socialmente, a fim de observar os níveis percebidos dessa discriminação, e a forma como esta interfere na percepção do ambiente escolar. É necessário e é urgente garantir que as diferentes culturas sejam respeitadas na escola e nas suas práticas, e que a vida escolar seja pautada por parâmetros democráticos e pela não imposição da negação da identidade (Romão, 2001). Tal respeito deverá traduzir-se na participação efetiva, como imperativo de aprendizagem, e de forma que possibilite aos alunos/as liberdade, segurança e autonomia, sem que ocorra a negação de seus referenciais e de suas origens. Acreditamos que, especialmente nas vias de ensino profissional, dadas as suas características e as dos seus públicos, este conhecimento poderá ser pertinente para se desenharem políticas e intervenções que contribuam positivamente para os percursos dos/das alunos/as e para a transformação educacional e social que se deseja, evitando “no ambiente escolar, a reprodução do padrão tradicional da sociedade” (Cavalleiro, 2001, p. 147).

Contextualização teórica

A formação profissional é, muitas vezes, opção para alunos/as oriundos/as de classes sociais mais desfavorecidas, desde seus primórdios. A Reforma do Ensino Secundário de 1989 fez com que as escolas profissionais surgissem como resposta ao pedido social de milhares de estudantes com consecutivas reprovações no ensino básico e no secundário, que eram empurrados para o abandono escolar precoce, sem qualificação profissional e sem perspectivas de avanço (Azevedo, 2014; Cerqueira & Martins, 2011). As escolas profissionais viriam “proporcionar alternativas

de escolarização e formação complementar àqueles/àquelas jovens cuja experiência escolar conduziu à exclusão do sistema de ensino regular” (p. 138).

A escolha pela via profissional como continuidade do percurso educativo é carregada de aspetos positivos e negativos. Barroso (2003) esclarece que, ainda que o discurso oficial buscasse reforçar o prestígio social voltado para a formação profissional, para a opinião pública, para os/as alunos/as e suas famílias, esses cursos se apresentavam, na época, como uma forma desvalorizada de percurso escolar, destinada aos/às que não queriam estudar ou aos/às que possuíam menores recursos.

A existência de imigrantes e descendentes do grupo de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), do Brasil e de outros Países Africanos no sistema de ensino português é uma realidade e a educação dessas e de outras minorias – por exemplo, minorias por questão de gênero e sexualidade, por incapacitação, pertença étnica ou religiosa, entre outras – deve ser tema para um debate acerca de contextos culturais distintos. Frequentemente, a escolha do percurso escolar traduz a expressão dos valores implícitos ou explícitos da classe social e de origem desses/as jovens e, levando isso em consideração, faz-se relevante compreender as características que podem ser associadas às circunstâncias de discriminações e preconceitos e que podem ser capazes de influenciar a formação e as escolhas escolares dos/das jovens e, conseqüentemente, suas relações com o ambiente escolar. A esse propósito, Seabra et al. (2011) revelam que a experiência escolar de descendentes de imigrantes difere da dos seus pares de filhos de portugueses, sobretudo ao nível da trajetória escolar que realizam, sendo menos positiva entre estudantes que se inserem em famílias mais desprovidas de capital escolar. Hortas (2013) explica que se associa uma conotação negativa aos alunos/as imigrantes, por indisciplina, por maus resultados ou ainda por abandonarem cedo os percursos escolares. Essa conotação, que os/as torna de certa forma subalternos no sistema educativo, acaba por empurrar muitos/as deles/as para as vias frequentemente mais desvalorizadas, entre elas, a profissional. Também foi observado por Seabra et al. (2016) que os/as afrodescendentes realizam seus trajetos educativos de forma menos sequencial, com mais reprovações e com mais desempenhos negativos, e são encaminhados, em sua maioria, para as vias profissionalizantes no ensino secundário.

Dessa forma, a discriminação e o preconceito vividos por essas minorias afetam a sua inclusão social, nomeadamente porque a falta de escolarização e profissionalização ampla e de qualidade levam o sujeito a desempenhar atividades

precárias, a aceitar subempregos ou até mesmo a conviver com o desemprego constante, afetando a qualidade da sua inclusão social, política e familiar (Pereira, 2019). É também por isso que devemos olhar com cuidado para o papel que as escolas desempenham e podem desempenhar na produção de percursos mais emancipados, assim como na reprodução da opressão de diversas minorias. Por exemplo, Seabra et al. (2016) explicam que as escolas são instituições-chave na incorporação dos filhos de imigrantes, pois é nas escolas que adquirem e certificam suas competências e capacidades para uma integração e participação plenas na vida social. Azzahrawi (2020) defende que a educação deve desempenhar um papel crítico em aumentar a consciência dos indivíduos sobre as tradições e experiências culturais, além de ajudá-los a compreender que sua pertença étnica, cultura, idioma e experiências de socialização têm importante valor. Os contributos do ambiente escolar, atendendo nomeadamente ao modo como traz e lida com estas questões, pode ser, por isso, muito importante para a integração destes/as jovens.

Metodologia

Para realizar uma pesquisa que pudesse alcançar um grande número de participantes, optamos pela aplicação de um inquérito por questionário. Com um conjunto ordenado de perguntas predefinidas e sequenciais, inquiriu-se de forma *online*, devido à pandemia de COVID-19, alunos/as de um conjunto de escolas dos distritos de Lisboa, Porto, Setúbal, Coimbra, Braga e Faro. As escolas com cursos das vias profissionais do ensino secundário desses distritos foram convidadas, via e-mail, a participar e a disseminar o inquérito aos/às seus/as alunos/as. A seleção dos distritos teve em conta a intenção de capturar diversidade de participantes, suas experiências, e a análise estatística empregada foi de caráter exploratório. Ao todo foram encaminhados e-mails para 371 escolas.

O inquérito incluiu 28 perguntas, de respostas curtas e fechadas. Para além de questões de caracterização sociodemográfica, incluíram-se outras 3 grandes dimensões - o percurso escolar, a construção de pertença e consciência de discriminação -, e a participação cívica e política. Esta última, porque não foi alvo de tratamento nos resultados apresentados neste artigo, será deixada de fora da descrição que se segue. Assim, uma primeira parte buscou perceber informações do “perfil individual e familiar” dos/as alunos/as, as suas características como o gênero, a idade, a nacionalidade, país de origem e escolaridade dos genitores e o nível de

conforto financeiro familiar. Na segunda parte, incluíram-se questões sobre o “percurso escolar” e a importância dada à escolha do curso/via de ensino, com resposta numa escala de tipo *Likert* de 5 pontos (variando entre 1 para “Nada importante” a 5 para “Muito importante”). Constam perguntas como o grau de importância dado para o “Conteúdo do curso”, “Facilidade de acesso ao mercado de trabalho” e “Resultados escolares esperados”. Esta parte incluiu ainda escalas relativas ao ambiente escolar. Uma delas procurou observar a “qualidade da experiência vivida nas instituições” e foi uma adaptação do Questionário das Experiências de Participação (QEP) de Ferreira e Menezes (2001) com itens como “Os conflitos de opinião dão origem a novas formas de ver as questões” ou “São abordados problemas reais e/ou do teu quotidiano”. Para averiguar o “clima escolar” e a participação dos estudantes para “abordar questões sociais nas escolas” empregou-se itens como, por exemplo: “São encorajados/encorajadas a expressar as suas opiniões” e “Aprendemos sobre problemas sociais e o que os causa” utilizando a escala de tipo *Likert* com 5 opções de resposta (variando de 1 para “Discordo totalmente” a 5 para “Concordo totalmente”).

A parte três do questionário se dedica a desvendar a “pertença e consciência de discriminação” dos alunos e alunas aos grupos diversos. Entre as questões, duas delas replicam itens (C26 e C19) do *European Social Survey Round 9* (2018), “se pertence ou não a grupo discriminado” e qual o motivo da discriminação: “cor de pele, nacionalidade, religião, idioma, grupos étnico, idade, gênero, sexualidade, incapacidade e outros motivos”. Uma outra questão serviu para observar a “discriminação percebida relativa ao grupo de pertença”. Utilizaram-se questões adaptadas da escala de Malcarne et al. (2006) – *The Scale of Ethnic Experience* –, e que inclui questões como: “Meu grupo sempre foi bem tratado na sociedade”, “Meu grupo não tem as mesmas oportunidades que outros grupos”, “Meu grupo é frequentemente criticado neste país”, com opções de respostas dentro da escala de tipo *Likert* variando de 1 para “Discordo totalmente” a 5 para “Concordo totalmente”. Para apreciarmos a discriminação percebida de forma individual, utilizamos questões adaptadas de Williams (2016) – *Measuring Discrimination Resource*: “Você é tratado com menos respeito do que as outras pessoas”, “As pessoas agem como se pensassem que você não é inteligente”, “Você é tratado com indiferença ou ignorado/a”. Os participantes posicionaram-se relativamente à frequência com que sentiam esta discriminação numa escala de tipo *Likert* com variação entre 1 para “Nunca” e 5 para “Quase todos os dias”.

O SPSS, Versão 26, foi o programa escolhido para o tratamento estatístico dos dados recolhidos. Num primeiro momento, foram construídos indicadores a partir dos itens das escalas. Isso envolveu a realização de Análise Fatorial Exploratória (AFE), com método de extração Maximum Likelihood, observando-se, como recomendado (Hair et al., 2019; Malhorta & Birks, 2007), em cada um dos casos, o valor do teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e do teste de esfericidade de Bartlett. Mediu-se ainda a consistência interna das perguntas através do cálculo do alfa de Cronbach. Os valores encontrados para a validade e fiabilidade, que não detalhamos aqui por questões de espaço, permitem a construção dos indicadores e sua posterior utilização. Deste procedimento resultaram as seguintes variáveis, todas numa escala de 1 a 5, em que valores mais elevados indicam maior “Qualidade da experiência de participação no contexto escolar” ou um clima escolar mais aberto “Clima escolar”, “Abertura à discussão de questões sociais na escola”, enquanto que noutras os valores mais elevados indicam uma maior frequência de “Discriminação e preconceito experimentado pessoalmente” ou uma maior perceção de que o “Meu grupo é desrespeitado, discriminado e criticado”.

A amostra final é composta por 1038 participantes, 57% do género feminino e 42% do género masculino. Foi dividida em 3 grupos etários distintos sendo que 51% encontravam-se entre 15 e 17 anos, 40% entre 18 e 21 anos e, por fim, 8,65% com idade acima dos 21 anos. Levando em consideração apenas as respostas válidas, temos 29,47% que frequenta o 10.º ano, 35,46% no 11.º ano e 35,06% está no 12.º ano de ensino em via profissional. Do total da amostra, 11,61% diz fazer parte de grupo discriminado por conta da cor de pele, nacionalidade ou grupo étnico, 10,12% dizem fazer parte de um grupo discriminado por conta do género e da sexualidade, havendo, no total 32% de participantes que declaram fazer parte de um grupo discriminado.

No quesito nacionalidade, a amostra da população participante é formada por 89,2% de alunos/as portuguesas/as e 8,2% de naturais de países que foram colonizados por Portugal (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe), além de 2,6% serem naturais de outros países. Foi possível estabelecer que 26,4% dos estudantes têm pelo menos um dos pais que é imigrante.

Resultados e conclusões

Discriminação e preconceito

Tal como se pode ver na Tabela 1, em geral, os/as estudantes percebem níveis baixos de “Discriminação e preconceito experimentado pessoalmente”, sendo mais baixos para as pessoas que não se identificam como pertencendo a nenhum grupo discriminado. No entanto, a percepção de discriminação relativa ao grupo de pertença ou identificação - “Meu grupo é desrespeitado, discriminado e criticado” - é mais elevada para todos os grupos, especialmente para os grupos com condição de minoria ou diversidade. Para esses, o nível de discriminação e preconceito experimentado é já médio.

Tabela 1

*Médias dos diferentes grupos discriminados para a percepção de discriminação e preconceito experimentado pessoalmente e experimentado pelo grupo com que se identifica**

	grupos discriminados	média	desvio padrão	N
"o meu grupo é desrespeitado e discriminado e criticado"	Não discriminado	2,5367	,80453	575
	Cor de pele, nacionalidade ou grupo étnico	3,1529	,83069	102
	Genéro e sexualidade	3,3444	,93040	90
	Outros motivos	3,0086	,91410	93
	Total	2,7453	,88702	860
"discriminação e preconceito experimentado pessoalmente"	Não discriminado	1,6209	,65883	575
	Cor de pele, nacionalidade ou grupo étnico	2,0971	,81913	102
	Genéro e sexualidade	2,1111	,74690	90
	Outros motivos	1,9613	,71156	93
	Total	1,7655	,72435	860

* A escala varia entre 1 e 5.

As análises de variância mostram que há efeitos multivariados (Pillai's Trace = 0,148; $F = 22,755$; $df = 6$; partial eta square = 0,074; $p < 0,001$) de se identificarem como pertencentes a um grupo discriminado tanto no que diz respeito à experiência de “Discriminação e preconceito experimentado pessoalmente” ($p < 0,001$; $F = 25,937$; $df = 3$; partial eta square = 0,083) como ao “Meu grupo é desrespeitado, discriminado e criticado” ($p < 0,001$; $F = 38,703$; $df = 3$; partial eta square = 0,119).

Podemos notar que, quanto à percepção dos níveis de discriminação e preconceito experimentados pessoalmente, todos os grupos de condição de minoria ou diversidade indicam níveis significativamente mais elevados de discriminação (cor da pele, grupo étnico ou nacionalidade, $N = 102$; $M = 2,10$; $dp = 0,82$; gênero e sexualidade, $N = 90$; $M = 2,11$; $dp = 0,75$; outros motivos, $N = 93$; $M = 1,96$; $dp = 0,71$) quando comparados com o grupo dos/das participantes que consideram não pertencer a qualquer grupo discriminado (não discriminado, $N = 575$; $M = 1,62$; $dp = 0,66$; $p = 0,0001$ nos três casos). Acrescentamos que não foi possível verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes grupos discriminados.

A forma como reconhecem a existência de discriminação das pessoas dos grupos a que consideram pertencer é espelhada nas diferenças que se observam também na variável “Meu grupo é desrespeitado, discriminado e criticado”, sendo que todos os grupos que se identificam como pertencendo a um grupo discriminado percebem o seu grupo como sendo significativamente mais discriminado e criticado (cor da pele, grupo étnico ou nacionalidade, $N = 106$; $M = 3,158$; $dp = 0,818$; gênero e sexualidade, $N = 98$; $M = 3,400$; $dp = 0,920$; outros motivos, $N = 99$; $M = 3,000$; $dp = 0,930$) quando comparado com o que dizem os do grupo não discriminado (não discriminado, $N = 602$; $M = 2,531$; $dp = 0,808$; $p = 0,0001$ nos três casos). Não sendo elevados, existe por parte dos/das participantes que se identificam com grupos discriminados uma clara percepção de que as pessoas dos seus grupos são alvo mais frequente de discriminação.

Ambiente escolar

Acerca do ambiente escolar, os resultados evidenciam que a “Qualidade da experiência de participação no contexto escolar” ($N = 1007$; $M = 3,524$; $dp = 0,711$), o “Clima escolar” ($N = 1009$; $M = 3,688$; $dp = 0,767$) e a “Abertura à discussão de questões sociais na escola” ($N = 998$; $M = 3,997$; $dp = 0,703$) são avaliados de forma positiva pela globalidade da amostra, já que as médias estão sempre bem acima de 3, levando em consideração que a escala varia de 1 a 5. Ora, interessava também saber se esta percepção positiva variava para as pessoas que se identificam como pertencendo a um grupo discriminado. Assim, os resultados da análise de variância mostram que quanto ao “Ambiente escolar” e os diversos “grupos discriminados” é possível verificar a existência de efeitos multivariados (Pillai’s Trace = 0,027; $F = 2,913$; $df = 9$; partial eta square = 0,009; $p = 0,002$), e em cada uma das três variáveis:

“qualidade da experiência de participação no contexto da escola” ($p < 0,001$; $F = 6,741$; $df = 3$; partial eta square = $0,021$), “clima escolar” ($p = 0,028$; $F = 3,036$; $df = 3$; partial eta square = $0,010$) e “abertura à discussão de questões sociais na escola” ($p = 0,022$; $F = 3,221$; $df = 3$; partial eta square = $0,010$). Nas diferenças entre grupos foi possível identificar que o grupo da discriminação em função do “gênero e sexualidade” é o que tem a média de apreciação alta, numa escala com variação entre 1 e 5, da “qualidade da experiência de participação no contexto escolar” ($N = 99$; $M = 3,800$; $dp = 0,806$), sendo mais elevada do que a do grupo “não discriminado” ($p < 0,01$) e “cor da pele, nacionalidade e grupo étnico” ($p = 0,001$). Já no que diz respeito ao “clima escolar” e à “abertura à discussão de questões sociais na escola”, embora as médias sejam globalmente moderadamente elevadas, é o grupo que se identifica como discriminado em função da “cor da pele, nacionalidade e grupo étnico” que tem a apreciação menos positiva destas dimensões do ambiente escolar ($N = 108$; $M = 3,500$; $dp = 0,747$ e $N = 108$; $M = 3,884$; $dp = 0,783$, respetivamente), tendo sido possível verificar que esta é, em ambos os casos, mais baixa do que a do grupo “gênero e sexualidade” ($p = 0,045$ e $p = 0,040$, respetivamente).

Tabela 2

*Correlações entre as variáveis da discriminação e preconceito (experimentado pessoalmente e pelo grupo) e as variáveis do ambiente escolar para a subamostra que se percebe como pertencendo a um grupo discriminado**

		[A]	[B]	[C]	[D]	[E]
o meu grupo é desrespeitado e discriminado e criticado [A]	r Pearson	1	,467**	,141*	-,060	,034
	Sig.		<,001	,014	,299	,558
	N	303	285	300	302	301
discriminação e preconceito experimentado pessoalmente [B]	r Pearson	,467**	1	-,019	-,178**	-,185**
	Sig.	<,001		,750	,002	,001
	N	285	298	295	296	296
qualidade da experiência de participação no contexto da escola [C]	r Pearson	,141*	-,019	1	,502**	,500**
	Sig.	,014	,750		<,001	<,001
	N	300	295	317	313	312
clima escolar [D]	r Pearson	-,060	-,178**	,502**	1	,665**
	Sig.	,299	,002	<,001		<,001
	N	302	296	313	318	314
abertura à discussão de questões sociais na escola [E]	r Pearson	,034	-,185**	,500**	,665**	1
	Sig.	,558	,001	<,001	<,001	
	N	301	296	312	314	316

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

*** Assinalam-se a negrito as correlações com valores considerados mais relevantes.

Num primeiro momento pode observar-se (ver Tabela 2) que, para as pessoas que se identificam com um grupo discriminado, existe uma relação sistemática, positiva e de intensidade média entre a discriminação e preconceito experimentado pessoalmente e a percepção de que o seu grupo é discriminado e desrespeitado ($p < 0,001$; $r = 0,467$). Também a correlação entre as diferentes dimensões do ambiente escolar é, para estes/as participantes do estudo, positiva, significativa e de intensidade média a elevada (valores de r entre 0,500 e 0,665).

É, no entanto, relevante observar também a relação que as variáveis do ambiente escolar têm com as variáveis da percepção de preconceito e discriminação. Para a subamostra dos/das participantes no estudo que consideram pertencer a um grupo discriminado (ver Tabela 2) essa relação existe, e é, muitas vezes, estatisticamente significativa embora de valor baixo. São especialmente interessantes a correlação positiva entre “o meu grupo é desrespeitado, discriminado e criticado” e a “qualidade da experiência de participação no contexto escolar” ($p = 0,014$; $r = 0,141$) e as correlações negativas entre “discriminação e preconceito experimentado pessoalmente” e o “clima escolar” ($p = 0,002$; $r = -0,178$) e “abertura à discussão de questões sociais na escola” ($p = 0,001$; $r = -0,185$).

Conclusão

Para concluir, salientamos três resultados principais. Primeiro que os/as participantes no estudo, global e pessoalmente, experimentam níveis baixos de discriminação e preconceito, sendo possível verificar que são mais elevados para aqueles/as que entendem pertencer a grupos discriminados. Os valores da percepção da discriminação e preconceito sofrido por alguns grupos são moderados, ficando claro que identificar-se como pertencendo a um grupo discriminado pode relacionar-se com a compreensão de maneiras como esse grupo sofre discriminação e desrespeito, que não têm de ser (pelo menos frequentemente) experimentados pessoalmente. Um segundo resultado importante diz respeito à apreciação muito positiva que os/as estudantes do ensino profissional fazem dos seus ambientes escolares. Quer isto dizer que eles/as notam os ambientes escolares como valorizando a existência de diferentes pontos de vista, de conflitos produtivos de perspetivas, e de uma ligação a questões reais e importantes para os/as estudantes (“qualidade das experiências de participação no contexto escolar”), como permitindo aos/às estudantes afirmar as suas opiniões, podendo discordar quer de colegas quer de

professores/professoras (“clima escolar”), e como abordando problemas sociais, criando oportunidades para abordar questões da atualidade, dando nomeadamente espaço a discussões sobre racismo ou sexismo (“abertura à discussão de questões sociais na escola”). Esta apreciação é positiva também por parte dos/as estudantes que se percebem como membros de grupos discriminados. No entanto, parece-nos importante notar a tendência para uma apreciação menos positiva do “clima escolar” e da “abertura à discussão de questões sociais na escola” por parte do grupo discriminado em função da “cor da pele, nacionalidade e grupo étnico” (ao contrário do que se observa para o grupo “género e sexualidade”). Isto poderá indicar uma maior dificuldade destes/as estudantes encontrarem oportunidades para abordar questões como racismo e xenofobia, potencialmente mais fraturantes, e com um percurso de afirmação no espaço público ainda com muitos obstáculos.

Ao tratarmos do “Ambiente escolar” foi possível observar que a perceção do clima escolar e da qualidade da experiência dos/das estudantes nas dependências das escolas, de forma global, têm média de apreciação positiva, com clima escolar favorável que proporciona a abertura para tratar de assuntos sensíveis como a discriminação, o sexismo e o racismo, tanto quanto possibilita aos/às estudantes expressarem suas opiniões e sentimentos. É positiva ao ponto de terem possibilidades de expressarem seus pontos de vista e argumentarem com professores e colegas questões sociais e do cotidiano. Mas, conforme esclarecido acima, nesta apreciação por parte dos/as estudantes que se consideram inseridos/as nos grupos discriminados por “cor da pele, nacionalidade e grupo étnico” é possível perceber uma apreciação menos positiva. Esta é, aliás, uma interpretação que se alinha com a constatação do relatório da Assembleia da República (Subcomissão para a Igualdade e Não Discriminação) de 2019, no qual se expõe que há um sentimento, por parte destes grupos, de exclusão do poder de decisão que os impede de serem agentes de transformação nas suas comunidades. Por último, esta relação negativa entre a pertença a um grupo que se vê como discriminado e desrespeitado socialmente, a experiência pessoal de discriminação e preconceito, e o ambiente escolar, fica expressa na correlação negativa e significativa (ainda que pequena) que estas variáveis têm com o “clima escolar” e com a “abertura à discussão de questões sociais na escola” que se encontra para a subamostra dos/das participantes que se veem como pertencendo a um grupo discriminado. Este resultado reforça a ideia de que para estes/as estudantes perceber ou experimentar mais discriminação e preconceito se relaciona com uma menor perceção de abertura à opinião e à discordância, assim

como a questões sociais, questões da atualidade, e a discussões sobre temáticas como o racismo e o sexismo.

Mesmo reconhecendo que estas escolas já cuidam do seu ambiente escolar, parece haver ainda muito por fazer. Menezes et al. (2020) recomendam que as escolas, e inclui-se aqui as vias profissionais de ensino, promovam procedimentos específicos para o acolhimento de alunos/as estrangeiros/as. Mais ainda, claramente advogam a necessidade de as escolas se organizarem em torno de formas de educação que combatam as discriminações e busquem a redução dos riscos de encaminhamento dos/as jovens para dispositivos que limitem o acesso à progressão escolar.

Espera-se que este trabalho, mesmo com as limitações que possui, seja útil para que se dê prosseguimento a esta intenção e a novas pesquisas voltadas para o tema das discriminações vividas pelas populações escolares, especificamente aquelas que frequentam as vias de ensino ainda vistas socialmente como tendo menor valor. Dessa forma, poderá ser ampliado o conhecimento sobre os fenômenos relativos aos processos de discriminação sofridos pelos/as estudantes e a sua relação com o ambiente escolar, assim como sobre as possibilidades que este oferece de consciencialização e de efetivação de uma educação contra as discriminações e efetivamente transformadora.

Referências bibliográficas

- Araújo, Marta, & Pereira, Marcus (2004). Interculturalidade e políticas educativas em Portugal: Reflexões à luz de uma versão pluralista de justiça social. *Oficina do CES*, 218, 1-17.
- Azevedo, Joaquim (2014). Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: Viagem da periferia para o centro das políticas educativas. In Maria de Lurdes Rodrigues (Org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal* (pp. 411-468). Almedina.
- Azzahrawi, Rawia (2020). Emphasizing multicultural and anti-racist pedagogies as one aspect of decolonizing education. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 11(1), 36-43. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/69343>
- Barroso, João (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: Sentidos de uma evolução. *Educação e Sociedade*, 24(82), 63-92. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100004>
- Cavalleiro, Eliane (2001). Educação anti-racista: Compromisso indispensável para um mundo melhor. In Eliane Cavalleiro (Org.), *Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola* (3.ª ed., pp. 141-160). Selo Negro.
- Cerqueira, Maria de Fátima, & Martins, Alcina (2011). A consolidação da educação e formação profissional na escola secundária nos últimos 50 anos em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 17(17), 123-145. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2369>

- European Social Survey. (2018). ESS round 9 source questionnaire: Justice and fairness. European Social Survey. https://www.europeansocialsurvey.org/methodology/ess_methodology/source_questionnaire/
- Ferreira, Pedro D., & Menezes, Isabel (2001). *Questionário das experiências de participação* [Documento não publicado]. Universidade do Porto.
- Hair, Joseph, Babin, Barry, Black, William, & Anderson, Rolph (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage.
- Hortas, Maria João (2013). *Educação e imigração: A integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa* (Vol. 50). Observatório da Imigração, ACIDI, IP.
- Madeira, Maria Zelma (2017). Questão racial e opressão: Desigualdades raciais e as resistências plurais na sociedade capitalista. *Argumentum*, 9(1), 21-31. <https://doi.org/10.18315/argum.v9i1.15440>
- Malcarne, Vanessa, Chavira, Denise, Fernandez, Senaida, & Liu, Pei-Ju. (2006). The scale of ethnic experience: Development and psychometric properties. *Journal of Personality Assessment*, 86(2), 150-161. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8602_04
- Malhorta, Naresh, & Birks, David (2007). *Marketing research: An applied approach* (3.^a ed.). Pearson Education.
- Menezes, Isabel, Brocardo, Joana, & Malhó, Luísa (2020). *Recomendação sobre cidadania e educação antirracista*. Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/REC_Cidadania_Educacao_Antirracista.pdf
- Pereira, António (2019). Os sujeitos da EJA e da educação social: As pessoas em situação de vulnerabilidade social. *Práxis Educacional*, 15(31), 273-294. <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4673>
- Romão, Jeruse (2001). O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In E. Cavalleiro (Org.), *Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola* (3.^a ed., pp. 161-178). Selo Negro.
- Seabra, Teresa, Mateus, Sandra, Rodrigues, Elisabete, & Nico, Magda (2011). *Trajetos e projetos de jovens descendentes de imigrantes à saída da escolaridade básica*. Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Seabra, Teresa, Roldão, Céu, Mateus, Sandra, & Albuquerque, Adriana (2016). *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior*. Alto-Comissariado para as Migrações.
- Subcomissão para a Igualdade e Não Discriminação (2019). *Relatório sobre racismo, xenofobia e discriminação étnico-racial em Portugal*. Assembleia da República, Comissão de Assuntos Constitucionais, Direitos, Liberdades e Garantias.
- Williams, David R. (2016). *Measuring discrimination resource*. https://scholar.harvard.edu/files/davidrwilliams/files/measuring_discrimination_resource_june_2016.pdf

A entrevista compreensiva como mecanismo instituinte da flexibilidade metodológica na relação com surdos/as

Luís Muengua^{}, Orquídea Coelho^{**} & Jorge Pinto^{***}*

Resumo

No presente artigo refletimos, a partir do trabalho desenvolvido no Mestrado que culminou com a elaboração da dissertação (Muengua, 2019), sobre a possibilidade de a entrevista compreensiva ser adotada como uma técnica capaz de instituir uma relação dialógica entre o/a Surdo/a e o/a investigador/a ouvinte, atendendo a que nestes contextos o ato de entrevistar constitui um desafio permanente para um/a investigador/a ouvinte. Este desafio acresce pela necessidade de o/a investigador atentar para as questões culturais/linguísticas/identitárias surdas que podem condicionar a ação investigativa e a entrada em território ‘alheio’. Um dos principais dilemas/constrangimentos prende-se com a (in)experiência do/a entrevistador/a e com as barreiras comunicativas decorrentes do seu desconhecimento ou fraco domínio da língua gestual/de sinais. Nestes casos, o papel do/a intérprete de língua gestual/de sinais afigura-se pertinente atendendo a que a entrevista passará a ser intermediada por este/a profissional, que não só conhece a língua e os marcadores culturais surdos, como permite instituir uma relação dialógica que é enformada pelos referenciais surdos. Pretendemos, neste âmbito, ampliar a reflexão sobre a forma como a adoção da entrevista compreensiva pode constituir um mecanismo dinamizador dessa relação, enquanto técnica de recolha de dados flexível que possibilita instituir uma relação comunicativa efetivamente dialógica e propiciar uma ação investigativa significativa para os/as Surdos/as.

Palavras-chave: Entrevista compreensiva, entrevistar Surdos/as, relação dialógica na investigação, referenciais surdos

Introdução

Este trabalho resulta das atividades que desenvolvemos no âmbito do projeto que culminou com a elaboração da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, em 2019, sob a orientação de Orquídea Coelho e Jorge Pinto. Parte significativa da informação que corporiza este texto foi mobilizada do capítulo

* Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP; Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique. Contacto: luis-muengua@gmail.com

** Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Contacto: orquidea@fpce.up.pt

*** Professor Adjunto Convidado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Contacto: jpinto@ese.ipp.pt

metodológico da Dissertação. No âmbito do projeto de Mestrado foi definido como objetivo geral analisar o processo de inclusão do/a aluno/a Surdo/a na identificação de gestos para conteúdos artísticos.

As atividades previstas no projeto de investigação foram realizadas em duas escolas de referência na educação de alunos/as Surdos, em Portugal. O estudo assumiu uma abordagem teórica assente nos pressupostos de uma investigação qualitativa, fundamentada nos paradigmas fenomenológico-interpretativo, sócio crítico e sócio antropológico da surdez (Amado, 2017; Coelho, 2010; Skliar, 2001b). A escolha dos fundamentos destes paradigmas justifica-se pelo facto de ambos se centrarem nos sujeitos e suas particularidades, nos contextos de interação e na complexidade de conexões sociais e/ou educativas que podem resultar desse contacto (Santos, 2003; Silva, 2010).

As questões sobre a surdez e a educação dos/as Surdos/as são atravessadas por diferentes discursos, muitos deles considerados *cientificamente* embasados e aceites enquanto verdade. Entendemos, assim, que as metodologias de investigação para operacionalizar na escola de Surdos/as devem ser flexíveis por se tratar dum terreno orientado por lógicas e discursos ‘outros’ (Klein, 2001). É por reconhecermos a diferença surda que problematizamos as práticas de investigação operacionalizadas em escolas ou contextos com alunos/as Surdos/as, principalmente quando, para efeitos de recolha de dados, é eleita a técnica da entrevista, no entendimento de que entrevistar Surdos/as constitui um desafio permanente para um/a investigador/a ouvinte na medida em que requer uma postura e *praxis* alicerçadas na diferenciação da relação com os/as atores/as. A prática da investigação vai implicar atentar para as questões culturais, linguísticas e identitárias surdas que podem condicionar as ações do investigador e a entrada plena em território ‘alheio’ – a comunidade surda.

Neste âmbito, podem constituir principais dilemas ou constrangimentos na ação investigativa ou na administração da entrevista a (in)experiência do/a entrevistador/a, as barreiras comunicativas decorrentes do seu desconhecimento ou fraco domínio da língua gestual/de sinais e dos referenciais culturais surdos, assim como a falta de flexibilidade metodológica em relação às técnicas, bem como na administração dos instrumentos de recolha de dados propostos. Nestes casos, o papel do/a intérprete de língua gestual/de sinais afigura-se pertinente atendendo a que a entrevista passará a ser intermediada por este/a profissional, que não só

conhece a língua e os marcadores culturais surdos, como permite instituir uma relação dialógica que é enformada pelos referenciais surdos.

Pretendemos, no âmbito do presente trabalho, partilhar a experiência que tivemos no projeto de Mestrado quando aplicámos a técnica da entrevista na escola de Surdos/as, por um lado. Por outro, visamos ampliar a reflexão sobre a forma como a adoção da entrevista compreensiva pode constituir um mecanismo dinamizador da relação entrevistado Surdo/a – investigador/a ouvinte, enquanto técnica de recolha de dados flexível que possibilita instituir uma relação comunicativa efetiva e dialógica, propiciando, deste modo, uma ação investigativa significativa para os/as Surdos/as, tendo em conta a consideração da sua condição – ser Surdo/a.

A organização do texto compreende quatro partes: a primeira, referente à *abordagem metodológica*, onde apresentamos elementos relacionados com as técnicas de recolha e análise de dados adotadas; na segunda, intitulada *Entrevistar ou dialogar com o Surdo/a? Dois polos, único caminho para a diferenciação*, construímos uma abordagem com ênfase nas vantagens da técnica da entrevista compreensiva quando aplicada em contextos de interação com pessoas surdas; na terceira parte, denominada *a investigação científica no domínio da educação e surdez: A necessidade de estar no terreno ‘de ouvidos tapados e olhos abertos’*, partilhamos reflexões sobre as questões de natureza ética relacionadas com as práticas de investigação em contextos da educação de Surdos/as e a necessidade de atentar aos marcadores culturais surdos; por fim, as *considerações finais*, onde sintetizamos a abordagem sobre os dois tópicos.

Abordagem metodológica

A metodologia adotada para a recolha de dados no projeto de Mestrado assentou, essencialmente, nos métodos bibliográfico, documental e observação indireta/direta (Quivy & Campenhoudt, 2005). A análise documental permitiu acedermos a um conjunto de elementos contidos na legislação, nos documentos ministeriais e escolares, através dos quais foi possível identificarmos os sentidos ocultos ou latentes sobre as políticas e práticas na educação de Surdos/as a partir de um exercício de (re)interpretação desses textos (Fávero & Centenaro, 2019).

Com a adoção da observação direta, onde mobilizámos os pressupostos da etnografia na assunção de que o/a investigador/a é uma importante peça na recolha de dados, pretendíamos realizar a assistência em aulas, circular no recinto

escolar, e aceder ao produto das interações dos/as alunos/as Surdos/as entre si e/ou com os diversos atores educativos Surdos e ouvintes (Silva, 2010). No que se refere à adoção da observação indireta, esta foi operacionalizada por intermédio de um guião de entrevista compreensiva, justificado pela pretensão que tínhamos de recolher opiniões, sentimentos e crenças dos alunos/professores/intérpretes/gestores sobre o processo de criação de gestos (Ferreira, 2014; Kaufmann, 2011). Também pretendíamos instituir, através da ação de entrevistar, um campo de interação dialógica onde os sujeitos entrevistados, surdos e ouvintes, assumem protagonismo na conformação da entrevista e na partilha das suas experiências.

Os dados foram recolhidos em duas escolas de Surdos/as localizadas em regiões distintas de Portugal, onde foram entrevistados 6 alunos Surdos, 5 intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, 4 professores e 2 membros do coletivo de direção, sendo 1 de cada escola. A análise desses dados foi feita com recurso às técnicas de análise documental e de conteúdo (Bardin, 2006).

Entrevistar ou dialogar com o Surdo/a? Dois polos, único caminho para a diferenciação

A diferença surda não se dá no facto de o indivíduo ser Surdo. Pelo contrário, é uma condição humana e inegociável, traduzida pela possibilidade ou direito de a pessoa Surda “viver em comunidade e partilhar, com os seus pares, uma língua visuo-gestual, uma forma de viver e de organizar o tempo e o espaço” (Lopes, 2007, p. 71). Dito de outro modo, esta forma de encarar a surdez implica “uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no[s] discurso[s] dominante[s]” (Skliar, 2001a, p. 6).

De acordo com alguns autores, os discursos dominantes, ainda sob a égide do ouvintismo, precisam passar a assumir que “é entre sujeitos semelhantes de uma mesma comunidade que os surdos são capazes de se colocar dentro do discurso da diferença cultural” (Lopes, 2007, p. 71), o que pressupõe não “negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos”, ao que se conjuga, na ação investigativa, a necessidade de um “aprofundamento teórico acerca das concepções sociais, culturais e antropológicas da surdez” (Skliar, 2001b, pp. 7-8).

Ora, a entrevista compreensiva comporta flexibilidade relativamente à possibilidade de construir uma prática investigativa assente na alteridade, visto que ela confere uma relação de informalidade dialógica, propicia a descontração do sujeito na produção do discurso, torna informal o ato de entrevistar apesar de ser orientado por objetivos precisos, envolve os/as entrevistados/as, amplia a recolha de dados por conta da centralidade atribuída ao sujeito e articula formas tradicionais de entrevista semidiretiva com a de natureza etnográfica (Ferreira, 2014; Kaufmann, 2011).

Na entrevista com Surdos/as os discursos exercem um papel central nas práticas sociais. Por isso, para o/a investigador/a, o que deve importar não é saber o significado das palavras, mas apreender formas ou mecanismos de como os discursos vão (re)produzindo efeitos de poder/controlado/governo, fazendo com que as coisas sejam pensadas de um jeito e não de outro, às vezes como sendo verdade única (Coelho, 2010; Klein, 2001).

A conceção duma postura de flexibilidade metodológica, que se deixa surpreender pelo terreno (Amado, 2017; Ferreira, 2014; Silva, 2010), deve ser conjugada com a reflexão permanente no processo e sobre o processo (J. Correia, 1998; Santos, 2003), com os pressupostos epistemológicos e metodológicos que mobilizam as ‘conceções antropológicas da surdez’ (Skliar, 2001b), para deixar emergir a realidade e as produções surdas que estão muito para além do enquadramento teórico e dos objetivos da investigação. Será necessário, assim, que o/a investigador/a adote pressupostos teóricos e metodológicos fundamentados/orientados pelos referenciais da Comunidade Surda para, deste modo, aceder à “materialidade [da] representação sociocultural” (Luklin, 2001, p. 43) da Comunidade e da Pessoa Surdas.

Estes pressupostos permitem, em parte, enquadrar a produção de conhecimento numa estrutura passível de ser validada pelas Comunidades científica e Surda, mas também “dialogar com os conceitos teóricos” (Silva, 2010, p. 57) que fundamentam a investigação, através da identificação dos elementos balizadores sobre o fenómeno em estudo e a forma como serão tratados/analizados os dados recolhidos.

O/a investigador/a não deve partir para o terreno com procedimentos metodológicos estanques, mas investir numa postura ética assente na neutralidade ouvinte, no sentido de não orientar a ação investigativa em contextos de surdez com base em referenciais concebidos para os ouvintes. Esta postura solicita o/a

investigador/a para “uma visão crítica – política, social e cultural – e um questionamento amplo” sobre as tentativas de normalização da realidade surda, de modo que possa dar-se conta das “práticas e narrativas que lhes constituem” (Luklin, 2001, p. 42) e que são ocultadas pela norma – ser ouvinte.

A investigação científica no domínio da educação e surdez: a necessidade de estar no terreno ‘de ouvidos tapados e olhos abertos’

Mantivemos a redação do título e parte significativa do conteúdo textual deste tópico tal e qual apresentamos na Dissertação de Mestrado (Muengua, 2019), por entendermos que neles estão enunciados elementos que servem de ‘despertador’ para o investigador em relação à postura que deve tomar quando pretende estudar as problemáticas da educação de Surdos/as.

O modelo socioantropológico da surdez advoga a “visão da surdez como diferença” (Coelho, 2010, p. 24), encarando-a não como deficiência, mas como um marcador cultural, razão pela qual a ação investigativa no domínio da educação e surdez deve assentar no pressuposto de “cruzamento de sistemas de socialização” (Macedo, 2009, p. 44), de modo a permitir a pluralidade e o reconhecimento dos fenómenos intrínsecos às produções da Comunidade Surda (Pacheco & Caramelo, 2005).

Assim, tal pressuposto permitiria reduzir a tendência de se rotular a ação e a pessoa do/a investigador/a de intromissão na Comunidade e Cultura Surdas, pois, estar-se-ia a criar um mecanismo capaz de se transfigurar numa relação de aceitação pela Comunidade e de redução dos níveis de violência simbólica (F. Correia, 2010; Foucault, 1975), valorizando o reconhecimento da condição identitária e particular do Surdo “a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político” (Skliar, 2001a, p. 5).

Investigar no domínio da educação e surdez pressupõe a construção de uma perspetiva de atuação que assenta no reconhecimento dos marcadores culturais Surdos, como: o olhar, a surdez impregnada no corpo, a língua gestual/de sinais, a luta surda e a vida em comunidade (Coelho, 2005, 2010; Lopes & Veiga-Neto, 2006). Neste contexto, o/a investigador/a deve reconhecer a surdez como diferença (Gomes, 2010), o que requer admitir que não existem culturas superiores (Santos, 1989), mas culturas diferentes que se complementam na construção de uma sociedade heterogénea e “onde se democratiza a ordem social” (Bianchetti & E. Correia,

2011, p. 184) o que, por sua vez, tornar-se-á um reforço estruturante dos laços socialmente instituídos, visto que na Comunidade Surda “as lógicas de ação e intervenção são atravessadas pelos modelos instituintes da Cultura Surda” (Pacheco & Caramelo, 2005, p. 35). Logo, a produção do conhecimento científico remete para a adoção de “discursos científicos sobre a diferença (culturais, sociais, individuais, etc.)” (Stoer & Magalhães, 2005, p. 9) que não sejam instituidores ou legitimem “determinadas entidades, indivíduos e estados como ‘objecto’ de conhecimento” (p. 9) mas, sim, que admitam que essa produção é decorrente da emergência dos fenómenos numa cultura distinta, uma vez que o ser Surdo/a e a surdez não podem ser entendidos “como a falta [ausência] de algo [faculdade de ouvir], mas como um marcador de uma diferença que é usado pela própria comunidade” (Lopes & Veiga-Neto, 2006, p. 93) para configurar as relações e instituir os espaços sociais ou educativos.

Deste modo, o investigador não pode ir ao terreno para pesquisar os fenómenos relacionados com a surdez e Cultura Surda com base em referenciais ouvintistas; facto este que não só levaria à banalização das produções da Comunidade Surda (Bianchetti & E. Correia, 2011), como também seria denunciador da falta de neutralidade na ação investigativa decorrente de uma tendência de comparação dos factos/fenómenos entre os mundos Surdo e ouvinte (Pacheco & Caramelo, 2005; Vaz, 2012), se considerarmos que “a cultura surda contém a prática social dos surdos” (Lopes & Veiga-Neto, 2006, p. 91) e que tais práticas emanam de experiências individuais ou coletivas do ser Surdo. A questão da neutralidade do/a investigador/a, principalmente nos estudos em que o/a investigador/a é ouvinte, prende-se com o facto deste/a ser sistematicamente chamado/a para considerar os marcadores culturais surdos e orientar a ação investigativa com base nesses marcadores, porque, afinal, interagir com o/a Surdo/a e apreender as suas produções/criações não consiste somente em instituir “o olhar no lugar do ouvir” mas, sim, desenvolver habilidades comunicativas que permitam, simultaneamente, saber “ver e ‘escutar” (Luklin, 2001, p. 47). Assim, a faculdade ‘ser ouvinte’ passa a ser configurada pelos referenciais surdos e remete, deste modo, o/a investigador/a para a condição da ‘neutralidade ouvinte’ por conta da consideração dos marcadores surdos e por deixar que a prática investigativa seja (re)configurada por estes.

Ao referir-se à educação de Surdos/as, Lopes (2007) estabelece um paralelismo relacional, entre os constructos sociais – ouvintismo – sobre a surdez e a forma como estes impactam no campo educativo, quando afirma que a “surdez é

uma invenção” (p. 8), o que entendemos como uma chamada de atenção para a discriminação social, cultural e escolar do/a Surdo/a. Isso pressupõe, do ponto de vista da ação investigativa, descortinar os fenómenos intrínsecos à surdez dos factos oralizantes que, segundo Pinto e Coelho (2013), constituem fatores que inibem o/a Surdo/a de “gerir a própria vida, de decidir formas educacionais, de cuidar de si e de fazer escolhas de acordo com o quadro de referências” (p. 192) instituído pela Comunidade Surda. Ademais, a produção do conhecimento científico no campo da educação e surdez, pressupõe a adoção de uma postura que atente para os fenómenos e factos enunciados pela cultura surda, onde o/a pesquisador/a deve refletir sistematicamente sobre a sua postura e sobre as suas opções metodológicas, uma vez que no domínio da surdez a construção da noção sobre a realidade envolvente é feita numa base visuo-espacial, estabelecendo, logo, uma rutura epistemológica para com as formas de pesquisa e cientificidade.

Deste modo, o/a investigador/a é levado a pensar na forma como age e na necessidade de dirigir um olhar atento sobre as realidades constituídas numa minoria cultural, sem se atrelar aos referenciais ouvintistas, atendendo a que “uma sociedade incluyente não tem como objetivo a diluição e o esbatimento das diferenças, mas a sua ativação” (Coelho, 2010, p. 34) sem isolamentos e sem estereótipos para não se correr o risco de se criar hegemonias e “homogeneizar com base na exclusão da diferença” (Magalhães & Stoer, 2002, p. 43).

Ao se referirem à investigação no campo disciplinar da educação artística, Martins e Almeida (2013) anotam que “significa reconhecer as linhas que dividem a luz da sombra, para oferecerem a evidência do real. Operar nas liberdades e nas interdições configuradas por essas linhas” (p. 22), corroborando, de certa forma, com Coelho (2010) no sentido de se evitarem esbatimentos e diluições das diferenças. No caso da surdez, isso pressupõe não construirmos esse conhecimento “a partir das ausências [faculdade de ouvir], mas a partir das pré-senças [ser Surdo]” (Vaz, 2012, p. 222). Daí que o indivíduo que investiga em educação não deve estar “centrado em si [enquanto ouvinte], mas consciente de que o que olha [a surdez] o faz a partir de um ponto – o ponto de vista [do ouvinte]”; ação que, por sua vez, “propicia, [impõe e remete à necessidade de conduzir] o olhar em redor” da escola de Surdos/as “mais do que o olhar interior” (Martins & Almeida, 2013, p. 23). Baptista (2008), a respeito do discurso sobre a (ex)inclusão na escola, lembra que é preciso “estar atento para ver o que é que se esconde por detrás” (p. 19) desse mesmo discurso.

Esta atitude vigilante na investigação remeterá o/a investigador/a para que assuma uma prática discursiva que assente na diferenciação e na neutralidade, de modo a que possa se dar conta do aparentemente periférico – os marcadores culturais Surdos - sem pré-conceitos [ouvintismo], com abertura à discussão e a pluralidade de saberes (J. Correia, 1998; Silva, 2010), “dentro do reconhecimento de que só pode ser respeitado como científico aquilo que se mantiver como discutível” (Demo, 1995, p. 14), o que encaramos como alusão para a necessidade de questionarmos os discursos hegemónicos sobre a surdez e sobre a educação do/a Surdo/a.

Considerações finais

Os resultados deste trabalho apontam para o facto de que a interação com Surdos/as nos domínios da educação e da ação investigativa requer a reformulação de pressupostos vários, seja a nível das práticas de investigação e educativas, como de natureza paradigmática, praxiológica, antropológica, e outras, para que possamos aceder à realidade surda na sua verdadeira condição.

Interagir, “entrar e circular na escola de Surdos[/as] é uma ação que nos permite conviver com outras realidades, [re]configura a nossa forma de olhar”, enquanto investigadores/as ouvintes, “para o espaço da escola e para os que nela circulam” (Muengua, 2019, p. 144). Aceitar tal (re)configuração “também é enriquecedor[a], embora desafiante para o pesquisador ouvinte, na medida em que somos impelidos para que nos deixemos tomar” pelos referenciais e, simultaneamente, “nos familiarizemos com a realidade, tal como ela é, e com os laços tecidos” pelos/as Surdos/as (p. 144).

A assistência às aulas e as entrevistas compreensivas realizadas nas duas escolas evidenciam que entrevistar Surdos/as “pressupõe admitir outras formas de estar e ‘olhar’ que exigem o estabelecimento de novas posturas epistemológicas e socioculturais” e implicam uma proposta metodológica que manifeste o rompimento “com os dogmatismos e as tendências hegemónicas de exercício de poder sobre ‘o outro’, principalmente por via da língua vocal” (Muengua, 2019, p. 144).

Pode-se concluir que a entrevista compreensiva permite criar um ambiente ecológico, pelo facto de se manifestar flexível e se caracterizar pelo envolvimento sistemático do sujeito da entrevista – o/a Surdo/a –, uma vez que a relação entrevistador/a-entrevistado/a é tomada como um processo co-construído e no qual o/a entrevistado/a assume o papel de protagonista. Esta relação permite a emergência

do conteúdo da entrevista marcado pela componente endógena, possibilita a (re)significação dos dados da entrevista e o sujeito tem espaço para (re)formular as suas aceções, por conta da relação instituída pelos referenciais surdos e do permanente envolvimento na entrevista.

Referências bibliográficas

- Amado, João (2017). A investigação em educação e seus paradigmas. In João Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.ª ed., pp. 21-73). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Baptista, José (2008). *Os surdos na escola: A exclusão pela inclusão*. Fundação Manuel Leão.
- Bardin, Laurence (2006). *Análise de conteúdo* (3.ª ed.). Edições 70.
- Bianchetti, Lucídio, & Correia, José (2011). In *Exclusão no trabalho e na educação: Aspectos mitológicos, históricos e conceituais*. Papirus.
- Coelho, Orquídea (2005). Metacognição e surdez: Algumas considerações em torno do projecto Le Retour Réflexif et ses Pratiques. In Orquídea Coelho (Org.), *Perscrutar e escutar a surdez* (pp. 165-175). Edições Afrontamento; CIIE.
- Coelho, Orquídea (2010). Surdez, educação e cidadania: Duas línguas para um caminho e para um mundo. In Orquídea Coelho (Org.). *Um copo vazio está cheio de ar: Assim é a surdez* (pp. 17-100). Livpsic.
- Correia, Fátima (2010). Para uma filosofia gestual. In Orquídea Coelho (Org.), *Um copo vazio está cheio de ar. Assim é a surdez* (pp. 147-211). Livpsic.
- Correia, José (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto Editora.
- Demo, Pedro (1995). *Metodologia científica em ciências sociais* (3.ª ed.). Atlas.
- Fávero, Altair, & Centenaro, Junior (2019). A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. *Revista Contrapontos*, 19(1), 170-184. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184>
- Ferreira, Vítor (2014). Artes de entrevistar: Composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In Leonor Torres & José Palhares (Orgs.). *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (pp. 167-195). Húmus.
- Foucault, Michel (1975). *Vigiar e punir*. Vozes.
- Gomes, Maria (2010). *Lugares e representações do outro: A surdez como diferença*. CIIE; Livpsic.
- Kaufmann, Jean-Claude (2011). *A entrevista compreensiva: Um guia para a pesquisa de campo* (3.ª ed.). Vozes.
- Klein, Madalena (2001). Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In Carlos Skliar (Org.), *A surdez: Um olhar sobre as diferenças*. (2.ª ed., pp. 75-93). Mediação.
- Lopes, Maura (2007). *Surdez e educação*. Autêntica.
- Lopes, Maura, & Veiga-Neto, Alfredo (2006). Marcadores culturais surdos: Quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*, 24(3), 81-100. <https://doi.org/10.5007/%25x>
- Luklin, Sérgio (2001). O discurso moderno na educação de surdos: Práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In Carlos Skliar (Org.), *A surdez: Um olhar sobre as diferenças* (2.ª ed., pp. 33-49). Mediação.
- Macedo, Eunice (2009). *Cidadania em confronto: Educação de jovens elites em tempo de globalização*. CIIE; Livpsic.

- Magalhães, António, & Stoer, Stephen (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Martins, Catarina, & Almeida, Catarina (2013). Que sentido para a investigação em educação artística senão como prática política? *Educação, Sociedade & Culturas* 40, 15-29. <https://doi.org/10.34626/esc.vi40.300>
- Muengua, Luís (2019). *Análise do processo de inclusão do aluno surdo na identificação de gestos para conteúdos artísticos* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/121660>
- Pacheco, Natércia, & Caramelo, João (2005). Poderes instituintes de uma cultura surda. In Orquídea Coelho (Coord.), *Perscrutar e escutar a surdez* (pp. 21-35). Edições Afrontamento; CIIE.
- Pinto, Jorge, & Coelho, Orquídea (2013). Será o *signwriting* um instrumento facilitador do acesso a um melhor desempenho linguístico do aluno surdo na língua portuguesa? In Orquídea Coelho & Madalena Klein (Coords.), *Cartografias da surdez. Comunidades, línguas, práticas e pedagogia* (pp. 189-205). Livpsic.
- Quivy, Raymond, & Campenhoudt, Luc Van (2005). *Manual de investigação em ciências sociais: Trajectos* (4.ª ed.). Gradiva.
- Santos, Boaventura (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura (2003). Introdução. In Boaventura Santos (Org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: 'Um discurso sobre as ciências' revisitado* (pp. 15-53). Edições Afrontamento.
- Silva, Sofia (2010). *Da casa da juventude aos confins do mundo: Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Edições Afrontamento.
- Skliar, Carlos (2001a). Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In Carlos Skliar (Org.), *A surdez: Um olhar sobre as diferenças* (2.ª ed., pp. 5-6). Mediação.
- Skliar, Carlos (2001b). Os estudos surdos em educação: Problematizando a normalidade. In Carlos Skliar (Org.), *A surdez: Um olhar sobre as diferenças* (2.ª ed., pp. 7-32). Mediação.
- Stoer, Stephen, & Magalhães, António (2005). *"A diferença somos nós": A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Edições Afrontamento.
- Vaz, Henrique (2012). Os espaços de cidadania dos surdos na ordem societária em Portugal. In Alain Battegay, Orquídea Coelho, & Henrique Vaz (Coords.), *Cuidar, tomar parte, viver com: Questões e desafios da cidadania profana na relação saúde/sociedade. Que mediações?* (pp. 221-225). Livpsic.

Ensino-aprendizagem do Português em São Tomé: Implicações na expressão e compreensão escritas

Diovigilio do Nascimento Constantino & Rui Trindade***

Resumo

Os processos de aquisição e utilização convenientes da linguagem escrita no ensino regular em São Tomé e Príncipe têm sido objeto de reclamações de docentes face às dificuldades dos alunos a nível do domínio normativo do português. Sendo um problema que valoriza os aspetos pedagógicos que clarifiquem o enquadramento dos processos linguísticos num projeto de ensino-aprendizagem que tenha em conta as singularidades culturais e linguísticas dos alunos e dos docentes, no âmbito da apropriação e utilização da linguagem escrita, optou-se pelo tema “Ensino-aprendizagem do português em São Tomé: Implicações na expressão e compreensão escritas”, com objetivos de identificar as conceções que professores são-tomenses têm sobre a linguagem escrita e a importância da sua aprendizagem, identificar procedimentos docentes em São Tomé e Príncipe face à produção escrita dos alunos deste país e refletir sobre depoimentos dos professores, do ponto de vista do discurso sobre as suas crenças e as suas práticas.

Palavras-chave: conceções e práticas docentes, ensino-aprendizagem do português, produção escrita, S. Tomé e Príncipe

Contextualização teórica

A relação com a escrita nas escolas e as implicações conceituais dela decorrentes caracterizam-se através das racionalidades de pedagogia de transcrição, cujo ato de escrever é um ato individual e solitário, e da pedagogia de reescrita, a qual concebe este ato como coletivo e solidário (I. Niza, 2000, 2002).

As implicações da pedagogia de transcrição evidenciam-se na conceção de escrita como transcrição da fala, sobretudo da classe dominante, o que reflete um desprezo pela “cultura do saber popular” (Colello, 2004, p. 25) e, conseqüentemente, “incomunicabilidade e (...) silêncio infantil absoluto” (Rebelo & Atalaia, 2000, p. 20) enquanto o professor continuar a dirigir-se ao aluno numa linguagem que não lhe é familiar. Neste âmbito, é a leitura que determina aquisição e o desenvolvimento da competência escrita, a aprendizagem consiste na reprodução dos modelos prescritos pelo

* Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Contacto: diovigilioconstantino@hotmail.com

** Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Contacto: trindade@fpce.up.pt

professor e pelos manuais, e os alunos, reconhecidos como consumidores da leitura de textos literários, sujeitam-se à teoria do dom, nos termos em que, na escola, “os bons alunos (...) nunca tinham sido os alunos que escreviam com dificuldades” (I. Niza, 2000, p. 32), o que não permite que esta linguagem sirva para a formação social do indivíduo.

Quanto às implicações da pedagogia de reescrita, são os processos cognitivos e culturais da produção escrita que se destacam, ainda que se possam identificar, neste âmbito, dois modelos de escrita (Martins & I. Niza, 1998). Neste caso, a primazia é dada à própria escrita durante a sua apropriação, já que “aprende-se a escrever, escrevendo” (p. 160), e os alunos são reconhecidos como produtores de textos de carácter social, isto é, são protagonistas da sua aprendizagem (Trindade & Cosme, 2010). Daí que se valorize as dimensões social e funcional da escrita (Colello, 2004; Soares, 2004), ou seja, a realidade social e cultural que é familiar a cada aluno, e a escrita seja uma linguagem que desenvolve o pensamento (Colello, 2004), promove a comunicação, tal como a oralidade (I. Niza, 2000), e legitima a leitura como modo de compreensão e um dispositivo que funcione como revisão, busca de informações (Santana, 2003) e formas de estimular ideias (I. Niza, 2002) para a produção escrita individual.

Metodologia

O estudo realizado é de carácter qualitativo e debruçou-se sobre a análise, descrição e interpretação dos dados recolhidos através de entrevista a 8 professores do Ensino Básico, 1.º e 2.º ciclos, em São Tomé, e análise de programas, manuais e outros documentos de apoio ao trabalho docente.

Optámos pela entrevista como técnica que viabiliza aquisição de informações mais privilegiadas (Pardal & Correia, 1995) e permite ao investigador reconstruir, a partir das “subjetividades dos seus participantes”, “os respetivos pontos de vista sobre determinadas práticas, experiências e/ou interações” (Ferreira, 2014, p. 168). Elaboramos um guião com três categorias (“Concepções de escrita”, “Ensino da escrita” e “Dificuldades sentidas”), a partir das quais se agrupam 10 questões viradas para o cumprimento dos objetivos propostos.

A análise documental visou comparar respostas dos entrevistados com as informações sobre atividades de escrita patentes nos referidos documentos.

Resultados

Conceções de escrita

Os professores entrevistados perspetivam a escrita em função de um instrumento que visa permitir a utilização de novas tecnologias, potenciar a comunicação, potenciar a oralidade, permitir o acesso ao conhecimento e à alfabetização, promover a inserção social e profissional e reforçar o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, confirma-se a tese acerca da crescente importância da escrita no mundo contemporâneo, sem discursos sobre a sua dimensão cognitivo-cultural, como instrumento de organização do pensamento e de estruturação das leituras de cada indivíduo sobre o mundo e os acontecimentos (Brandt, 2015). Constata-se, por outro lado, que a maioria dos entrevistados consideram o ato de escrever como um ato que se subordina ao ato de ler. Trata-se do tipo de abordagem que sustenta as conceções pedagógicas mais tradicionais, onde se enaltece o ato de ler como fator hegemónico da aprendizagem da escrita (I. Niza, 2002), em que o ato de escrever tende a ocorrer em função do modelo normativo imposto por textos, o que permite conceber o sujeito que escreve como um sujeito passivo, a quem cabe, apenas, aprender a reproduzir a utilização de um instrumento.

Ensino da escrita

Numa análise global, os programas perfilham uma perspetiva que valoriza a escrita quer em função do reconhecimento e da valorização do protagonismo intelectual dos alunos, quer como atividade intencional e contextualizada. Nestes documentos, a aprendizagem da escrita tende a apontar para o desenvolvimento de “uma via de redescoberta e de reconstrução da língua, preconizando-se a experimentação autoral da escrita pelo aluno como estratégia para se tornar melhor leitor”, através da proposta de atividades que suscitam a “interiorização, pelos alunos, de mecanismos de autocorreção e como dispositivo de apropriação da morfologia e da sintaxe adequadas ao que se quer significar” (I. Niza et al., 2011, p. 12).

Na perspetiva dos sujeitos entrevistados, constata-se uma relação direta entre o ato de escrever e o domínio da ortografia ou a valorização dos métodos fonéticos no momento do processo de alfabetização inicial das crianças. Valorizam-se, também, as atividades de pré-escrita, como atividades de preparação psicomotora dos

alunos, as quais tendem a acentuar a importância do desenvolvimento de aptidões psicológicas gerais prévias (Martins & I. Niza, 1998), necessárias para se aprender a ler, e a contribuir para o processo de maturação psicomotora e cognitiva dos alunos, útil a uma apropriação significativa da escrita. Trata-se de atividades que propõem tarefas e exercícios dissociados dos atos de ler e escrever propriamente ditos e que, de um modo geral, tendem a desvalorizar quer a dimensão cultural destes atos quer a sua dimensão funcional. Em consonância com esta abordagem pedagógica mais tradicional, há, também, depoimentos onde o trabalho do professor é visto em função de uma racionalidade pedagógica mais instrutiva, subordinada a regras fechadas de escrita (I. Niza, 2002), o que pressupõe, na perspectiva de Neves e Martins (1998), uma aprendizagem inicialmente marcada pela tentativa de prescrever o que os professores definem como uma escrita formalmente correta. Neste sentido, há uma contradição inequívoca entre a intencionalidade pedagógica dos programas e os discursos dos professores sobre as suas práticas ao nível do ensino da escrita.

Do ponto de vista das atividades propostas pelos manuais, há exercícios que pressupõem a necessária distinção entre a oralidade e a escrita, clarificando que os problemas da escrita não são os da oralidade, o que implica, por sua vez, que a resolução desses problemas passa por uma conceção na qual o professor conduz o aluno a perceber as relações entre grafemas e fonemas (Martins & I. Niza, 1998). Este pressuposto evidencia a recusa de uma conceção do ensino da escrita como transcrição da fala defendida na pedagogia da transcrição (I. Niza, 2000). Por outro lado, há exercícios cujas perspectivas tendem a sustentar os depoimentos dos professores entrevistados, ao ponto de revelar a contradição, agora, entre os manuais escolares ou os cadernos de atividades e os documentos onde se propõem sugestões pedagógicas para os docentes. Estes últimos, de um modo geral, aproximam-se das perspectivas do que temos vindo a designar por pedagogia da reescrita (I. Niza, 2000), quando se referem à necessidade de formar crianças produtoras de texto, ao envolvimento dos alunos em processos de negociação, às interações entre os alunos ou ao trabalho coletivo, como condição necessária para se promover aquela formação e, igualmente, através da produção contextualizada da escrita. Mesmo as sugestões referentes à aprendizagem da gramática remetem para os pressupostos da aprendizagem funcional da linguagem escrita.

Os depoimentos recolhidos sobre a correção dos textos dos alunos denunciam que a prática desta atividade se distancia do que se defende no documento onde se propõem sugestões pedagógicas para os professores. Neste documento, a

correção dos textos é vista em função de uma perspectiva em que se declara a necessidade de valorizar o texto-processo em detrimento do texto-produto, defendendo-se que a correção deve ser uma oportunidade, mais do que uma finalidade, através da qual professores e alunos discutem os textos no âmbito de um processo de reescrita dos mesmos. Nos depoimentos, a correção dos textos orienta-se em função dos erros e tende a ser encarada como uma tarefa exclusiva do professor, cujos critérios obrigam-no a realizar atividades que consistem em sentenciar as falhas normativas dos alunos. Deste modo, importa saber como é que um comportamento que se baseie, essencialmente, na resolução técnica dos erros valorizará o desenvolvimento das formas de expressão dos alunos (Rebello & Atalaia, 2000), permitindo assegurar a sua interação com diferentes temas, situações, finalidades e destinatários fundamentais no ato de comunicar por escrito (Martins & I. Niza, 1998).

Quando esses professores discursam sobre a avaliação dos textos dos alunos, predomina o processo de heteroavaliação, já que, para eles, cabe ao professor controlar um conjunto de pressupostos que lhe permite ou cumprir meramente as formalidades institucionais de ensino ou validar a reprodução do modelo prescrito pelo manual. No entanto, não se verifica nesses discursos uma reflexão sobre a apropriação de mecanismos que permitam elaborar um texto coerente, embora os entrevistados defendam estar conscientes das dificuldades dos alunos e predispostos a ajudá-los a superá-las. Sendo assim, os critérios de avaliação ou tendem a definir-se de forma ambígua e generalista ou tendem a estar ao serviço de práticas de escrita sujeitas à pedagogia da transcrição (I. Niza, 2000), através da qual, tal como defendemos na reflexão teórica deste estudo, se entende a escrita como uma atividade de reprodução de modelos. Como se constata, não só a autoavaliação dos alunos está ausente desses discursos como a reflexão sobre o próprio processo de heteroavaliação é desenvolvida de forma bastante normativa.

Dificuldades sentidas

Os discursos de alguns professores entrevistados sobre as dificuldades por eles sentidas referem apenas fatores externos ao seu desempenho pedagógico como obstáculos ao desenvolvimento das práticas de escrita. Entendemos que a ausência desses fatores poderia implicar o ensino conveniente, sem que os manuais e um número reduzido de alunos por turma constituíssem a condição exclusivamente

favorável à transmissão adequada das regras prescritas. Mas importa referir que, ainda que haja materiais didáticos suficientes e que a turma tenha um número adequado de alunos, outros depoimentos defendem que o ensino da escrita nunca será adequado e as dificuldades tendem a prevalecer, sobretudo quando o professor está perante um grupo de alunos com experiência na utilização do material escrito e um grupo que não possui essa experiência. Assim, parece confirmar-se a alegação de que as escolas tendem a subvalorizar o ensino explícito da escrita (S. Niza, 2015[2005])¹, encerrando-se na teoria do dom (I. Niza, 2002). Portanto, os discursos desses professores sobre as dificuldades enquadram-se num processo de externalização que tende a desresponsabilizá-los pelas dificuldades vividas. Mesmo a menção à falta de formação, entendida como um meio subentendido de autorresponsabilização profissional pelas dificuldades vividas, não deixa de constituir uma acusação àqueles que deveriam promovê-la, mas que, de facto, não a promovem.

Noutros discursos, os professores entrevistados enfatizam a subordinação da escrita à oralidade como uma das dificuldades dos seus alunos, facto que confirma a visão instrumental da linguagem escrita como tradutor direto da fala e não como álgebra da fala (Vigotsky, 1998), entendida como outro modo de representar e de comunicar sobre o mundo, as coisas, as pessoas e as relações entre elas. Havendo relações indiscutíveis entre a fala e a escrita, não se pode considerar, inquestionavelmente, que a segunda é um instrumento da primeira. Se esta é a perspectiva dos entrevistados, importa referir que é uma limitação às possibilidades de aprender a utilizar a escrita, a qual sustenta, subsequentemente, a teoria elitista do dom e circunscreve as atividades, neste domínio, aos pressupostos normativos da pedagogia de transcrição (I. Niza, 2000). Verifica-se, ainda, discursos referentes à incompetência na leitura, por parte dos alunos, o que evidencia o posicionamento que remete para uma problemática de natureza eminentemente pedagógica e revela, uma vez mais, o peso da perspectiva que subordina o desenvolvimento das competências de escrita ao desenvolvimento das competências leitoras.

Em respostas às dificuldades de aprendizagem dos alunos, alguns discursos manifestam a crença desses professores no apoio pedagógico acrescido; outros, nas estratégias de diferenciação na sala de aula, nos materiais didáticos à disposição, no recurso a outros livros, no uso frequente de materiais didáticos, nos exercícios gramaticais frequentes, na retenção dos alunos na classe, no ensino de regras da

¹ Uma vez que o texto de Sérgio Niza aqui referenciado integra uma coletânea, salvaguardamos o rigor das fontes associando à data da publicação da obra (2015) o ano da publicação do texto (2005).

escrita, na redução de alunos por turma, nas atividades extraescolares e no acréscimo de carga horária à disciplina. Destacamos a retenção dos alunos na classe por constituir uma proposta que, hoje, tende a ser objeto de contestação, tendo em conta que, como defende Sérgio Niza (2015[2005]), os anos de escolaridade não são suficientes para a aprendizagem total da linguagem escrita que o mesmo caracteriza como “uma construção em devir nas nossas vidas” (p. 74). Quanto ao ensino de regras da escrita, pode-se considerar a proposta como uma solução que, no entanto, terá de ser objeto de reflexão, já que, por um lado, se valoriza a ação intencional dos professores como condição necessária à aprendizagem da escrita dos alunos, ainda que, por outro, não se explicita os pressupostos e as condições metodológicas de um tal propósito, sem os quais não é possível avaliar a qualidade desta solução. Constata-se que outras respostas tendem a acentuar a proposta de ações remediativas e compensatórias irrecusáveis; no entanto, contestáveis como respostas às dificuldades de aprendizagem dos alunos e dificuldades de ensino dos professores, sobretudo, se estes não questionarem as suas opções curriculares e pedagógicas.

Em suma, as conceções dos entrevistados sobre a escrita são, de certa forma, conceções epistemologicamente ingênuas, as quais conduzem a entender a escrita como um instrumento de reprodução da fala. Não sendo possível, por via deste estudo, aferir a competência dos entrevistados no domínio da escrita, pode concluir-se que importa discutir as suas conceções no domínio em questão, conceções estas que terão de ser reequacionadas para que, por exemplo, os discursos dos professores sobre as suas dificuldades e as dos seus alunos sejam mais proativos e consequentes.

Conclusões

O estudo demonstra, por fim, que existe um desfasamento entre os discursos dos professores e os manuais e cadernos de atividades dos alunos face aos programas escolares e ao documento de sugestões pedagógicas para os professores. Enquanto os primeiros tendem a definir-se em função dos pressupostos de uma pedagogia da transcrição (I. Niza, 2000), os segundos abordam a produção escrita como uma oportunidade capaz de permitir novas realizações linguísticas e cognitivas, transformando a fala e a linguagem em objetos de reflexão e análise (I. Niza et al., 2011, p. 12). Na nossa opinião, esta conclusão é valiosa, na medida em que assegura que

há uma base conceitual para pensar a escrita em função de outros pressupostos conceituais, curriculares e pedagógicos que permitem iniciar um trabalho de formação, visando ampliar o olhar dos dirigentes e dos professores sobre o papel da escrita na escola e no mundo e, conseqüentemente, superar uma postura que procure nas supostas vulnerabilidades dos alunos a razão exclusiva das suas dificuldades e do seu insucesso.

Referências bibliográficas

- Brandt, Deborah (2015). *The rising of writing: Redefining mass literacy*. University Press.
- Colello, Sílvia (2004). *Alfabetização em questão*. Paz e Terra.
- Ferreira, Vítor (2014). Artes de entrevistar: Composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In Leonor Torres & José Palhares (Orgs.), *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (pp. 165-195). Húmus.
- Martins, Margarida, & Niza, Ivone (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.
- Neves, Manuela, & Martins, Margarida (1998). *Material de apoio ao programa: Leitura e escrita no 1.º ano*. Editorial do Ministério da Educação.
- Niza, Ivone (2000). O trabalho oficial da escrita. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 9(5.ª série), 3-38.
- Niza, Ivone (2002). Concepções sobre a aprendizagem e o ensino da escrita. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 14(5.ª série), 3-30.
- Niza, Ivone, Segura, Joaquim, & Mota, Irene (2011). *Guia de implementação de programa do Português do ensino básico: Escrita*. Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Niza, Sérgio (2015[2005]). A escola e o poder discriminatório da escrita. Em António Nóvoa, Francisco Marcelino, & Jorge Ramos do Ó (Orgs.), *Sérgio Niza: Escritos sobre educação* (pp. 105 - 110). Tinta-da-China.
- Pardal, Luís, & Correia, Eugénia (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal.
- Rebelo, Dulce, & Atalaia, Lucinda (2000). *Para o ensino e aprendizagem da língua materna*. Livros Horizonte.
- Santana, Inácia (2003). A construção social da aprendizagem da escrita. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 19(5.ª série), 5-32.
- Soares, Magda (2004). Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 5-17.
- Trindade, Rui, & Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas*. Fundação Manuel Leão.
- Vigotsky, Lev (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.

CAPÍTULO II - ENSINO, GOVERNANÇA E INCLUSÃO

*Políticas de acesso e inclusão de estudantes com necessidades
educativas especiais ao/no ensino superior moçambicano:
Desafios e possibilidades*

Meque Raúl Samboco & Preciosa Fernandes***

Resumo

A pesquisa centrou-se no estudo das políticas de acesso e inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no/ao ensino superior (ES) em Moçambique, analisando desafios e possibilidades que se colocam a professores deste nível de ensino. Metodologicamente, o estudo é de natureza qualitativa, e fundamenta-se no paradigma fenomenológico-interpretativo em educação. A investigação foi realizada na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, tendo-se recorrido à entrevista semiestruturada a sete professores. Como complemento de dados, foi feita pesquisa documental de documentos relacionados com o acesso e inclusão. Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo (Bardin, 2011). Deste trabalho conclui-se que se, por um lado, as políticas de acesso e de inclusão no/ao ES têm evoluído e são reconhecidas como potencializadoras de uma educação mais inclusiva; por outro lado, infere-se a necessidade de revisão e adequação das políticas visando melhorar as condições de acesso e de permanência dos estudantes com NEE. Os professores reconhecem necessitar de mais recursos materiais, humanos e pedagógicos e de serviços de apoio que possibilitem a inclusão de todos os estudantes. Admitem haver ainda barreiras arquitetónicas e uma ausência de atitudes pro-inclusão como aspetos que têm dificultado a inclusão. Foi apontada também, a necessidade de um maior investimento na formação contínua dos recursos humanos.

Palavras-chave: acesso, inclusão, ensino superior, necessidades educativas especiais

Introdução

A criação e ratificação de políticas nacionais, regionais e internacionais para se assegurar o direito à educação de todas as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), com a urgente necessidade de promover o acesso e inclusão dos mesmos, em todos os níveis de ensino, passou a ser uma preocupação de vários países e várias organizações mundiais, incluindo Moçambique, que ratificou vários documentos relacionados com a Educação Inclusiva (EI).

* Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP; professor na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane. Contacto: mequesamboco@gmail.com

** Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Contacto: preciosa@fpce.up.pt

Nessa trajetória das políticas de acesso e inclusão em Moçambique, ainda que não tenha abarcado as Instituições de Ensino Superior (IES), o projeto piloto² denominado “Projeto Escolas Inclusivas”, executado numa primeira fase em 1998, em quatro províncias, sobretudo Maputo, Sofala, Nampula e Zambézia, nos ensinos primários e nalgumas escolas do ensino secundário, é reconhecido como uma medida central no combate à exclusão de estudantes com NEE e da promoção da inclusão em Moçambique (Ministério da Educação de Moçambique, 2000). Em alinhamento com as diretrizes internacionais, mais recentemente foram implementadas algumas políticas que visam proteger, assegurar e promover o acesso equitativo e a inclusão de estudantes com NEE nas IES em Moçambique, ainda que as mesmas não estejam claras e específicas em relação ao acesso e inclusão destes estudantes em relação ao ensino superior (ES).

É neste enquadramento que se situa o estudo, de que neste trabalho se dá conta, reconhecendo a sua pertinência, sobretudo pela escassez de estudos relacionados com a EI no ES em Moçambique. Nesse sentido, para além de querermos aprofundar conhecimentos sobre a EI, adquiridos na Licenciatura em Psicologia, Orientação Escolar e NEE, tivemos como fatores motivacionais para a realização deste estudo, a necessidade de construção de uma leitura sobre políticas de acesso e inclusão de estudantes com NEE no ES em Moçambique, que contribuísse para uma maior compreensão desta problemática, e para a construção de respostas educativas mais consentâneas com aquela filosofia educacional almejada por todos os países do mundo.

Problematização e objetivos de pesquisa

A referência a uma visão de EI, em Moçambique, surge associada ao projeto piloto designado “Projeto Escolas Inclusivas”, em 1998, em resposta às recomendações da Declaração de Salamanca sobre a necessidade de introdução de projetos inclusivos para a promoção da educação de crianças e jovens com NEE (Ministério da Educação de Moçambique, 2000). Porém, este projeto não se alargou às IES moçambicanas, o que, naturalmente, trouxe grandes desafios a este nível de ensino, relacionados com o acesso e inclusão de estudantes com NEE.

² Constituiu um dos primeiros projetos que visou combater a exclusão de crianças e jovens e promover uma educação para todos, em resposta aos princípios da Declaração de Jomtien (1990) e da Declaração de Salamanca (1994).

A Universidade Eduardo Mondlane (UEM) vem modificando as suas políticas de acesso para responder à diversidade e garantir a inclusão dos estudantes e, conseqüentemente, tem vindo a receber diversos estudantes com NEE, o que elevou a necessidade de se repensar nas suas políticas de acesso e inclusão de estudantes com NEE.

É tendo por base esta problemática que definimos como perguntas de pesquisa, as seguintes:

(i) Que políticas têm sido implementadas em Moçambique para a promoção do acesso e inclusão de estudantes com NEE ao/no ES? (ii) Que perceções têm os professores da Faculdade de Educação (FACED) da UEM em relação às políticas de acesso e inclusão de estudantes com NEE ao/no ES em Moçambique? (iii) Que desafios e possibilidades se colocam aos professores do ES, ao nível das práticas pedagógicas, resultantes do acesso e inclusão de estudantes com NEE no ES? e (iv) Que perspetivas têm professores da FACED-UEM em relação à importância da formação contínua dos professores orientada para a inclusão de estudantes com NEE na UEM?

Objetivos da pesquisa

- Caracterizar políticas de acesso e de inclusão ao/no ES de estudantes com NEE;
- Identificar perspetivas de professores da FACED-UEM em relação às políticas de acesso e inclusão de estudantes com NEE no ES;
- Identificar e caracterizar desafios e possibilidades relacionados/as com práticas pedagógicas, que se colocam a professores da FACED-UEM resultantes do acesso e inclusão de estudantes com NEE no ES;
- Compreender perspetivas de professores da FACED-UEM sobre a importância da formação contínua de professores do ES para a inclusão de estudantes com NEE neste nível de ensino.

Contextualização teórica

Educação especial e inclusão: conceitos e respostas educativas

A integração, em termos educacionais, não tem o mesmo sentido que a EI. Enquanto a integração se foca apenas no reconhecimento do direito de qualquer aluno frequentar uma escola regular e a sua prática se concretiza apenas na sua colocação na escola, prevendo-se que os alunos se adaptem às regras instituídas e que os professores possam fazer algumas mudanças pedagógicas e curriculares para colmatar déficits (Armstrong, 2014; Correia 2010; Rodrigues, 2006), a EI implica uma transformação sociocultural, curricular e pedagógica, assim como a sua organização física. Para além de oferecer aos alunos um espaço comum, a EI pressupõe criar oportunidades de aprendizagens colaborativas e significativas para todos os alunos, independentemente dos seus *handicaps*, tanto na escola como na universidade (Armstrong, 2014; Silva, 2011).

No *Committee on the Rights of Persons with Disabilities* (2016) é esclarecida a diferença entre integração e inclusão. É referido que integração é um processo de inserção de pessoas com deficiência em instituições de ensino tradicionais existentes, sendo que elas se têm de ajustar aos padrões das tais instituições. Já a inclusão é um processo de reforma sistemática, com alterações nos conteúdos, métodos de ensino, abordagens, estruturas e estratégias para superar barreiras de aprendizagem e, assim, fornecer um ambiente de aprendizagem igualitário e participativo de todos no contexto escolar.

Dando ênfase agora ao conceito de EI, Ferrari e Sekkel (2007), e Neto et al. (2018) consideram que essa pressupõe a participação ativa de todos na decisão das questões relacionadas ao contexto escolar, desde a exigência necessária na flexibilização dos recursos humanos e materiais, a possibilidade de o professor contar com um apoio multidisciplinar, repensar as estratégias de aprendizagem e a revisão dos planos de ensino, à participação dos alunos na resolução das questões específicas que se apresentam no contexto escolar.

Já Rodrigues (2006) refere que o conceito de EI implica rejeitar, por princípio, a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar, tomando com base o desenvolvimento de políticas, culturas e práticas que valorizam a participação ativa de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado sem qualquer discriminação.

A inclusão é

um processo contínuo, onde há uma busca sem fim, de trabalhar contra a desigualdade e sustentar o sentimento de esperança e de pertença das pessoas nas escolas, com o objetivo de aumentar a participação na educação de todos os envolvidos e, promover práticas de ensino inspiradoras olhando para a diversidade cultural. (Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir, 2016, p. 2)

Ainscow (2020), num olhar crítico, alude que, em alguns países, a EI ainda é vista como uma abordagem para atender crianças com deficiência em ambientes de educação regular. No entanto, sublinha que a EI assenta no princípio de atenção e reconhecimento da diversidade entre todos os alunos, tendo como pressuposto principal a eliminação da exclusão social, e da garantia que a educação é um direito humano básico e a base para uma sociedade mais justa.

Olhando para o contexto moçambicano, na perspetiva de Lauter (2016), a construção da EI em Moçambique ainda é recente; porém, ela relaciona-se com a participação de equipas multidisciplinares para mudanças de valores e atitudes, a planificação e formação de profissionais ligados à educação para integração e inclusão de estudantes com NEE no sistema escolar. Já Sunde (2019) refere que a EI é um processo de aceitação e integração de crianças e jovens com NEE em classes regulares, com um acompanhamento especializado de profissionais com conhecimento na matéria de inclusão escolar, e envolve uma adaptação do sistema escolar às necessidades de todos os alunos, permitindo que tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem.

Ensino superior e a educação inclusiva em Moçambique

A primeira IES foi fundada ainda na era colonial, através do Decreto-Lei n.º 44530, de 21 de agosto de 1962 (Ministério do Ultramar, 1962). À data, foram concebidos os Estudos Gerais Universitários de Moçambique, passando aquela IES, em 1968, a ser conhecida como Universidade de Lourenço Marques³ e, mais tarde, em 1976, como UEM. Essa IES, segundo Omar (2017), tinha, basicamente, como objetivo responder aos interesses educacionais da elite colonial – apenas os filhos de portugueses e moçambicanos com elevado nível socioeconómico e alguns moçambicanos transformados em “assimilados” (p. 120).

³ Atualmente Cidade de Maputo.

Olhando para os documentos normativos do ES, como é o caso da Lei n.º 27/2009, Lei do Ensino Superior, nada consta sobre o acesso de estudantes com NEE, deixando que cada instituição crie suas próprias condições de acesso, o que, na sua maioria, não consegue, como é o caso de estudantes com deficiência visual, que ainda apresentam dificuldades de acesso devido a falta de exames em braile. No caso do acesso à UEM, e no referente ao 1.º ciclo de formação, tal como todas as IES públicas, isso é feito por meio de exames de admissão como preconiza o Artigo n.º 1, do Diploma Ministerial n.º 86/90 de 26 de setembro (Ministério da Educação de Moçambique, 1990).

Todavia, a Estratégia de Educação Inclusiva da UEM 2018-2022, a primeira ferramenta específica que define estratégias de inclusão de estudantes com NEE, reúne um conjunto de estratégias para inclusão de estudantes com NEE, independentemente da sua idiosincrasia (UEM, 2017), o que, a partir da análise, ainda não está a ser explorado e cumprido, devidamente. Entretanto, percebe-se que a UEM ainda tem um caminho longo, partindo da clarificação, nos seus documentos, de como é/será feita a articulação entre os diversos serviços para o atendimento dos estudantes com NEE, a monitorização das atividades relacionadas com o acesso e inclusão e uma orientação clara sobre a formação dos recursos humanos para o atendimento destes estudantes.

Metodologia

O estudo é de natureza qualitativa e fundamenta-se no paradigma fenomenológico-interpretativo, pois teve como finalidades a compreensão de intenções, trabalhar sentidos, acontecimentos e significações, opiniões e/ou atitudes, permitindo compreender e aprofundar situações a que os números, muitas vezes, não conseguem responder (Amado, 2017; Mussi et al., 2019). Escolheu-se como estratégia de investigação o estudo de caso. A recolha de informações foi feita por meio de entrevista semiestruturada, onde foram entrevistados sete professores da FACED-UEM e a análise de informações foi coadjuvada pela análise documental.

A análise de informações foi feita por meio de análise de conteúdo (Bardin, 2011). O estudo foi autorizado no terreno e a assinatura do consentimento informado e esclarecido dos participantes foi acautelada. Também foram respeitados os princípios que constam na Carta ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da

Educação, tendo também o projeto sido submetido à Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Resultados e conclusões

A perceção dos professores sobre as políticas de acesso e inclusão de estudantes com NEE ao/no ES, está, de certa forma, relacionada com alguma ausência de orientações claras sobre o acesso e inclusão destes estudantes identificada no Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020 (Ministério da Educação de Moçambique, 2012) e na Lei n.º 27/2009, de 29 de setembro; dois importantes instrumentos que orientam as atividades de todas as IES em Moçambique.

Cruzando este olhar centrado sobre as perceções dos professores sobre políticas de inclusão no ES com a análise documental, observa-se que a Estratégia de Educação Inclusiva da UEM 2018-2022 (UEM, 2017), aponta, nos objetivos estratégicos, indicações relativas à importância de se garantir o acesso e inclusão de estudantes com NEE e de existência de vários serviços de apoio para o acesso e inclusão, revelando-se promissoras da sua inclusão a nível da UEM. Porém, os participantes apontam a inexistência de materiais específicos de ensino e aprendizagem para estudantes com NEE, o que os leva a utilizarem estratégias indiferenciadas e materiais não adaptados, que acabam por excluir alguns estudantes e dificultar a sua inclusão.

A análise permitiu ainda identificar que alguns professores da FACED-UEM fazem o uso de estratégias que denunciam uma atenção à diversidade e uma preocupação em contribuir para a não exclusão dos estudantes. São disso exemplo: a construção de grupos heterogéneos; a utilização de projetores nas aulas; a ampliação das letras para estudantes com uma baixa visão; aulas do Curso de Licenciatura em Língua de Sinais por meio de Tradutores de Língua de Sinais e apoio individualizado, que se constituem como grandes possibilidades.

Relativamente aos desafios que se colocam a professores do ES, ao nível das práticas pedagógicas resultantes do acesso e inclusão de estudantes com NEE neste nível de ensino, os professores apontam a inexistência de materiais específicos de apoio aos processos de ensino e aprendizagem, o que os leva a utilizarem estratégias e materiais nem sempre adaptados, tanto para as aulas como para as avaliações das aprendizagens. Esta falta de materiais pedagógicos e de equipamentos técnicos

adequados é tida como um constrangimento ao desenvolvimento de práticas inclusivas.

Convocando agora os dados relativos à importância da formação contínua orientada para a inclusão de estudantes com NEE, o estudo permitiu concluir que os professores reconhecem que quer eles, quer o pessoal técnico-administrativo, necessitam de formação específica para intervirem com este grupo social de estudantes. Confrontando esta visão com a análise que realizámos aos Cursos oferecidos pelo Centro de Desenvolvimento Académico da UEM, constatámos que as disciplinas de EI, para além de lhes ser atribuído pouco tempo curricular, apresentam pouca atividade prática, o que concorre para a ideia de que, a este nível, parece também não estarem ainda criadas as condições que permitam a consolidação das matérias ligadas à inclusão de estudantes com NEE na UEM.

Limitações e pistas para investigações futuras

O aparecimento da pandemia da Covid-19 levou diversos países ao confinamento, incluindo Moçambique. Durante o período de recolha de dados foi decretado estado de emergência em Moçambique, o que fez com que não conseguíssemos entrevistar três professores inicialmente selecionados. Uma outra limitação do estudo, igualmente relacionada com a Covid-19, teve a ver com o encerramento das universidades e bibliotecas, o que dificultou a recolha prévia de documentos importantes que não estavam disponíveis na internet. Por estas razões, estamos conscientes de que os resultados do estudo poderiam ser mais abrangentes e aprofundados considerando, nomeadamente, outros intervenientes e outros enfoques.

Nesta ordem de ideias ficam em aberto alguns focos que consideramos podem vir a constituir pistas para estudos futuros, a saber: estudar perceções dos estudantes e do pessoal técnico-administrativo sobre o acesso e inclusão dos estudantes com NEE no ES; um estudo sobre análise das políticas de formação inicial de professores em Moçambique para a inclusão de estudantes com NEE e um estudo focado nas perceções de estudantes com NEE sobre as suas vivências no ES moçambicano.

Referências bibliográficas

Ainscow, Mel (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

- Amado, João (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Armstrong, Felicity (2014). *Deficiência, educação e transformação social em Inglaterra desde 1960*. In Felicity Armstrong & David Rodrigues (Orgs.), *A inclusão nas escolas* (pp. 13-28). Fundação Francisco Manoel dos Santos.
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo* (4.^a ed.). Edições 70.
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). *General comment No. 4: Article 24: Right to inclusive education*. Right to Education. <https://www.right-to-education.org/resource/general-comment-4-article-24-right-inclusive-education>
- Correia, Luís M. (2010). *Necessidades educativas especiais*. Plural Editores.
- Ferrari, Marian D., & Sekkel, Marie Claire (2007). Educação inclusiva no ensino superior: Um novo desafio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(4), 636-647. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000400006>
- Guðjónsdóttir, H., & Óskarsdóttir, E. (2016). Inclusive education, pedagogy and practice. In Silvija Markic & Simone Abels (Eds.), *Science education towards inclusion* (pp. 7-22). Nova Science Publishers.
- Lauter, Rajú R. (2016). Políticas públicas de educação inclusiva em Moçambique: Análise e avaliação. In Fernando Canastra & Fernanda José (Orgs.), *Livro de actas do III congresso internacional da UCM “Educação inclusiva e cidadania democrática no contexto moçambicano”* (pp. 208-234). Reitoria da Universidade Católica de Moçambique.
- Lei n.º 27/2009, de 29 de setembro (2009). Lei do Ensino Superior. Moçambique. https://iset-oneworld.ac.mz/images/phocadownload/Biblioteca/ES/1.LEI_272009.pdf
- Ministério da Educação de Moçambique. (1990). Diploma Ministerial n.º 86/90, de 26 de setembro: Determina algumas medidas atinentes ao acesso às instituições do Ensino Superior. *Boletim da República*, I Série, n.º 39, pp. 247-249.
- Ministério da Educação de Moçambique. (2000). *Projeto escolas inclusivas: Relatório preliminar da fase piloto*. MINED.
- Ministério da Educação de Moçambique. (2012). *Plano estratégico do ensino superior 2012-2020*. Planipolis UNESCO. <https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2012/plano-estrat%C3%A9gico-do-ensino-superior-2012-2020-6706>
- Ministério do Ultramar. (1962). Diploma Ministerial n.º 44530, de 21 de agosto de 1961. *Boletim Oficial de Angola e Moçambique*, I Série, n.º 191, pp. 1131-1132. <https://dre.pt/application/conteudo/163635>
- Mussi, Ricardo F., Mussi, Leila T., Assunção, Emerson C., Nunes, & Claudio P. (2019). Pesquisa quantitativa e/ou qualitativa: Distanciamentos, aproximações e possibilidades. *Revista Sustinere*, 7(2), 414-430. <https://doi.org/10.12957/sustinere.2019.41193>
- Neto, Antenor, Ávila, Éverton, Sales, Tamara, Amorim, Simone, Nunes, Andréa, & Santos, Vera (2018). Educação inclusiva: Uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31(60), 81-92. <https://doi.org/10.5902/1984686X24091>
- Omar, Maomed N. (2017). *Ensino superior em Moçambique: Políticas, concepções e práticas dominantes*. Acalce.
- Rodrigues, David (2006). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. Summus.
- Silva, Maria Odete (2011). Educação inclusiva: Um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19(19), 119-134. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2845>

Sunde, Rosário M. (2019). Intervenção psicológica: Uma estratégia para a inclusão escolar das crianças surdas. *REIN! Revista Educação Inclusiva*, 3(1), 32-45. <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/29>

Universidade Eduardo Mondlane. (2017). *Estratégia da educação inclusiva da UEM 2018-2022*. Imprensa Universitária.

O estudante surdo com baixa visão no ensino superior: Um estudo de caso

*Ana Oliveira**, *Orquídea Coelho*** & *António Rebelo****

Resumo

A surdocegueira é uma deficiência caracterizada pela combinação da privação das capacidades auditiva e visual num indivíduo e, apesar da escassez de dados no que concerne a números exatos, considera-se que esta afeta milhares de pessoas em todo o mundo. Esta investigação no âmbito das Ciências da Educação visou compreender: i) Como se integra e inclui um estudante surdo com baixa visão no Ensino Superior; ii) Quais as suas principais dificuldades e de que modo ultrapassa as barreiras sentidas; iii) Como se sentiu quando lhe foi diagnosticado a Síndrome de Usher e como vive com esta fragilidade em todas as dimensões da sua vida. Numa perspetiva metodológica, foi definido o estudo de caso como método desta investigação, recorrendo à entrevista enquanto técnica. Os resultados evidenciam que o estudante revelou uma mudança de pensamento ao aceitar e demonstrar interesse e vontade de lutar pelo seu futuro e, apesar de todas as dificuldades, quando ingressou no Ensino Superior, devido à cooperação de todos os intervenientes, foi possível reunir estratégias facilitadoras para que este se sentisse preparado para frequentar o contexto universitário, com vista a alcançar o sucesso académico pretendido.

Palavras-chave: estudo de caso, síndrome de Usher, inclusão, ensino superior

Enquadramento e objetivos

A surdocegueira é uma deficiência única pois, apesar de se caracterizar pela combinação da privação da capacidade auditiva e visual, cada pessoa deve ser encarada pelo conjunto das suas próprias características.

Foi apenas em 1885 que a Associação *Deafblind International* (DbI) definiu o termo surdocegueira como “uma condição que combina diferentes graus de privação auditiva e visual. As privações sensoriais multiplicam e intensificam o impacto em cada caso, criando uma severa incapacidade que é diferente e única” (*DeafBlind International*, cit. in Almeida, 2015, p. 168).

Devido às exigências do mundo que nos rodeia, as pessoas surdocegas necessitam de se adaptar, apesar de essa adaptação dever ser mútua, ou seja, a sociedade

* Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Contacto: ana_oliveira_17@hotmail.com

** Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Contacto: orquidea@fpce.up.pt

*** Universidade Lusíada de Lisboa e Casa Pia de Lisboa, I.P. Contacto: rebelo.a@mail.telepac.pt

também deveria adaptar-se às pessoas surdocegas. O facto de essa adaptação ser unicamente da responsabilidade das pessoas surdocegas é considerado um problema, uma vez que comporta dificuldades de imediato, no que consiste ao ambiente social pois “o sistema neuro-biológico parece não se adaptar” (Rebelo, 2014, p. 219). Clarificando, importa referir que as pessoas surdocegas não estabelecem uma ordem hierárquica perante as situações, o que, por sua vez, se reflete na forma como se comportam socialmente, levando a comportamentos inapropriados e, na maioria das vezes, incompreendidos pela sociedade.

Às vezes as exigências do “ouvir e ver” que o mundo coloca a cada momento a uma pessoa com surdocegueira são muito grandes. As pessoas vêem e vão, tocam, cheiram, falam, gritam, pedem, solicitam, empurram e puxam, tudo em questão de segundos, tempo demasiado rápido para quem é surdocego. (Rebelo, 2014, p. 219)

No caso da surdocegueira adquirida, esta pode ser causada por síndromes genéticas como é o caso da Síndrome de Usher, que é a mais comum, e que se caracteriza pela cegueira noturna e pela perda de visão periférica, a visão passa a ser central e em túnel, sendo que esta última raramente é atingida numa fase inicial e, normalmente, é a última a ser perdida.

A surdocegueira afeta milhares de pessoas em todo o mundo, que apresentam dificuldades de comunicação, orientação e mobilidade, acesso à informação e, conseqüentemente, dificuldades de interação com o mundo que as rodeia.

Uma vez que esta é uma deficiência pouco conhecida, a investigação focou-se num caso específico de um jovem surdo profundo de nascença que, à data da realização da investigação, tinha 26 anos e a quem, aos 9 anos de idade, foi diagnosticada a Síndrome de Usher. Os objetivos desta investigação consistiam em compreender: i) Como se integra e inclui um estudante surdo com baixa visão no ensino superior; ii) Quais as suas principais dificuldades e de que modo ultrapassa as barreiras sentidas; iii) Como se sentiu quando lhe foi diagnosticado a Síndrome de Usher e como vive com esta fragilidade em todas as dimensões da sua vida.

Neste sentido, pretendeu-se estudar as dimensões autobiográfica, educativa, familiar e social deste jovem, sendo que para tal foram entrevistadas nove pessoas – o próprio estudante, três docentes universitários com influência no percurso académico do estudante surdo com baixa visão, a intérprete de língua gestual que trabalha com este estudante desde que ele ingressou no ensino superior, a mãe, uma colega de turma, uma colega surda e o professor de natação do jovem.

Metodologia

Assente numa metodologia qualitativa, este estudo envolveu a realização de entrevistas. Antes da realização das entrevistas, foi facultado a cada entrevistado/a um documento que continha toda a informação sobre o estudo, como os seus objetivos e referenciando que a participação era voluntária e anónima, sendo que os dados recolhidos não os/as identificam individualmente, e foi solicitada a autorização para poder fazer registos, nomeadamente gravações de som, filmagens e tomada de notas escritas, assegurando que todo o material recolhido era exclusivamente para efeitos de estudo e que as conclusões seriam publicadas, mas que não divulgaremos imagens nem a identidade dos/as participantes.

Após a leitura deste documento esclarecedor, foi fornecido o consentimento informado de forma a declarar que consentiam participar no estudo e ainda autorizavam a captação de imagens em vídeo e/ou áudio para análise de dados.

Seguidamente, foi solicitado o preenchimento de um questionário sobre dados sociodemográficos e, após todos os documentos lidos, compreendidos, preenchidos e respetivamente assinados, iniciou-se a entrevista.

Sete entrevistas foram gravadas em registo áudio, uma vez que os/as entrevistados/as são ouvintes, e duas entrevistas foram filmadas, tendo em conta que os/as entrevistados/as são surdos/as. Essas duas entrevistas foram realizadas em língua gestual portuguesa, com a presença de uma intérprete que assegurou a interpretação das questões de português oral para língua gestual e as respostas de língua gestual para português oral.

Após a recolha de dados, procedemos à análise dos mesmos, através da análise de conteúdo, tendo em conta as quatro dimensões de análise e apresentado um diálogo empírico que foi estabelecido com os testemunhos dos/as nossos/as entrevistados/as. O anonimato e a confidencialidade de todos/as os/as participantes foram sempre assegurados, os seus nomes foram substituídos por códigos e as gravações de som e vídeo foram eliminadas assim que se concluiu a investigação.

Resultados

No que respeita à primeira dimensão de análise, “Autobiográfica”, esta engloba quatro categorias: Perspetiva Pessoal, Perspetiva Educativa, Perspetiva Familiar e Perspetiva Social. Foi nosso objetivo destacar a perceção do sujeito do nosso estudo

de caso relativamente à Síndrome de Usher e de que modo considera que isso influencia a sua vida. Como resultados desta primeira dimensão de análise, consideramos que, apesar do choque inicial que o jovem surdo com baixa visão teve aquando da descoberta da Síndrome de Usher e da fase de negação, após lhe ter sido dado a conhecer a nova realidade e que esta doença não poderia nem deveria ser impedimento para que a sua vida prosseguisse, o próprio demonstrou uma mudança de pensamento em aceitar e em se demonstrar com interesse e vontade em lutar pelo seu futuro, terminando o ensino secundário e ingressando no ensino superior, na licenciatura pretendida.

A segunda dimensão de análise, “Educativa”, conta com quatro categorias: Contexto Universitário, Comunicação, Questões Emergentes e O Futuro. Como resultados desta dimensão educativa, consideramos que, apesar de o início deste percurso académico ter sido um pouco confuso e atribulado para o estudante devido a todas as mudanças e adaptações, o mesmo também aconteceu para os docentes que, sem linhas orientadoras, não sabiam qual o melhor caminho a percorrer para integrar o estudante, e para a intérprete que acompanhou este processo de adaptação do estudante, pois ela própria necessitou de se adaptar ao contexto universitário, ainda que com alguns desafios à sua prática profissional. Apesar de todas as divergências iniciais, o certo é que pelo que tivemos oportunidade de constatar, devido à sensibilidade e à cooperação de todos, foi possível reunir estratégias facilitadoras para que o estudante se sentisse apto a frequentar as aulas e a estudar, com vista a alcançar o sucesso académico pretendido, ainda que houvesse um longo caminho a percorrer no que respeita à integração e inclusão plena de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior.

Em relação à terceira dimensão de análise, “Familiar”, esta abrange quatro categorias: Síndrome de Usher, Suporte Familiar, O Ensino Superior e o Futuro. Enquanto resultados, encaramos o facto de a família ser um apoio incansável para o estudante surdo com baixa visão e, apesar de todas as dificuldades sentidas e no receio que sentem por culpa da doença e do que esta poderá acarretar visto ser irreversível e degenerativa, o facto de encararem tudo com otimismo não só está a contribuir para que o familiar se sinta calmo, seguro e confiante, como também é um método de autoajuda para todo o seio familiar.

A quarta e última dimensão de análise, “Social”, considera três categorias: O Desporto e a Deficiência, Vida Social e O Futuro. Como resultados desta dimensão, destacamos a importância e a necessidade de o estudante praticar uma atividade

física, uma vez que proporciona relações interpessoais e promove o seu bem-estar. A sensibilidade e interesse do professor de natação, o apoio da colega surda, a cooperação da colega ouvinte e a preocupação de todos perante o estudante surdo com baixa visão são fatores que estimulam o próprio e o incentivam na sua vida pessoal. Contudo, apesar da vida social deste ser satisfatória, se tivesse mais apoio, por exemplo, dos colegas de turma, e se o próprio fosse mais interventivo na criação de laços com os colegas ouvintes apesar da dificuldade, talvez conseguisse alcançar determinadas metas e superar determinadas barreiras no ensino superior, nomeadamente, de comunicação e de acesso a conteúdos académicos, entre outros.

Cientes da importância de ser pensado o futuro deste estudante surdo com baixa visão, todas as dimensões compreendem a categoria designada por “O Futuro”, exceto a primeira dimensão, que não contém este conteúdo como categoria, mas sim como subcategoria.

Discussão

Reunimos agora condições para responder às questões iniciais desta investigação que consistiram em objetivos deste estudo de caso. Assim, no que respeita à compreensão de como se integra e inclui um estudante surdo com baixa visão no ensino superior, concluímos que, devido à sensibilidade e à cooperação de todos os intervenientes educativos, é possível reunir estratégias e métodos facilitadores de aprendizagem para que o estudante se sinta integrado e com condições necessárias, apesar de ainda não serem suficientes para a sua inclusão plena. Relativamente às principais dificuldades sentidas pelo estudante e de que modo ultrapassa as barreiras sentidas, concluímos que as dificuldades se centram nas adaptações que são necessárias, em contexto universitário, de forma a que seja possível alcançar os objetivos propostos em cada unidade curricular, sendo que existe uma necessidade de materiais de apoio que facilitem a aprendizagem do estudante. Além de este ter dificuldades de orientação e mobilidade, a comunicação é outra dificuldade que o estudante tenta ultrapassar com a participação do/a intérprete de língua gestual portuguesa, através do/a qual tem acesso ao mundo que o rodeia.

Quanto à última questão desta investigação, que consistia em compreender como o jovem se sentiu quando lhe foi diagnosticada a Síndrome de Usher e como vive com esta fragilidade em todas as dimensões da sua vida, concluímos que a fase

da descoberta e confirmação da doença foi marcada pela angústia e isolamento, em que o jovem julgava ser o único no mundo, porém e felizmente, essa fase foi rapidamente ultrapassada e passou a encarar a doença como algo irreversível, optando por aprender a viver com esta e a vincar os seus objetivos, estabelecendo uma determinação invejável, vivendo com um sorriso no rosto em todas as dimensões da sua vida: pessoal, educativa, familiar e social.

Relativamente ao futuro, há um longo caminho a percorrer de mãos dadas com a esperança e o otimismo, com a certeza de que não há impossíveis e de que vai continuar a lutar pelo que pretende.

Referências bibliográficas:

Almeida, Wolney (2015). A educação de surdocegos: Novos olhares sobre a diferença. In Wolney Almeida (Org.), *Educação de surdos: Formação, estratégias e prática docente* (pp. 163-189). EDITUS.

Rebelo, António (2014). O desenvolvimento cognitivo e tomada de decisão das pessoas surdocegas. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 5(1), 211-221.

<http://revistas.lis.ulsiada.pt/index.php/rpca/article/view/1134>

*Efeitos da mobilidade de crédito:
Percurso e interação académica e sociocultural de estudantes
outgoing de sociologia e de física*

Catarina M. de Sousa & Amélia Veiga***

Resumo

Na mobilidade de crédito, os/as estudantes procuram uma forma de entender o mundo e veem a experiência internacional como parte de seu desenvolvimento integral e não estão focados apenas no valor instrumental da mobilidade para sua carreira. Este trabalho tem como objetivo identificar os efeitos relacionados com o desempenho e envolvimento nas experiências de mobilidade de crédito na perceção de estudantes *outgoing* dos cursos sociologia e física, docentes, coordenadores/as de mobilidade e de técnicas de relações internacionais, de uma universidade pública portuguesa. Através da análise temática das entrevistas e das discussões dos grupos focais, os temas emergentes focam/enfatizam os efeitos da mobilidade no percurso académico, no percurso profissional, na interação académica e sociocultural e na transformação individual destes/as estudantes *outgoing*. A principal conclusão desta investigação destaca o apoio institucional e as questões financeiras como fatores altamente influentes na experiência da mobilidade de crédito. Além disso, as perceções dos/as estudantes de sociologia e de física revelaram semelhanças e diferenças sobre os efeitos das experiências de mobilidade de crédito. Embora haja uma noção amplamente difundida de que a mobilidade estudantil produz efeitos positivos significativos (desenvolvimento pessoal, experiência profissional, etc.), os resultados específicos da mobilidade permanecem por explorar. O conhecimento sobre os efeitos da mobilidade de crédito contribui para uma maior reflexividade dos/as estudantes, docentes e pessoal técnico-administrativo e de gestão acerca da internacionalização do ensino superior.

Palavras-chave: ensino superior, mobilidade de crédito, internacionalização

Introdução

A internacionalização do ensino superior tem vindo a ser tema de vários estudos, relatórios, livros e publicações. Devido à ampliação e interconexão global, as instituições do ensino superior tornaram-se cada vez mais globais e internacionais (Kalid et al., 2017). O termo “internacionalização”, no setor da educação, tem vindo a crescer desde o início dos anos 1980 e a definição de internacionalização tem sido

* Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Contacto: catarinamsousa@outlook.pt

** Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Contacto: aveiga@fpce.up.pt

objeto de muitas disputas, sendo que tem sido vista, cada vez mais, como uma prioridade estratégica para as instituições de ensino superior (IES), mas também para os governos, que reconhecem a importância das universidades no apoio à competitividade nacional e regional (Kalid et al., 2017).

Knigh (2008) afirma que é importante que a definição de internacionalização do ensino superior não especifique as justificativas, os benefícios e os resultados, uma vez que esses elementos variam entre os países e as próprias instituições do ensino superior. Assim, corre-se o risco de se produzir uma definição de internacionalização do ensino superior menos genérica, que acaba por refletir as prioridades e particularidades de um país, ou de uma instituição, ou até mesmo de um grupo específico de stakeholders (Knigh, 2008).

Ao longo do tempo pode ser observada uma ênfase nas várias justificativas para a internacionalização. Segundo Qiang (2003), num primeiro período, após a Segunda Guerra Mundial, a internacionalização do ensino superior concentrava-se, sobretudo, em objetivos humanitários como a melhoria do entendimento entre sociedades para a coexistência pacífica. Ao mesmo tempo, a universidade “cosmopolita” seria substituída por um modelo de “divergência”, ou seja, o ensino superior, para além de servir os interesses administrativos, culturais e económicos dos Estados-nação, passou também a ser essencial no desenvolvimento de uma identidade nacional (Yang, 2002). Mas cada vez mais as preocupações relacionadas com a competência e competitividade (lógica económica) têm ganho palco neste âmbito (Qiang, 2003).

Nos últimos anos, os valores da internacionalização “correm o risco de serem ofuscados pelo clima financeiro” (Yang, 2002, p. 87). O mercado de trabalho exige que o sistema de ensino superior ofereça aos/às estudantes e futuros/as profissionais qualificações académicas, linguísticas e interculturais que são valorizadas na competitividade internacional. Portanto, as justificativas académicas (melhoria da qualidade da educação, maior compatibilidade de programas de estudos e diplomas...), culturais e sociais (aprimoramento do conhecimento de outras línguas, culturas, etc.), refletidas sobretudo na mobilidade estudantil e na mobilidade dos/as professores/as, parecem derivar da justificativa económica, que abrange o fortalecimento de recursos humanos para a competitividade internacional (Qiang, 2003).

Assim, uma área que chama logo a atenção em termos de internacionalização do ensino superior é a mobilidade internacional de estudantes, fenómeno que tem

sido frequentemente utilizado como indicador do grau de internacionalização de uma Instituição de Ensino Superior (Ahn, 2014).

Este artigo pretende responder à questão de quais são os efeitos decorrentes das experiências de mobilidade de crédito de estudantes *outgoing* dos cursos de sociologia e de física, de uma universidade pública portuguesa. Assim, na primeira parte do artigo é abordado o enquadramento teórico, na segunda parte é dado a conhecer as opções metodológicas desta investigação. Com recurso a análise temática, na terceira parte do artigo faz-se a análise e interpretação dos dados recolhidos e, finalmente, na quarta parte do artigo são divulgadas as conclusões deste estudo.

A mobilidade de estudantes do ensino superior

Os programas de mobilidade estudantil foram estabelecidos como ferramentas que facilitem que os/as estudantes estudem no exterior. Estes programas têm como objetivo a “integração na educação regular do/a estudante, por meio de um sistema de registo cruzado e o reconhecimento da universidade de origem, dos estudos desse/a estudante na universidade de acolhimento” (Ahn, 2014, p. 107). Na Europa, o número de estudantes internacionalmente móveis tem aumentado desde a Segunda Guerra Mundial, em particular nas últimas três décadas, passando de meio milhão de estudantes em 1975 para 4 milhões de estudantes em 2010 (OCDE, 2012, cit. in Ahn, 2014). Na Europa, a internacionalização entrou em pleno andamento através dos programas Erasmus e Sócrates. Estes programas são voltados para a mobilidade estudantil e de professores/as, para a criação de currículos conjuntos e para projetos de investigação conjuntos (e.g., Dagen & Fink-Hafner, 2019). No caso do programa Erasmus, este evoluiu como uma das “facetas mais importantes da política de internacionalização no ensino superior a nível europeu” (Dagen & Fink-Hafner, 2019, p. 27).

Mobilidade estudantil em Portugal

Portugal tem tido um papel na expansão do programa Erasmus, uma vez que é um dos países com maior crescimento em termos de taxas de participação de estudantes *outgoing* e de estudantes *incoming* (Carneiro & Malta, 2007). Ahn (2014) afirma que, em termos de mobilidade estudantil, alguns grupos permanecem

super-representados e outros sub-representados, isto é, os programas de mobilidade podem representar apenas mais uma opção para os/as estudantes que já são internacionalmente móveis, em vez de se traduzir numa oportunidade para estudantes que, tradicionalmente, não estudam no exterior.

No mais recente inquérito às condições socioeconómicas dos estudantes de ensino superior em Portugal, realizado em 2017 (ISCTE-IUL & CIES-IUL, 2018), constatou-se que um décimo dos/as estudantes portugueses teve uma experiência de internacionalização (mobilidade de estudos, estágio, intercâmbio juvenil, voluntariado, etc.), durante o seu período de estudos. Os/as autores/as dos estudos afirmam que estas experiências de internacionalização também

são marcadas por circunstâncias de desigualdade social e económica – os estudantes que declaram ter dificuldades económicas tendem a ir ligeiramente menos (9,7%) do que os restantes e os filhos de pais mais qualificados tendem a ir mais para fora para estudar (15,5% para pais que têm entre o 5 e 8 no nível CITE). (ISCTE-IUL & CIES-IUL, 2018, p. 104).

Para além disso, os/as estudantes que dependem financeiramente do seu agregado familiar têm mais experiências internacionais (11,4%), enquanto que os/as estudantes que dependem do auxílio do Estado e que, portanto, vivem com mais dificuldades financeiras, saem menos para o estrangeiro, para experiências internacionais (6,1%) (ISCTE-IUL & CIES-IUL, 2018).

Sin et al. (2017) reforçam que a mobilidade estudantil pode reforçar a desigualdade social, uma vez que os/as estudantes mais privilegiados, sob o ponto de vista social, têm mais oportunidades de estudar no exterior. Estudar no exterior confere vantagens no domínio da empregabilidade e, portanto, se aqueles/as que têm mais oportunidades de estudar no exterior já são, em geral, socialmente mais privilegiados; então, os programas de mobilidade ainda estão a ser executados segundo uma agenda política que continua a trabalhar para a reprodução da classe social (Petzold e Peter, 2015, cit. in Sin et al., 2017). Ou seja, tanto a adaptabilidade do *design* do programa de mobilidade, quanto a sua ausência, podem promover ou inibir a mobilidade estudantil. No caso português, constatou-se que os cursos de curta duração (resultado da implementação de Bolonha) eram menos flexíveis devido à existência de mais unidades curriculares obrigatórias, o que, por si só, apresentaria mais dificuldades em estabelecer equivalências com as IES parceiras no exterior. Em Portugal, a qualidade do programa/das IES de acolhimento também

influencia a decisão de estudar no exterior em relação à escolha do país de acolhimento (Hope, 2008, cit. in Sin et al., 2017).

Mobilidade de crédito vs. Mobilidade de grau

A mobilidade estudantil no ensino superior é um tema muito pesquisado e discutido, mas o debate sofre com a falta de diferenciação. Segundo King et al. (2010), a maioria das estatísticas sobre os/as estudantes internacionais publicadas por órgãos como a OCDE (a mais utilizada para fins de comparação), ou até mesmo a UNESCO, referem-se, quase sempre, à mobilidade de grau e excluem (nem sempre) os/as estudantes de mobilidade de crédito/ a curto prazo. Outras vezes, acontece que as estatísticas apresentam o número total de estudantes de mobilidade (de grau e de crédito), não distinguindo as diferentes mobilidades. Na verdade, é pouco razoável dizer que existe mobilidade, fazendo mais sentido dizer que existem diferentes “mobilidades”. No caso português, apenas no período 2013-2014 é que se começou a distinguir a mobilidade de crédito da mobilidade de grau (Sin et al., 2017), através das estatísticas nacionais. Assim, torna-se pertinente diferenciar a mobilidade de grau e a mobilidade de crédito, de acordo com Wachter (2014). Esta diferenciação é pertinente e não é feita apenas por uma questão de metodologia, é feita porque os dois tipos de mobilidade têm, de facto, motivações muito diferentes (Wachter, 2014).

No caso da mobilidade de grau, o/a estudante estuda fora do seu país de nacionalidade, para um ciclo de estudos completo. Vejamos, os estudantes de mobilidade de grau provêm principalmente de países e universidades com oferta formativa insuficiente de ensino superior e são estudantes que o fazem por necessidade, geralmente sem interesse particular em explorar outro país ou cultura (Wachter, 2014). Muitas vezes, as motivações por detrás da mobilidade de grau são características de um modelo de internacionalização de mercado (Qiang, 2003), uma vez que os/as estudantes procuram na mobilidade de grau uma vantagem na entrada no mercado de trabalho.

No caso da mobilidade de crédito, a experiência não é tanto mudar para uma universidade melhor, mas para uma universidade diferente (em termos linguísticos, culturais, formas de ensino, etc.) (Wachter, 2014). Ou seja,

Os/As estudantes horizontalmente móveis [mobilidade de crédito] (...) não esperam um nível mais alto de ensino e aprendizagem na instituição ou no país de

destino, mas o contraste das experiências com as de casa – seja no processo de ensino e aprendizagem, a substância do conhecimento ensinado, ou o ambiente social e cultural (Teichler, 2017, p. 192).

Vários estudos (Teichler, 2017; Wachter, 2014; McLeod et al., 2013) indicam que a mobilidade de crédito é um meio para se valorizar a “aprendizagem com o contraste”; é um meio para estimular a compreensão internacional, reforçar o pensamento crítico e reflexivo. É também um meio de estimular “um nível um pouco mais alto de competências acadêmicas e gerais em média” (Teichler, 2017, p. 207). Os/As estudantes de mobilidade de crédito não estão tão focados apenas no valor instrumental da mobilidade para a sua carreira, estes/as também apreciam muito as “inspirações para entenderem o mundo e as contribuições da experiência internacional para o desenvolvimento e maturidade da personalidade” (idem).

Mobilidade estudantil e Educação: objetivos do estudo

Uma porção significativa da literatura considera a internacionalização a nível nacional e institucional, e não a sua relevância para programas educacionais específicos. Jackson et al. (2012) afirmam que para ocorrerem processos transformadores é importante que estudantes e professores/as se envolvam com a estratégia de internacionalização, construindo uma visão coletiva sobre como este processo pode melhorar o ensino e a aprendizagem. Jackson et al. (2012) creem que as abordagens transformadoras, orientadas internamente, focadas em parcerias e colaborações, visam benefícios acadêmicos e culturais, e não propriamente financeiros.

Outros investigadores (Teichler, 2017; Ryall, 2013; McLeod et al., 2015) concordam com esta ideia e sugerem que os/as professores/as, os/as coordenadores/as de mobilidade e o pessoal técnico e administrativo devem reorientar o foco da avaliação da mobilidade por via do número de estudantes que participam nos programas de mobilidade internacional, para uma perspectiva que se foque na qualidade e no impacto das experiências dos/as estudantes no exterior. McLeod et al. (2015) sugere que os gestores, administradores e decisores políticos das IES tenham a atenção de validar o impacto destes programas junto daqueles que são um dos mais importantes componentes do ensino superior, ou seja, os/as estudantes (McLeod et al., 2015). Para além disso, e que contribui para uma compreensão mais rica do impacto destes programas de mobilidade, é também importante compreender

como é que estas investigações podem ser utilizadas no melhoramento/ aprimoramento dos programas de mobilidade de estudos.

Muitos especialistas no domínio do ensino superior concordam que os números que informam acerca da quantidade de mobilidade estudantil não dizem absolutamente nada sobre o valor de estudar no exterior embora, números elevados de mobilidade de estudos sejam frequentemente interpretados como indicativos de sucesso (medido pelo critério “*accountable*” – Teichler, 2017). No entanto, para se afirmar que a mobilidade de estudos é uma história de sucesso, devem-se analisar e identificar os pontos fortes e fracos da mesma, bem como medir os efeitos da mobilidade de estudantes (critério “*impact*” – Teichler, 2017). Existe uma forte convicção de que a mobilidade de estudos é benéfica para os/as estudantes participantes, mas também para as IES, para os/as formuladores/as de políticas e para os/as potenciais empregadores/as, mas as conclusões não conseguem ainda sustentar que a mobilidade é um sucesso e o reflexo da boa qualidade (idem).

Por sabermos que as vozes dos/as estudantes têm sido frequentemente negligenciadas pela literatura, no âmbito da internacionalização do ensino superior, e por sabermos que a internacionalização tem sido um fator estratégico para o ensino superior, no qual se destaca a mobilidade estudantil, como umas das suas estratégias (Kubo, 2020), com a pergunta de investigação: “Quais os efeitos decorrentes das experiências de mobilidade de crédito na perceção dos/as estudantes *outgoing* de sociologia e de física, de uma universidade pública portuguesa?”, pretende-se identificar e compreender os efeitos decorrentes das experiências de mobilidade estudantil de crédito, nas perceção dos/as estudantes. Investigar sobre os efeitos da mobilidade de crédito poderá contribuir para uma nova postura do discurso da internacionalização do ensino superior, pois tal como Bendelier e Zawacki-Richter (2015) afirmam, os efeitos potenciais devem ser identificados e categorizados, antes de se iniciar a medição e avaliação da internacionalização. Aqui, os efeitos podem ser definidos como “a compreensão da consequência, impacto ou resultado que surge devido a uma experiência, processo ou programa” (Bendelier & Zawacki-Richter, 2015, p. 187).

Metodologia

Esta investigação é de carácter qualitativo e pretende aprofundar a compreensão das intenções e das significações (crenças, opiniões, perspetivas, representações, etc.)

que, neste caso, os/as estudantes *outgoing* de uma universidade pública portuguesa colocam nas suas próprias ações, no âmbito da mobilidade,

em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem. (...) Procuram-se os fenómenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem; e, ao mesmo tempo, reconhece-se que essa significação é contextual. (Amado, 2013, p. 41)

Recorreu-se à análise temática enquanto método, uma vez que nos permite analisar as diferentes perspetivas dos/as diferentes participantes da investigação (estudantes, professores/as, coordenadores/as de mobilidade, técnicos/as superiores de relações internacionais) sobre a mobilidade estudantil de crédito e os seus efeitos, admitindo destacar as semelhanças e as diferenças, e permite, ainda, gerar *insights* imprevistos (Nowell et al., 2017).

A análise temática apresenta algumas vantagens particulares na presente investigação, tais como a sua flexibilidade; o facto dos resultados poderem ser mais acessíveis a um maior número de pessoas; é útil para trabalhar em investigação participativa, em que os/as participantes podem ser vistos como colaboradores; permite destacar semelhanças e diferenças entre o conjunto de dados; admite incluir informações imprevistas; pode permitir interpretações sociais e psicológicas dos dados; e, para além disso, pode ser útil para produzir análises que informem para o desenvolvimento de políticas (Braun & Clarke, 2006).

As técnicas de recolha de dados associadas são: a análise documental dos documentos públicos da universidade; entrevistas semiestruturadas aos/às professores/as de sociologia e de física, às técnicas de relações internacionais das faculdades a que pertencem os cursos em estudo e aos/às coordenadores/as de mobilidade dessas mesmas faculdades; e uma discussão focalizada em grupo com os/as estudantes *outgoing* de ambos os cursos.

Seleção dos atores institucionais

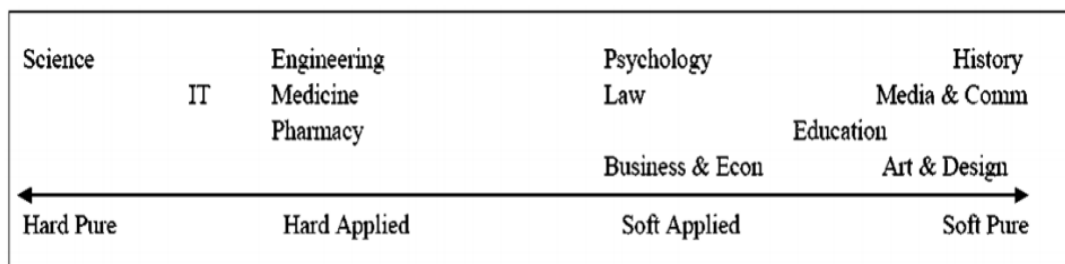
Green e Whitsed (2015) afirmam que a internacionalização é influenciada, também, pelos diferentes contextos disciplinares, quando abordada a partir das várias disciplinas académicas. Ou seja, as diferenças entre as disciplinas académicas estendem-se muito além daquilo que é o conteúdo que se ensina. Como afirmam Green e Whitsed (2015), as disciplinas académicas vão ao cerne do ensino, mas também vão ao cerne da investigação e das relações entre os/as estudantes e

os/as professores. Então, o critério utilizado para selecionar os/as participantes neste estudo foi definido pelas diferentes áreas disciplinares. Foram selecionados os cursos de física (*hard pure*) e sociologia (*soft pure* – com alguma fluidez para a aplicabilidade, devido ao caráter interdisciplinar; Figura 1 – “*Becher-style*” *continuum of the disciplines*), uma vez que têm um caráter muito diferente entre si e, portanto, podem existir diferenças e semelhanças surpreendentes nas experiências de mobilidade de crédito entre os/as estudantes dos diferentes cursos.

No seu estudo, Clifford (2009) verificou que as comunidades acadêmicas das disciplinas *hard pure* são resistentes ao envolvimento no discurso da internacionalização, enquanto que as outras áreas disciplinares reconhecem que são inevitáveis os efeitos da contextualização do conhecimento e a necessidade de se considerar o trabalho multicultural. Clifford (2009) refere que a questão da cultura não foi considerada como consequência nas disciplinas *hard pure*, uma vez que os/as cientistas entrevistados veem o seu trabalho como “culturalmente neutro”.

Também, ao estudar as diferentes disciplinas académicas, Becher (1989) referiu, por exemplo, que os entrevistados da área da física evocaram estereótipos nacionais de um tipo convencional (“os documentos típicos franceses”, ou que a física comum na Rússia é muito diferente da física no Reino Unido), já os entrevistados da História (com uma natureza semelhante à sociologia) identificaram claramente a existência de diferentes hábitos nacionais e que a História não pode ser livre de cultura, existindo uma forma nacional e até mesmo ideológica de perspetivar os acontecimentos. Embora sejam claras as diferenças nacionais, quer ao nível temporal, quer na diversidade institucional, “pode conceber-se adequadamente as disciplinas como tendo identidades reconhecíveis e atributos culturais particulares” (Becher, 1989, p. 22).

Figura 1
“*Becher-style*” *continuum of the disciplines*



Fonte: Clifford, 2009, p. 136.

Análise e discussão dos resultados

A análise temática permitiu a familiarização aprofundada com os dados e explorar os significados associados aos conceitos que emergiram a partir dos depoimentos dos/as participantes. A questão de investigação pretende identificar os efeitos das experiências de mobilidade de crédito de um grupo específico de participantes e compreender de que forma o sucesso ou insucesso das diferentes experiências têm impacto na forma como os/as participantes percebem os programas de mobilidade de crédito e o funcionamento da própria IES.

Este estudo envolveu 13 participantes: uma técnica superior de relações internacionais de uma faculdade na área das ciências naturais (TRICf), uma técnica superior de relações internacionais de uma faculdade na área das línguas e humanidades (TRILf) 5, a coordenadora de mobilidade de uma faculdade na área das ciências naturais (CMCf), o coordenador de mobilidade do curso de sociologia (CMSm), a diretora do curso de sociologia (DCSf), o diretor do curso de física (DCFm), um professor de sociologia (PS1m), duas professoras de sociologia (PS2f e PS3f), uma professora de física (PF1f), dois estudantes *outgoing* de física (F e L) e um estudante *outgoing* de sociologia (R).

A identificação dos temas, a partir da análise dos dados, decorreu do processo de identificação, diferenciação, recombinação e agrupamento das ideias-chave/códigos gerados (Braun & Clarke, 2006). Neste caso, os dados recolhidos nas entrevistas e discussão focalizada em grupo, foram codificados de acordo com o objetivo principal do estudo, que se reflete na identificação e compreensão dos efeitos das experiências de mobilidade de crédito na perceção dos/as estudantes *outgoing*. Assim, a partir da identificação das ideias-chave geradas a partir dos depoimentos dos/as participantes no estudo, foi possível identificar quatro temas [ver Tabela 1: Relação da identificação das ideias-chave na análise de dados com a identificação e definição dos temas da análise], que correspondem aos efeitos da mobilidade de crédito, sendo estes efeitos: no percurso académico, no percurso profissional, na transformação individual e na interação académica e sociocultural.

Tabela 1

Relação da identificação das ideias-chave na análise de dados com a identificação e definição dos temas da análise

Identificação das ideias (efeitos), a partir da análise e interpretação dos dados	Definição dos temas (efeitos)	Exemplos de depoimentos
<ul style="list-style-type: none"> -Aprendizagens de conteúdos que não seria possível sem a experiência de mobilidade. -Novas experiências científicas, pedagógicas e relacionais. -Contacto com outras culturas académicas, outros ambientes académicos, outros quadros de referência, que destacam outros/as autores/as. -Valorização dos acompanhamentos dos/as professores/as e da qualidade do ensino na IES de origem. -Competências de empatia e compreensão, fundamentais para a área da sociologia. -Estudantes <i>outgoing</i> beneficiados na média, devido ao “facilitismo” da IES de acolhimento. -Atraso na conclusão do ciclo de estudos. -Falta de aproveitamento académico. -Sucesso académico afetado pelas questões da língua e do ambiente político. -Desmotivação/ frustração académica, pela falta de acompanhamento na IES de acolhimento. -Não há valor acrescentado significativo, em termos académicos. 	<p>Efeitos da mobilidade de crédito no percurso académico</p>	<p>“Com o Erasmus é possível conhecer outros quadros de referência, outros conceitos, outros autores, outras perspectivas.” (CMSm)</p> <p>“Os próprios alunos já me disseram que o nosso ensino é muito bom e eles chegam lá fora e dão-se lindamente. Não estão mal preparados.” (CMCf)</p> <p>“O encontrar disciplinas que vão de acordo àquilo que eles pretendem... porque muitos chegam e têm que mudar o contrato de estudos e isso é sempre uma aflição.” (TRICf)</p> <p>“Por todos os problemas que eu tive e por causa da pandemia eu estou a repetir o quarto ano do mestrado integrado, porque não fiz qualquer unidade curricular do primeiro semestre (...). Portanto, isso foi o que me impactou, principalmente negativamente e por isso é que, de certa forma, estou sempre relutante quando alguém fala sobre mobilidade e o que é que me perguntam, eu não sei o que dizer. (...). É sempre aquela que, pronto, me magoa mais. (...) para concluir os meus estudos tenho que repetir o primeiro semestre do quarto ano, ou seja, tenho que cá ficar mais um ano, sim.” (F)</p> <p>“Quanto ao aproveitamento científico não creio que de facto haja um valor acrescentado notável.” (PF1f)</p> <p>“Por isso, a mobilidade não é um facilitismo a esse respeito e, em termos gerais, o nível de exigência mantém-se, em termos de avaliação e de cumprir todos os critérios para atingir esse nível de avaliação.” (TRILf)</p> <p>“Há universidades em que realmente, tratam um estudante Erasmus como um estudante que, pronto, não precisa da mesma exigência.” (TRICf)</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Vantagem na procura de emprego. -Robustez do <i>curriculum vitae</i>. -Mobilidade como fator de distinção para o mercado de trabalho, em relação aos estudantes não-móveis. -Procura de novas experiências internacionais como estágios internacionais, empregos internacionais e/ou com uma dimensão internacional. -Criação de uma rede de contactos facilitadores para a construção de uma carreira científica. 	<p>Efeitos da mobilidade de crédito no percurso profissional</p>	<p>“No caso dos mestrados além do que referi criam-se contactos, que facilitam depois a construção de carreira científica colaborante com outros institutos, etc.” (PF1f)</p> <p>“É você apresentar o currículo com uma experiência de Erasmus e isso é muito importante. (...) Para a questão de robustez no seu currículo, para poder almejar um trabalho.” (L)</p> <p>“Pensam em ir trabalhar para fora, querem voltar a ter uma experiência internacional. Mesmo ficando cá, vão trabalhar para empresas com uma dimensão internacional, por exemplo. Depois, temos um grupo mais restrito de estudantes que emigram efetivamente e vão trabalhar e viver para fora.” (TRILf)</p>

Identificação das ideias (efeitos), a partir da análise e interpretação dos dados	Definição dos temas (efeitos)	Exemplos de depoimentos
<ul style="list-style-type: none"> -Indivíduos mais hábeis na resolução de situações complicadas ou inesperadas. -Indivíduos mais confiante e com menos receios. -Maior independência/ emancipação. -Isolamento, dificuldade na integração e socialização. 	<p>Efeitos da mobilidade de crédito na transformação individual</p>	<p>“Eu acho que a maior aprendizagem é precisamente lidar com o imprevisto. (...) voltam com mais confiança e eu acho que com outra atitude, perante a questão da mobilidade.” (TRILf)</p> <p>“Senti que cresci com as pessoas que conheci, porque eram tão diferentes. Eram pessoas de vários continentes (...). E, portanto, sinto que saí a ganhar nesse aspeto pessoal.” (F)</p> <p>“uma das dificuldades é mesmo algum isolamento – esta coisa de ir só um.” (DCSf)</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Enriquecimento cultural. -Contacto com pessoas culturalmente diferentes e dos vários sítios do globo. -Maior aceitação e respeito pelo outro e pela diferença cultural. -Contactar e colocar em prática a ideia da Europa e de uma União Europeia. -Viajar mais. -Melhorar uma segunda língua. 	<p>Efeitos da mobilidade na interação académica e sociocultural</p>	<p>“O melhorar uma segunda língua, é o desenrascarem-se de uma forma completamente diferente, o conhecerem pessoas completamente diferentes, terem contactos em diversos sítios e, portanto, tudo isso é algo que eles veem sempre como uma vantagem.” (TRICf)</p> <p>“Fomentar a ideia da Europa, fomentar a ideia da interculturalidade, num tempo em que ela é mais precisa do que nunca, por causa da xenofobia e por causa destes nacionalismos autoritários que se estão a implementar.” (CMSm)</p> <p>“Tive a oportunidade viajar por certos países como a Dinamarca, Suécia, dentro da Alemanha, Holanda e Bélgica.” (F)</p> <p>“Então, a palavra-chave é, garantidamente, ‘independência’ (...). Acho que estou mais preparada e sinto-me mais independente e mais confiante. Acho que tenho aquela sensação do género ‘Se eu consegui fazer aquele semestre em Barcelona, vou conseguir fazer outra coisa qualquer que surja agora.’” (R)</p>

Discussão dos resultados

Em relação aos efeitos no percurso académico, contactar com outras culturas académicas, outros ambientes académicos, outros quadros de referência e a convivência com colegas de outros países, são efeitos valorizados pelos/as estudantes *outgoing*, em linha com os resultados do estudo de Jackson et al. (2012), que afirmam que a maioria dos/as estudantes inquiridos/as valorizavam a experiência «transcultural de trabalhar com estudantes internacionais» (Jackson et al., 2012, p. 42). As autoras afirmam que este contacto pode beneficiar e promover a compreensão transcultural, algo que a estudante *outgoing* de sociologia (R) realçou, destacando as competências de empatia e de compreensão como sendo fundamentais para a sua área científica.

Tal como afirmou o estudante de física, F, a experiência de mobilidade de crédito resultou no atraso da conclusão do ciclo de estudos do estudante. Este

atraso resulta da obrigação da alteração do plano de estudos e a dificuldade em encontrar unidades curriculares compatíveis e que estejam aptas para o background académico do estudante. Confirmando o estudo de Sin et al. (2017), realizado em Portugal, os/as estudantes mencionaram que as barreiras curriculares eram um problema significativo para o sucesso da experiência de mobilidade e este problema está, muitas vezes, relacionado com o receio de que a mobilidade de crédito atrase a conclusão do curso pois, em Portugal, cerca de 40% dos/as estudantes *outgoing* vê no período de mobilidade uma ameaça ao progresso dos seus estudos (Sin et al., 2017).

Os/As participantes referiram que um outro efeito que pode decorrer das experiências de mobilidade é a falta de aproveitamento académico. O coordenador de mobilidade de sociologia (CMSm), afirmou que o sucesso académico destes/as estudantes pode ser afetado, por exemplo, pelas questões da língua, do ambiente político da cidade/país de acolhimento (recorrendo ao exemplo da influência da corrente nacionalista em países europeus de leste). Jackson et al. (2012) referem que algumas IES já não destacam a importância em garantir a alta qualidade do ensino aprendizagem dos estudantes internacionais/ de mobilidade e têm sido observadas críticas à mobilidade pela “remediação dos currículos, a perda de distinção de práticas de ensino superior de uma nação, disparidade entre o apoio oferecido aos/às estudantes nacionais e estrangeiros” (Jackson et al., 2012, p. 35).

Em relação aos efeitos no percurso profissional, os/as participantes referiram que as experiências de mobilidade conferem vantagens na procura de emprego, robustez ao curriculum vitae, e a mobilidade de estudos é um fator de distinção para o mercado de trabalho em relação aos/às estudantes não-móveis. Esta ideia é apoiada pelo estudo de Engel (2010), que afirma que a experiência Erasmus, em particular, é considerada benéfica para os/as estudantes de mobilidade na procura do seu primeiro emprego, no início de carreira. No estudo de Engel (2010), 30% dos empregadores inquiridos consideraram que o período de estudos no exterior é importante para as decisões de. Também Lorz et al. (2016) afirmam que a mobilidade de crédito permite melhores perspetivas para o mercado de trabalho. No seu estudo, constataram que os/as licenciados/as que tinham realizado mobilidade de crédito desfrutavam de um crescimento salarial mais evidente durante a sua carreira profissional (Lorz et al., 2016). A mobilidade de crédito permite desenvolver competências linguísticas e outras *soft skills*, que poderão estar relacionadas com

o acesso a melhores cargos em empresas com uma dimensão internacional (Lorz et al., 2016).

Os efeitos da mobilidade na interação académica e sociocultural dos/as estudantes *outgoing* também foram destacados pelos/as participantes. Um dos efeitos mencionados é referente ao contactar e colocar em prática a ideia da Europa e da União Europeia. Em particular, a experiência de mobilidade Erasmus pode promover esta ideia da identidade europeia e os relatórios da Comissão Europeia (Comissão Europeia, 2007, citado em Engel, 2010) mostram que os/as estudantes de mobilidade frequentemente referem que a mobilidade os/as faz descobrir uma nova identidade europeia. Os/as participantes referem, também, que outros efeitos são o contacto com pessoas culturalmente diferentes e dos vários sítios do globo e uma maior aceitação e respeito pelo outro e pela diferença cultural. Teichler (2017) sublinha no seu estudo que, em comparação com os/as estudantes não-móveis, os/as estudantes de mobilidade, após a experiência, demonstravam uma conscientização internacional mais profunda, bem como uma compreensão do mundo globalizado.

Em relação aos efeitos da mobilidade na transformação individual, um dos efeitos referidos foi o isolamento e a falta de integração e socialização dos/as estudantes, que a participante que referiu este efeito pensa ser uma consequência, por exemplo, da dificuldade com uma língua estrangeira. Vaicekauskas et al. (2013) constataram que estes problemas com a língua e a exposição dos/as estudantes a um ambiente desconhecido podem, por outro lado, promover o desenvolvimento de competências de comunicação para responder às necessidades de inclusão e integração. Ou seja, podem surgir efeitos opostos a partir de um mesmo fator. Outros efeitos que foram frequentemente mencionados referem-se aos/as estudantes que, após a experiência de mobilidade, se tornarem indivíduos mais confiantes e seguros, mais independentes e mais hábeis na resolução de situações mais complexas ou inesperadas. No estudo de Lesjak et al. (2015), os efeitos da mobilidade na transformação individual também mereceram destaque, sendo que mais de 95% dos/as estudantes de mobilidade que participaram no estudo consideraram as experiências como “extremamente ou muito relevantes” para o seu desenvolvimento pessoal (Lesjak et al., 2015, p. 848).

Quando questionados/a quanto ao acompanhamento institucional antes, durante e após o período de mobilidade de crédito, os/as estudantes participantes referiram que, por um lado, ficaram satisfeitos com o acompanhamento prestado e, por outro lado, apontam algumas falhas aos serviços da universidade. Os/a

estudante/s afirmam que a universidade lhes “vende” o programa Erasmus como se fosse a “melhor experiência do mundo” e sentem que existe uma prática de responsabilização/culpabilização dos/as estudantes quando a experiência não tem o desfecho desejável. Além disso, os/as estudantes consideram que não há informação com qualidade que os/as possam informar melhor sobre as escolhas que devem fazer. Como indicam Klemencic e Flander (2013) no seu estudo, não encontraram nenhum exemplo de mecanismo institucional que preparasse sistematicamente os/as estudantes para o período de mobilidade, em termos de “de trabalho académico e oportunidades ou acompanhamento sistemático do conhecimento adquirido e da experiência dos estudantes que retornam” (Klemencic & Flander, 2013, p. 83).

Em relação ao fator financeiro, os/as participantes convergem na ideia de que este fator condiciona a escolha em fazer mobilidade de crédito, onde se realiza o período de mobilidade e como é que se vive/sobrevive no país de acolhimento. Embora essas barreiras financeiras não influenciem diretamente as decisões de escolha do destino destes/as estudantes, estas têm, como afirma Lesjak et al. (2015), impacto nos motivos da escolha do país. Segundo a ESU (2018), o financiamento para a mobilidade tem sido constantemente uma barreira e ainda permanece uma solução efetiva e, como afirmam os/as participantes, estas bolsas estão desajustadas e devem ser repensadas.

Conclusões

Com a intenção de traçar uma perspetiva enquadradora dos principais efeitos mencionados pelos/as participantes e, portanto, ao contrário de pretender generalizar os dados ou as conclusões, esta investigação seguiu um caminho exploratório e as conclusões manifestadas dizem respeito ao contexto particular: cursos de sociologia e de física, de uma universidade pública portuguesa.

A partir da análise temática foram identificados quatro temas que dizem respeito aos efeitos que decorrem das experiências da/com a mobilidade de crédito. Assim, foram identificados efeitos da mobilidade no percurso académico, no percurso profissional, na transformação individual e na interação académica e socio-cultural.

Os resultados da análise da perceção dos/as estudantes *outgoing* foram, na sua generalidade, os esperados, uma vez que os efeitos da mobilidade de crédito

mencionados/as pelos/as participantes em relação ao percurso académico, ao percurso profissional, à interação académica e sociocultural e à transformação individual são corroborados pela literatura neste domínio.

Em relação ao carácter académico da área científica de sociologia e de física, os resultados mostram-nos que existem algumas diferenças e semelhanças nos efeitos decorrentes das experiências de mobilidade de crédito entre os/as estudantes dos diferentes cursos. Para além disso, os resultados desta investigação corroboram a ideia de Clifford (2009) sobre as comunidades académicas das disciplinas *hard pure* serem mais resistentes ao envolvimento no discurso da internacionalização, enquanto que as outras áreas disciplinares reconhecem os efeitos da contextualização do conhecimento e a necessidade de se considerar o trabalho multicultural serem inevitáveis.

Para além da identificação e compreensão dos efeitos das experiências de mobilidade de crédito na perceção dos/as estudantes *outgoing*, esta investigação também procurou saber se existem fatores altamente influentes nos efeitos produzidos através das experiências de mobilidade. Assim, o acompanhamento institucional é um dos fatores que influencia significativamente as experiências de mobilidade. Mitchell (2015) constata que o apoio institucional adequado deve ser considerado para que as experiências sejam mais satisfatórias.

Foi também possível constatar que o fator financeiro e as condições socioeconómicas dos/as estudantes surgem como fatores influentes, quer no acesso aos programas de mobilidade, quer na escolha do país/ universidade de acolhimento, quer na forma como os/as estudantes vivem o seu período de mobilidade. Ainda que os programas de mobilidade de crédito procurem proporcionar benefícios significativos para os/as estudantes de mobilidade e apesar dos decisores políticos europeus tencionarem aumentar o número de estudantes com experiência internacional (EEES, 2012, cit. in Lorz et al., 2016), os/as estudantes de famílias menos privilegiadas, em particular, ainda se abstêm, em geral, de realizar um período de estudos no exterior. Para além deste padrão de desigualdade social contrastar com o objetivo de Bolonha em reduzir as desigualdades no ensino superior (Lorz et al., 2016), também poderá impedir que se alargue o espetro de efeitos decorrentes das experiências de mobilidade.

Tendo em conta a expansão educacional, o declínio da desigualdade social no acesso ao ensino superior (desigualdade vertical) e o aumento da competição por empregos lucrativos, a mobilidade educacional internacional pode ser entendida como um

novo e mais subtil mecanismo de reprodução da desigualdade social (desigualdade horizontal). (Lorz et al., 2016, p. 154)

Estas conclusões podem ter algumas implicações práticas para a avaliação dos programas de mobilidade de crédito. A participação dos/as estudantes de mobilidade tem vindo a aumentar (Klemencic & Flander, 2013) e torna-se crucial garantir que estes/as tenham uma experiência educacional de qualidade nas IES de acolhimento, além de garantir também que estes/as têm uma experiência cultural enriquecedora e que corresponda às expectativas de se viver noutra país e conviver com pessoas de outras nacionalidades de outros *backgrounds* culturais.

Ainda que exista uma noção generalizada e amplamente incontestada de que a mobilidade estudantil produz efeitos significativamente positivos (desenvolvimento pessoal, experiência profissional, habilidades linguísticas, etc.), Rumbley (2012) afirma que ainda é preciso aprender muito sobre os resultados específicos da mobilidade.

Apesar de existirem algumas limitações neste estudo (e.g. reduzido número de participantes, escassez de literatura no domínio da mobilidade de crédito), a investigação poderá ser útil para os processos de tomada de decisão, para a gestão e governação do ensino superior, no que concerne à internacionalização e à mobilidade estudantil. Ouvir os/as estudantes, os/as professores/as e outros atores institucionais acerca desta matéria suportou a identificação de contradições internas e a projeção de soluções adequadas para apoiar o sucesso da mobilidade de crédito. Tendo explorado esta variedade de efeitos decorrentes da mobilidade de crédito, esta investigação pode constituir uma fonte sobre a qual novos estudos podem ser desenvolvidos.

Referências Bibliográficas

- Ahn, Song-ee (2014). A good learning opportunity, but is it for me? A study of Swedish students' attitudes towards exchange studies in higher education. *Journal of Research in International Education*, 13(2), 106-118.
- Amado, João (2013). A investigação em Educação e seus paradigmas. In João Amado (coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (19-71). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Becher, Tony (1989). *Academic Tribes and Territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Buckingham: Open University Press.
- Bedenlier, Svenja & Zawacki-Richter, Olaf (2015). Internationalisation of higher education and the impacts on academic faculty members. *Research in Comparative & International Education*, 10 (2), 185-201.

- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006). Using Thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Carneiro, Maria J. & Malta, Paula A. (2007). The Higher Education Students' Tourism Market: The Role of Portugal in International Mobility Flows. *Revista Turismo & Desenvolvimento*, 7/8, 241-253.
- Clifford, Valerie A. (2009). Engaging the disciplines in internationalizing the curriculum. *International Journal for Academic Development*, 14 (2), 133-143.
- Dagen, Tamara & Fink-Hafner, Danica (2019). Impact of Globalisation on Internationalisation of Universities. Liubliana: Fakulteta za družbene vede, Zalosba FDV. In Hans De Wit (1999). *Changing rationales for the internationalisation of higher education*. *International Higher Education*, 15, 2-3.
- Engel, Constanze (2010). The impact of Erasmus mobility on the professional career: Empirical results of international studies on temporary student and teaching staff mobility. *Belgeo. Revue Belge de Géographie* [Online], 4, 1-16.
- ESU (European Students' Union) (2018). *Bologna with the Student Eyes 2018: The Final Countdown*. Brussels, Belgium: ESU.
- Green, Wendy & Whitsed, Craig (2015). Introducing Critical Perspectives on Internationalising the Curriculum. In Wendy Green & Craig Withsed (Eds.), *Critical Perspectives on Internationalising the Curriculum in Discipline: Reflective Narrative Accounts from Business, Education and Health* (3-22). Roterdão: Sense Publishers.
- ISCTE-IUL & CIES-IUL (2018). *Inquérito às Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa, Portugal: DGES-MCTES.
- Jackson, Elisabeth L.; Robson, Sue & Huddart, Tina (2012). Staff and Students perceptions of internationalisation. *Occasional Papers in Education & Lifelong Learning: An international Journal*, 6 (1-2), 32-51.
- Khalid, Jamshed; Ali, Annes J.; Islam, Md. Shamimul; Khaleel, Muhammad & Shu, Qi Fang (2017). Internationalization as Investment for Higher Education Institutions: Introducing a Framework to Enhance Investment in Internationalization practices. *Review of Social Sciences*, 2(2), 1-11.
- King, Russel; Findlay, Allan & Ahrens, Jill (2010). International student mobility literature review: *Report of HEFCE and co-funded by the British Council*. Retirado de: UK National Agency for Erasmus. HFCE. 1-55.
- Klemencic, Manja & Flander, Alenka (2013). *Evaluation of the impact of the Erasmus Programme in higher education in Slovenia*. Liubliana: Centre of Republic of Slovenia for Mobility and European Educational and Training Programmes.
- Knight, Jane (2008). An Internationalisation Model: Meaning, Rationales, Approaches, and Strategies, In Jane Knight, *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization* (19-37). Roterdão: Sense Publishers.
- Kubo, Hiromi (2020). Effects of Higher Education Internationalization on Student Learning: Students Experiences and Perceptions. Tese de doutoramento. California State University, Fresno, USA.
- Lesjak, Miha; Juvan, Emil; Ineson, Elizabeth M.; Yap, Matthew H.T. & Axelsson, Eva P. (2015). Erasmus student motivation: Why and where to go?. *Higher Education*, 70, 845- 865.
- Lorz, Markus; Netz, Nicolai & Quast, Heiko (2016). Why do students from underprivileged families less often intend to study abroad? *Higher Education*, 72, 153-174
- McLeod, Mark; Carter, Vince; Nowicki, Steve; Tottenham, Dana; Wainwright, Philip & Wyner, Dana (2015). Evaluating the study abroad experience using the framework of Rotter's Social Learning theory. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 26(1), 30-38.

- Mitchell, Kristine (2015). Rethinking the “Erasmus Effect” on European Identity. *Journal of Common Market Studies*, 53 (2), 330-348.
- Nowell, Lorelli S.; Norris, Jill M.; White, Deborah E. & Moules, Nancy J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1-13.
- Qiang, Zha (2003). Internationalisation of Higher Education: Towards a Conceptual Framework. *Policy Futures in Education*, 8(1), 248-270.
- Rumbley, Laura (2012). So Many Data, So Little Clarity... In Jos Beelen & Hans De Wit (Eds.), *Internationalisation Revisited: New Dimensions in the Internationalisation of Higher Education* (127-136). Amesterdão: Centre for Applied Research on Economics and Management.
- Sin, Cristina; Tavares, Orlanda & Neave, Guy (2017). Student Mobility in Portugal: Grappling with Adversity. *Journal of Studies in International Education*, 21 (2), 120-135.
- Teichler, Ulrich. (2017). Internationalisation trends in Higher Education and the changing role of international student mobility. *Journal of International Mobility*, 1(5), 179-216.
- Vaicekauskas, Tadas; Duoba, Kestutis & Kumpikaite-Valiuniene, Vilmante (2013). The role of international mobility students’ core competences development. *Economics and Management*, 18 (4), 847-856.
- Wachter, Bernd (2014). Recent Trends in Student Mobility in Europe, In, Bernhard Streitwieser (Eds.), *Internationalisation of Higher Education and Global Mobility* (87-97). Oxford: Symposium Books.
- Yang, Rui (2002). University internationalisation: Its meanings, rationales and implications. *Intercultural Education*, 13(1), 81-95.

CAPÍTULO III - IDENTIDADES PROFISSIONAIS E FORMAÇÃO

*Identidade profissional e identidade pessoal dos/as
professores/as surdos/as de LGP:
Em busca da cidadania*

Carolina Morgado, Orquídea Coelho** & Amélia Lopes****

Resumo

O objetivo central deste trabalho, faz-se na compreensão da trajetória de construção identitária do/a professor/a surdo/a de Língua Gestual Portuguesa (LGP) em consonância com a de ser surdo/a. Portanto, parte-se do conceito de identidade apresentado por Dubar (1997), sendo esta resultado do processo de socialização, assim, a identidade constrói-se a partir dos processos relacionais e biográficos. Logo, apresentamos as narrativas de sete professores/as surdos/as de LGP – um/a de cada nível escolar, do/a educador/a de infância ao professor universitário. Neste sentido, abordamos questões sobre a identidade profissional do/a professor/a, os caminhos para legitimar a profissão de professor/a de LGP e as suas conquistas pelos direitos a sua cidadania plena. Portanto, esta pesquisa aponta a entrada destes/as surdos/as na comunidade surda, a partir do seu ingresso na escola para surdos/as, pois assim iniciam-se no processo de compreensão do modo de estar, pertencer, sentir e ser membro de uma comunidade, com características linguísticas e culturais específicas. Assim, por meio das narrativas surdas, compreendemos, sobretudo, a cultura de trabalho inserida no corpo docente – pedagogia surda, metodologia visual, currículo surdo –, bem como a importância para o/a surdo/a aprender a língua gestual, pois é através do seu uso que o/a surdo/a tem acesso à comunidade e cultura surdas. Portanto, destaca-se a importância do/a professor/a surdo/a de LGP ser um modelo surdo dentro da escola de/para surdos, para que o/a aluno/a surdo/a possa vislumbrar um futuro com êxito em diversas áreas da sua vida, possibilitando, então, ser um/a surdo/a cidadão/ã.

Palavras-chave: cidadania, identidade, identidade do/a professor/a surdo/a de LGP, identidades surdas, modelo surdo

Introdução

O interesse por este objeto de pesquisa⁴ surgiu a partir do contexto político português, isto porque, em 2017, o ano que iniciei a minha pesquisa de mestrado em

* Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP; Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Contacto: cmorgado@ines.gov.br

** Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Contacto: orquidea@fpce.up.pt

*** Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Contacto: amelia@fpce.up.pt

⁴ Este trabalho surge no contexto da Educação de Surdos, em que estou inserida desde 2010, ano que iniciei a minha prática pedagógica em sala de aula, no Brasil, como professora dos anos iniciais

Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), que também foi o ano em que começou o processo de legitimação da profissão docente de Língua Gestual Portuguesa (LGP)⁵, com êxito, através da mudança da nomenclatura, de técnico especializado para docente⁶. Esta mudança teve um carácter muito significativo para o fortalecimento da LGP e todos os desdobramentos que este reconhecimento implica/ou na educação e na sociedade, ou seja, todos os aspetos que emergem a partir do reconhecimento deste grupo, são o ponto de partida desta pesquisa.

Assim, entende-se a importância do/a profissional surdo/a para a construção da identidade positiva do/a aluno/a surdo/a. Isso porque, com a implementação das Escolas de Referência de Educação Bilingue para Alunos Surdos (EREBAS), onde se estabelece a LGP como a primeira língua do/a surdo/a, emerge a necessidade de/a um/a profissional surdo/a como autor/a essencial para a consolidação deste modelo educativo, de formador/a para professor/a surdo/a de LGP, pois este/a surdo/a tem, em sua função, sobretudo, ser um modelo linguístico e cultural para os/as alunos/as surdos/as.

Nesta pesquisa, buscamos entender as especificidades desta profissão, portanto, pretendemos identificar a(s) diferença(s) que os distingue dos demais docentes, uma vez que a sociedade majoritária é constituída por ouvintes (linguística e culturalmente). Posto isto, o/a professor/a surdo/a é uma referência fundamental no desenvolvimento da língua e da identidade positiva para a criança surda, bem como para a sua inclusão social, escolar e educativa.

Desta forma, este trabalho é um recorte da dissertação apresentada no ano de 2019, onde é proposta uma reflexão sobre a formação do/a docente surdo/a de LGP, ressaltando a sua trajetória identitária⁷, profissional e, sobretudo, a importância do reconhecimento e valorização da sua profissão.

do Ensino Fundamental, ouvinte, de alunos/as surdos/as, no Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, centro de referência na área da surdez.

⁵ Este diploma, seguindo as recomendações do Relatório Final produzido pelo Grupo de Trabalho criado pelo Despacho n.º 2286/2017, de 16 de março (Gabinete da Secretária de Estado Adjunta e da Educação, 2017), põe, assim, termo a uma situação que era premente corrigir, reconhecendo aos formadores de LGP a integração na carreira docente, mediante a criação, para o efeito, do respetivo grupo de recrutamento.

⁶ O ensino da LGP tem sido assegurado por técnicos especializados, utilizando as Escolas de Referência, para o seu recrutamento, o mecanismo de contratação de escola com a publicação de avisos por cada uma delas, nos termos do Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho (Ministério da Educação e Ciência, 2012).

⁷ Em Dubar (1997), a identidade é dinâmica e está sempre em processo de transformação.

Assim, abordamos essas mudanças políticas e as lutas dos/as professores/as surdos/as de LGP para conquistarem o direito a equiparação profissional com os professores de outras disciplinas curriculares, inseridos agora no código 360. Então, em março de 2018⁸, em Portugal, foi oficializada a profissão do/a docente de LGP. Assim, refletir-se sobre o âmbito da profissionalização do/a professor/a de LGP é urgente.

Por conseguinte, o objetivo central desta pesquisa faz-se na compreensão da trajetória de construção identitária do/a professor/a surdo/a de LGP em consonância com a de ser surdo/a. Nesta pesquisa abordaremos questões relativas à importância para o/a surdo/a aprender a língua gestual, a sua língua natural⁹ e materna¹⁰, haja vista que é através do seu uso que o/a surdo/a tem acesso à comunidade e cultura surdas. Nesta perspectiva, entendemos “a cultura surda como espaço de contestação e de constituição de identidades e diferenças que determinam a vida de indivíduos e populações” (Karnopp et al., 2011, p. 18). Desta forma, buscamos descentralizar a cultura universal e (re)conhecer a pluralidade de culturas que existem – e resistem – em grupos minoritários, neste caso, em prol de proporcionarmos a visibilidade da comunidade surda.

Logo, esta pesquisa embasa-se na visão socioantropológica da surdez, que advoga a pertença do surdo a uma comunidade e cultura próprias (Coelho, 2010; Sacks, 2002; Skliar, 1997) como usuário de uma língua visuo-espacial, com direito a uma educação bilíngue significativa e eficaz. É neste contexto, em que as dinâmicas social, política e económica ultrapassam a dimensão territorial, que o debate em torno da escola e da afirmação da cultura surda faz-se necessária. Contudo, esta visão pós-moderna acerca da língua gestual e da educação dos surdos foi conquistada com muita luta pelos sujeitos surdos para que seus direitos fossem respeitados e, por isso, é necessário destacarmos, nesta pesquisa, um pouco da história recente da educação dos surdos em Portugal.

⁸ Decreto-Lei 16/2018 - Artigo 5.º: Habilitação profissional para a Língua Gestual Portuguesa. Constitui habilitação profissional para o grupo 360 a titularidade do grau de mestre em LGP, de acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, na redação dada pelo presente decreto-lei (Educação, 2018).

⁹ “Língua natural – sistema linguístico usado por uma comunidade e que constitui uma realização particular da capacidade humana para a linguagem.” (Sim-Sim, 2005, p. 18)

¹⁰ Em contacto com qualquer língua natural, a criança “descobre” espontânea e intuitivamente os princípios e as regras que caracterizam a língua a que foi exposta, tornando-se esta a língua materna dessa criança (Sim-Sim, 2005, p. 18).

Identidades do/a professor/a surdo/a de LGP

Após mais de uma década da implementação das EREBAS, em Portugal, podemos propor uma discussão acerca das experiências pedagógicas, identitárias e profissionais do seu corpo docente, a partir das narrativas dos/as sete professores/as surdos/as de LGP, para compreendermos também a cultura de trabalho docente inserida nesta perspetiva educacional. Como defende Vaz (2013, p. 222), “a experiência destas escolas ao nível de trabalho com os surdos ensaia o desenvolvimento de uma certa cultura de trabalho docente, em contracorrente com a cultura ancorada na sala de aula”. Ademais, é necessário que estas escolas proporcionem a formação contínua desses/as professores/as e subsídios para que haja uma abertura crítico-reflexiva do seu corpo docente, possibilitando (re)ver as suas práticas e suas estratégias pedagógicas em prol de que haja uma pedagogia surda construída pelos/as professores/as surdos/as para os/as alunos/as surdos/as.

Perceber as experiências destes sujeitos é importante para construirmos algumas ideias referentes ao que os/as professores/as surdos/as de LGP viveram no passado – com uma visão do grupo – para colocarmos em confronto com a realidade encontrada hoje na educação de surdos nos seus diferentes contextos para, a seguir, refletirmos quais os caminhos que esses profissionais pensam em enfrentar no futuro.

Delimitar também as marcas que os unem, como surdos/as e como professores/as surdos/as de LGP, é outro ponto que levaremos em consideração e que serão analisadas, pois:

Para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional, e, portanto, social, os indivíduos devem entrar em relação de trabalho, participar de uma forma ou de outra em actividades coletivas de organizações, intervir, de uma forma ou de outra no jogo de actores. (Dubar, 1997, p. 115)

No contexto das identidades coletivas, ancoradas nas culturas de trabalho, propomos uma reflexão sobre os modos de fazer dos/as professores/as surdos de LGP, pois por meio das narrativas, iremos discorrer sobre pontos comuns de trabalho destes profissionais e o cotidiano de sala de aula.

Estas identidades coletivas não correspondem a uma personalidade coletiva, mas dizem respeito (lógica comum) de acesso à identidade em indivíduos ocupando o mesmo tipo de posições de trabalho, sendo possível, a partir delas prever comportamentos práticos. (Lopes, 1999, p. 289)

Para Nóvoa (2013), a identidade é um lugar de tensão, de batalhas e de conquistas, portanto “é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (p. 16). Assim, o autor enfatiza que a identidade é fruto de um processo, e que faz parte desta construção como cada um se sente como professor e se diz ser. Neste contexto, percebemos como os profissionais da mesma categoria de trabalho conseguem “o reconhecimento da sua identidade para os e nos investimentos relacionais dos indivíduos” (p. 117). Este processo de reconhecimento da identidade gera uma tensão, às vezes, por existirem conflitos entre “os indivíduos portadores de desejos de identificação e de reconhecimentos e as instituições que oferecem estatutos, categorias e formas diferenciadas de reconhecimento”. Além desses conflitos explicitados acima, também há outro ponto destacado por Dubar (1997) no jogo de reconhecimento destes profissionais, que consiste no reconhecimento que lhes é oferecido *versus* as ações efetivas nas quais este sujeito sente, verdadeiramente, que deve ser valorizado, que, por vezes, não estão de acordo.

As narrativas biográficas como técnica metodológica e recolha de dados

Optamos pela pesquisa qualitativa informada pelo paradigma fenomenológico interpretativo (Boavida & Amado, 2006). Isso porque, ao pesquisar a realidade social deste grupo, ressaltamos a importância de compreender as experiências vividas, sentidas, produzidas e interpretadas pelos/as próprios/as autores/as investigados/as.

Assim, escolhemos como estratégia de investigação a abordagem biográfico narrativa. Entretanto, encontramos na entrevista o melhor meio de recolha de dados dos sujeitos da pesquisa. Desta forma, entende-se este método na perspectiva de Amado (2014) que define a entrevista em educação como “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (p. 210).

Dentro de diversas possibilidades de recolha de dados que a entrevista proporciona, escolhemos um caminho que provoca as reflexões dos/as professores/as surdos/as de LGP, a partir das suas falas em que narram as suas trajetórias pessoal e profissional. Isso porque, ao buscarem lembranças dos seus percursos de vida, emergem, então, situações que deixaram marcas em suas vidas, consequentemente, são estas memórias do passado que são elencadas. Este ato de (re)viver e

(re)memorar tais situações, provoca-lhes a autorreflexão dos caminhos escolhidos e decisões tomadas ao longo da carreira docente. Nesta ação de (re)contar acontecimentos que os afetaram, instiga-se a (auto)formação do professor. Josso (2002) problematiza questões humanas que conceitua como dimensões do nosso ser na sociedade e traça uma inter-relação com o ser de imaginação que é constituído pela cognição, afeto e ação. Portanto, a autora defende e destaca o aumento deste tipo de pesquisa na área da educação e, sobretudo, ressalta a importância da reflexão biográfica na metodologia de pesquisa-formação de professores – de base, inicial – sendo esta linha escolhida nas suas pesquisas.

Em comunhão com o ponto de vista destacado acima, Nóvoa (2013) afirma que as histórias de vida e as abordagens (auto)biográficas estão crescendo, ganhando força e visibilidade, pois a sua maneira de pesquisar educação, a carreira docente e as práticas de ensino englobam a subjetividade não somente a do/a professor/a, mas também a da pessoa, e como estas dinâmicas estão diretamente associadas. Assim, “as abordagens (auto)biográficas podem ajudar a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram atualmente os professores e a delinear uma profissionalidade baseada em novas práticas de investigação, ação e de formação” (p. 8).

Ao optar pela entrevista, tendo como sujeitos da pesquisa professores/as surdos/as, ressalto, então, a importância de relatar como fiz para viabilizá-la, haja vista a especificidade linguística deste grupo, antes de colocá-la em prática. Para isso, planejei o local adequado, os equipamentos necessários, tempo, quantidade de pessoas para a filmagem e interpretação em LGP, quais eram os/as sete professores/as surdos/as entrevistados/as e a elaboração do guião com os objetivos definidos para a realização das entrevistas levando em conta todas as características deste grupo investigado.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados através de algumas características que acreditamos serem importantes para abranger a diversidade dentro deste mesmo grupo (ver Tabela 1). Foram selecionados sete professores/as surdos/as portugueses de LGP, homens e mulheres, com idades variadas (entre trinta e cinco e quarenta e nove anos), que atuam em todos os níveis de ensino (da pré-escola à universidade) em diferentes instituições – associações de surdos, EREBAS, escolas inclusivas, universidade – em Portugal, surdos ensurdecidos e com surdez de nascença, com pais surdos e ouvintes, com aquisição de LGP na tenra infância e também em idade avançada.

Tabela 1
Características dos/as professores/as surdos/as de LGP entrevistados

Entrevistados	Género	Idade	Identidade	Família	Aquisição de LGP	Ano escolar (atual)
PLGP1	F	40	surda	ouvinte	tardia	Pré-escola
PLGP2	F	44	surda	surda	infância	Pré-escola
PLGP3	M	40	híbrida 1*	irmão surdo	tardia	1.º Ciclo
PLGP4	F	35	surda	ouvinte	infância	Adultos ouvintes
PLGP5	M	49	híbrida 2**	ouvinte	tardia	Universidade
PLGP6	F	44	surda	ouvinte	tardia	6.º e 8.º anos
PLGP7	M	43	híbrida 3***	ouvinte	tardia	Secundário

* Narrado pelo entrevistado em que se nomeia com identidade híbrida: quando está com os surdos, sente-se surdo e quando está com os ouvintes, sente-se ouvinte.

** Narrado pelo entrevistado em que se nomeia com identidade híbrida: quando está com os surdos, sente-se ouvinte e quando está com os ouvintes, sente-se surdo.

*** Narrado pelo entrevistado em que se nomeia com identidade híbrida: sente-se ouvinte e sente-se surdo, mas a sua identidade está mais situada para o lado surdo.

Portanto, elaborámos um guião e optámos por dividi-lo em três grandes blocos com perguntas abertas, perguntas de partida e de “quebra gelo”, porém, com um roteiro de entrevista para que não perdêssemos o foco nos objetivos traçados *a priori*. Respeitando as narrativas biográficas como técnica metodológica, os/as protagonistas surdos/as acabaram nos conduzindo e elencando outros pontos em relação à Educação de Surdos, assim acrescentamos temas emergentes, a partir das suas “falas”. Desta forma, os/as surdos/as foram direcionando o caminho deste diálogo. Ademais, estarmos verdadeiramente abertas para aquilo que eles queriam trazer à tona, é ponto fulcral desta pesquisa. As narrativas tiveram o tempo mínimo de 45 minutos e o tempo máximo de 1 hora e 20 minutos.

Apresentação e discussão a partir das sete narrativas surdas

A primeira vez que eu entrei na escola, eu estava integrada com surdos, eu tinha mais ou menos quatro anos. Eu sentia aquele sentimento de pertença, de igualdade... um sentimento de família. Era familiar, aquilo era-me familiar. Eu captei logo os movimentos, comecei a gestuar logo. Foi automático. Aquilo estava dentro de mim, era a minha identidade. A primeira vez que eu me encontrei com pessoas surdas, eu amei! Senti-me mesmo amada. (PLGP4, 2018, p. 1)

As sete narrativas surdas foram o fio condutor para alargarmos os debates relacionados à cidadania surda, às identidades do/a surdo/a e à do/a professor/a surdo/a de LGP, sobretudo, para abordarmos questões sobre a identidade profissional do/a professor/a de LGP, os caminhos para legitimar a profissão de professor/a de LGP.

Não obstante, entendemos que as narrativas se expressam com uma força: afirmativa, libertária, reivindicadora de autonomia – um grito! – e, portanto, buscamos dar destaque apresentando as falas dos sujeitos entrevistados, em primeiro plano, pois é a partir das questões levantadas pelos/as professores/as surdos/as de LGP, suas experiências vividas e sentidas de uma maneira particular, que iremos promover os debates. Interessa-nos, principalmente, promover a dialogicidade junto aos professores/as surdos e assim compreender diversas possibilidades e alternativas para algumas questões apresentadas por eles.

Neste sentido, (re)conhecer e trazer a diversidade dentro deste grupo é um princípio, até porque defendemos que não há uma norma em *ser surdo/a*, contudo, é ponto fulcral destacarmos os marcadores identitários apresentados ao longo de cada percurso de vida narrado. Desta forma, tivemos todo o cuidado para que os protagonistas desta dissertação, o grupo de professores/as surdos/as de LGP, mediante a sua subjetividade e a sua diversidade, realmente fosse respeitado e evidenciado, principalmente nesta fase da pesquisa, ou seja, buscamos a promoção social deste grupo através do diálogo emancipador.

Desta maneira, optamos por organizar as sete narrativas surdas em cinco dimensões:

- I. Identidade como filho/a, pai/mãe, irmão/ã, tio/a – ser familiar;
- II. Identidade como aluno/a – ser escolar;
- III. Identidade profissional docente – ser professor/a de LGP;
- IV. Identidade da instituição – ser institucional; e
- V. Cidadania em prol da conquista dos direitos a ser surdo/a – ser surdo/a cidadão/a.

Para este estudo, elencamos alguns trechos das narrativas apresentadas pelos/as professores/as de LGP e optamos por focar na dimensão III, pois é nesta que abordamos as experiências narradas pelos/as professores/as no âmbito profissional, isto é, propomos, através das experiências destes docentes surdos, clarificar os caminhos das suas trajetórias profissionais, identificar questões e percalços enfrentados na cotidiano/prática de sala de aula relacionados a sua formação.

Novamente, reforçamos a ideia de agrupar as falas para que percebamos características em comum destes profissionais e o que fazem para construir uma identidade profissional: ser professor/a de LGP.

Eu aprendi a ensinar vários temas, eu aprendi a ser um modelo, a ter um perfil de professor, a ser um profissional, a ser um professor a sério. Então, eu tive que mudar um pouco essa perspectiva de formador da Associação para passar a ser professor. Eu comecei a sentir uma identidade forte, sabe?! Enquanto profissional, enquanto professor, dentro de mim, parece que cresceu, eu sei que é estranho, mas quando eu comecei a ler os programas e o calendário, senti-me mais professor, sentia uma identidade maior, mais forte. Pronto, agora eu também trabalho com crianças e eu tenho uma boa relação com elas e sei que isso é muito importante, eu acho que se a criança tem uma boa relação com o professor, desenvolve-se muito melhor. Porque, se as crianças não tiverem um professor de LGP, parece que nelas falta alguma coisa. (PLGP3, 2018, p. 4)

Optamos por iniciar esse bloco de discussão apresentando o trecho destacado acima, pois este nos convida a identificar várias características que abarcam ser professor/a de LGP. Logo no início deste parágrafo, podemos selecionar a oração: “Eu aprendi a ensinar vários temas”, esta é uma característica do/a professor/a de LGP, principalmente aquele que trabalha no 1.º ciclo; muitas vezes ele é solicitado para desenvolver conceitos e conteúdos de outras disciplinas em LGP. Desta forma, o/a professor/a de LGP lança mão da didática visual e da pedagogia surda para ensinar diversos conceitos (Perlin, 2014). Além deste/a professor/a ser surdo/a e ter desenvolvido estratégias de aprendizagem como aluno/a surdo/a, ele, assim, compreende as ferramentas existentes para facilitar o processo de ensino aprendizagem do/a aluno/a surdo/a, além de possuir a língua gestual – língua natural do/a surdo/a e ensinar diversos conceitos em língua gestual.

A seguir, ao continuarmos a compreender a frase “eu aprendi a ser um modelo, a ter um perfil de professor, a ser um profissional, a ser um professor a sério”, toca exatamente no ponto fulcral da nossa discussão: ser surdo/a é uma característica primordial para desenvolver uma das suas funções de professor/a de LGP, ser um/a modelo surdo/a para o/a aluno/a surdo/a?

Como apresentada em diversas pesquisas dos Estudos Surdos, a maioria dos/as surdos/as nascem em famílias ouvintes e é através da escola de surdos/as que esta criança adquire a LGP e entra em contacto com a comunidade e cultura surdas. Ademais, é muito importante para a construção da sua identidade surda entender que não está sozinho, que existe um grupo com qual é possível estabelecer um sentimento de pertença, pois, seus membros têm algo em comum, e são

estas características que os unem (Perlin, 2014). Então, o/a aluno/a surdo/a se reconhece neste/a adulto/a surdo/a, e percebe que este/a tem uma carreira profissional e tem condições de viver uma vida plena. Desta forma, para o aluno/a surdo/a, este contacto com o/a adulto/a surdo/a reforça a ideia de que ele não é inferior aos outros, melhorando a sua confiança e autoestima, e assim, inicia-se o seu processo de vislumbrar caminhos e oportunidades profissionais, sociais e de vida.

Ao continuarmos a analisar este mesmo fragmento, podemos identificar a existência de um perfil de professor/a, uma conduta de ser professor/a, o que demonstra que estes profissionais, antes de tudo, são um grupo de professores/as. Assim, percebemos também, através dos seus anseios e modos de pensar a profissão, bem como as suas características comuns, estas sendo um traço identitário profissional, o que marca o seu ofício, isto é, o que também os une como categoria profissional docente.

Portanto, os/as professores/as de LGP, são, sobretudo, professores/as, e possuem uma identidade profissional docente. Neste sentido, ao afirmarmos a existência destes profissionais compreendemos que: “com o estudo da construção das identidades profissionais, pretende-se hoje abarcar uma nova realidade social, e conseqüentemente, uma nova realidade sócio-profissional” (Lopes, 1999, p. 325).

Por fim, ao evocarmos este trecho – “ser um professor a sério” – identificamos o quão este professor surdo está carregado de orgulho, pois demonstra a valorização profissional a partir da mudança de *status* de formador para professor, pois (re)afirma a ideia de que antes, ser formador, era algo inerente, frágil, que existia a partir da sua condição de ser surdo. E, também, se justifica a partir desta afirmação:

Então, eu tive que mudar um pouco essa perspectiva de formador da Associação para passar a ser professor. Eu comecei a sentir uma identidade forte, sabe?! Enquanto profissional, enquanto professor, dentro de mim, parece que cresceu, eu sei que é estranho, mas quando eu comecei a ler os programas e o calendário, senti-me mais professor, sentia uma identidade maior, mais forte.

A partir da modificação da nomenclatura de formador para professor, a sua profissão passa a ser reconhecida e valorizada. Ademais, para tornar-se professor/a faz-se necessário atender requisitos específicos e básicos para o desenvolvimento da prática docente. Já, para ser formador, exigia-se apenas um curso de capacitação e como critério inerente a esta profissão estava apenas fazer uso da LGP.

Um ponto fulcral que emergiu dos relatos destes professores/as surdos: ser um/a modelo surdo/a para o/a aluno/a surdo/a. Isto é uma especificidade da prática de um/a professor/a de LGP. Vamos, então, apresentar abaixo o pensamento que os/as professores/as surdos/as exprimem a partir do seu conceito sobre ser um/a modelo surdo/a:

Enquanto professora, acho que é muito importante. Foi o que aconteceu comigo. Quando eu era pequena, eu nem sequer sabia que existia ou tinha visto um surdo adulto. Nunca tinha visto um professor surdo. Eu não quero que aconteça com as crianças surdas o que aconteceu comigo, que pensem que o surdo não existe. Acho muitíssimo importante terem um modelo surdo, terem esse exemplo e dizer: eu posso e quero fazer coisas no futuro! Quero ser professor, médico, o que for. Eu dou-lhe esta oportunidade, dou-lhe este poder, dou-lhe esta identidade. Isto para mim, é o mais importante. Porque, quando eu era criança, eu não consegui. Eu não tinha isso. Eu acho, para mim, que isso é o mais importante de tudo. (PLGP1, 2018, p. 3)

Afirmamos que esta singularidade torna esta profissão sob o viés social e cidadã, pois é neste contacto que o/a aluno/a surdo/a se compreende e se identifica com o ser surdo, o que faz o seu despertar para a sua comunidade e cultura. Todavia, este modelo deve abranger as diversidades encontradas e sentidas em ser surdo. Portanto, acreditamos que o uso e aquisição de LGP é um processo primordial, algo que é comum entre os seus membros e por isso, deva estar em primeiro plano para estes docentes. Mas não é apenas isto, e sim todo um conjunto de características específicas destes/as professores/as surdos/as que os/as fazem tornarem-se modelos para estas crianças e estes jovens surdos. Isto é, como aprendem, como veem o mundo e como encaram as questões específicas deste grupo, como as suas lutas e as suas conquistas. Assim, estes/as adultos/as surdos/as tornam-se figuras centrais para a construção da identidade positiva surda. Portanto, queremos ressaltar a ideia da função do professor/a de LGP como modelo cultural, linguístico e identitário surdo dentro das escolas bilíngues (Vaz, 2013).

Identificamos a importância de ser surdo para representar um modelo surdo, mas este modelo precisa abarcar as diversas maneiras de ser e sentir-se surdo, temos que encará-los como sujeitos multifacetados, a partir da (des)construção de um sujeito moderno (Perlin, 2014).

E ser um modelo também para eles. Agora, eu sei que tenho uma identidade um bocadinho híbrida, mas tento fazer de tudo para que eles possam contactar com outras crianças surdas e outros adultos surdos. (PLGP5, 2018, p. 5)

Então, a língua gestual onde está? Onde fomos buscá-la? Onde está o modelo? Quando há um professor surdo de algo é muito importante, não estou a falar do ouvinte, eu estou a falar do surdo, porque ele é o modelo para a criança surda. Com os professores surdos as crianças sentem uma sintonia, pois são os dois surdos. Quando há um professor ouvinte [de LGP] eles podem olhar para ele como... que ... imaginemos... ele não percebe. O professor ouvinte não percebe que ele não está a entender, as dificuldades dele. Por exemplo, eu sou surdo e ensino língua gestual aos meus alunos. O aluno surdo olha-me e eu percebo logo que ele não está a perceber. Eu adapto tudo e arranjo uma outra estratégia para ensinar de outra forma, para ele conseguir alcançar. Eu penso que o professor ouvinte não vai conseguir fazer isto. Vai somente dar a matéria e não vai conseguir perceber onde estão as dificuldades. E vai pensar que está tudo bem, mas na prática o aluno não está a corresponder com o que é preciso. É muito diferente, a sensibilidade que eu tenho. Eu sou surdo e nós sentimo-nos como iguais, estamos em sintonia. Mas atenção, eu estou a falar e falo [oralmente]. Tenho identidade nos dois mundos, como eu disse, eu comunico com os surdos e comunico com os ouvintes. Eu sei comparar as duas situações, colocar-me nas duas. Agora, o professor de LGP ouvinte acha que sabe língua gestual e pode ensiná-la. É claro que pode ensiná-la, mas há outras coisas que ele não consegue, as especificidades, ele não consegue. (PLGP7, 2019, pp. 9-10)

Estes dois trechos apresentados acima correspondem à identidade híbrida existente nestes dois professores surdos – PLGP5 e PLGP7 –, que serão aqui representados, pois nos distanciamos da existência de uma maneira única de ser e sentir-se surdo, bem como a nossa proposta é alargamos o conceito de ser e estar no mundo, de uma maneira subjetiva e singular.

Estes/as professores/as surdos/as, ao apresentarem o seu dia a dia como docentes nas EREBAS, referem-se à pedagogia surda e ao modelo de ensino e aprendizagem específico para estes/as alunos/as surdos/as em que constituem de maneira a englobar as características linguísticas e culturais deles. Em outras palavras, mostra-nos a diferença metodológica para aluno/a ouvinte e para aluno/a surdo/a. Como podemos perceber no trecho abaixo:

Por exemplo, um aluno surdo é muito diferente de um aluno ouvinte. As estratégias de aprendizagem são muito diferentes dos alunos ouvintes. Eu aproveito muito o *PowerPoint*, por exemplo. Se ele tiver alguma pergunta, eu acho que se tiver lá um *PowerPoint* o aluno tem mais interesse, ele é muito visual, ele próprio quer fazer perguntas. Eu acho que se essas imagens forem chamativas e tiver formas diferentes, ele vai aprender bem. Temos que tentar mudar, temos que puxar por eles, não é só ensinar por ensinar. Não é só isso. Não é só fazer cópias. É esta preparação diária que se faz, como é que eu vou dizer... não é fácil explicar. Eu sei como preparo as coisas, mas explicar é complicado. (PLGP3, 2018, p. 9)

Os testemunhos dos/as sete professores/as surdos/as de LGP revelam que dão a devida importância para a diferença linguística e cultural dos seus/as alunos/as

surdos/as. Logo, trazemos para o debate estas especificidades em detalhe. Como estes sujeitos surdos constituem, na realidade, uma maneira própria de ser, perceber e estar no mundo?

Com as crianças surdas, o que se destacou mais para mim foi a capacidade dos alunos surdos se exprimirem em língua gestual, quando contavam histórias, quando contavam a vida deles, a forma de comunicação deles... Os outros professores olhavam e achavam que eles só diziam uma frase, mas não era. Uma história de um cão, por exemplo, um professor olhava para o que eles gestuavam e simplificava, mas os alunos surdos explicavam todos os pequenos pormenores, se a lambidela era na boca, se era no braço, da cabeça aos pés, eles explicavam tudo. O professor ouvinte, que olhava para eles, resumia e dizia: o cão lambeu. É esta especificidade, esta criatividade, interessava-me. Eles tinham essa capacidade para contar histórias, são muito expressivos, as formas flexíveis de contar histórias. Eles queriam contar tudo o que às vezes é impossível traduzir para o português. Isto interessou-me imenso, essa forma visual, o trabalho nesta área. (PLGP5, 2018, p. 5)

Neste sentido, clarificamos o conceito de identidade cultural, reafirmando que “a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual” (Perlin, 2001, p. 57). Desta forma, verificamos através desta fala acima como essas nuances são captadas pelo professor surdo – PLGP5 –, contudo passam despercebidas pelo professor ouvinte. Assim, esta identidade cultural se constrói no dia a dia, no contacto com os surdos, em que a sua língua mãe esteja ativa e plena como meio de comunicação essencial para estabelecer a sua aprendizagem, a sua criatividade e a sua alteridade.

Por fim, chegamos neste ponto urgente e emergente da nossa discussão – a mudança de *status* e a conquista em tornar-se professor/a de LGP. O que muda, de verdade, na vida e dia a dia destes/as profissionais?

Eu não sei... acho que é... Por exemplo: acho que é um código, aquilo parece um código. Hum, por exemplo, no concurso nacional, aqui em Portugal, se eu fosse formadora, eu nunca mais conseguiria. A palavra é muito importante, mesmo para mim, para a minha própria autoestima. Também por uma questão política, a palavra PROFESSORA, implica que eu entrei na Universidade e já tive treino. Eu consegui, eu própria tenho esta profissão. Sim, foi muito trabalhoso. Eu tive que entrar na Universidade e tudo mais. Mas, eu consegui. Claro que não é andar para passear o papel, o conhecimento está dentro de mim, está em mim, faz parte de mim. E claro que também é para proteger os interesses da comunidade surda. (PLGP1, 2018, p. 5)

Verdade que havia aquela diferença de sentimento, que ser professora e ser formadora era diferente. Por isso eu quis ser professora igual aos outros. A Lei também me obrigava a isto, e o ordenado também. Eu queria que o meu ordenado fosse igual ao dos outros professores, foi por isto que eu fui fazer o curso. (PLGP2, 2018, p. 6)

Nestes dois excertos acima apresentados, as duas professoras surdas de LGP – PLGP₁ e PLGP₂ – expõem o que de fato muda nesta transição de técnica para professora sob os pontos de vista de cada uma. Nestes dois casos, estas professoras levantam um ponto muito relevante, pois através do Decreto-Lei n.º 16/2018 (Educação, 2018), estes docentes conseguiram entrar no quadro de professores da área de línguas, sob o código 360. Assim, estes docentes estão assegurados, no que diz respeito aos seus salários, à segurança profissional e ao plano de carreira. Esta equiparação entre os professores de LGP e os professores de línguas comprova o *status* da LGP e dos docentes de LGP.

Por fim, estes fragmentos apresentados destacam a valorização da profissão: ser e sentir-se como um verdadeiro professor/a. Esta sensação de sentir-se nivelado aos outros professores se consolida a partir da legalidade profissional e produz a sensação de “sentir-se igual” e isto rompe com a inferiorização do saber, do conhecimento e da cultura surda.

Considerações finais

Discorreremos sobre o panorama atual deste grupo docente, em que foram apresentadas, pela ótica dos/as professores/as surdos/as de LGP, questões inerentes ao fazer docente, no seu cotidiano escolar e da Educação de Surdos, em Portugal. Ademais, discutimos em conjunto com os professores/as surdos os impactos a partir das alterações legislativas que ocorreram nestes últimos anos, sob o contexto político português, que abarca transformações em toda a sua comunidade surda.

A pedagogia surda, a didática visual, o modelo surdo, o currículo surdo e todos os pontos em comum apresentados pelos/as professores/as surdos/as de LGP nos fazem refletir sobre a importância na construção de um currículo surdo e uma metodologia própria que respeitem as diferenças linguísticas e culturais destes alunos/as. Assim, podemos destacar que o contacto surdo/a-surdo/a, proporcionado a partir da entrada na escola de surdos, ocasiona uma identificação do/a aluno/a surdo/a com o/a seu/ua professor/a surdo/a e, portanto, alarga o olhar destas crianças para as possibilidades de ser, existir e estar no mundo, isto é, compreendem que podem obter êxito em todas as áreas da sua vida.

As narrativas apontam, também, que a oficialização do/a professor/a de LGP era necessária, considerando-se que a LGP é uma língua reconhecida neste país

desde 1997. Nesta perspetiva, entende-se como grande valia esta ação como contributo para a valorização profissional dos/as professores/as de LGP. Outra situação bastante interessante é o viés político, da conquista coletiva, enquanto grupo, pela comunidade surda, por igualdade de direitos: equiparação salarial, equiparação linguística e equiparação ao campo de conhecimento.

É inegável que esta é uma conquista crucial para a valorização destes profissionais neste país; porém, temos que perceber como estes profissionais se sentem efetivamente valorizados para além da sua legitimação. Neste contexto, a valorização profissional deste grupo deve existir nos diversos espaços e com os diversos autores: na escola – pela importância que este/a professor/as deve ter na sua escola de atuação, se o seu saber é equiparado e valorizado pelos demais professores das outras disciplinas escolares, se a disciplina que estes professores ensinam tem o mesmo peso avaliativo, se reprova ou não, – na família: se os seus familiares validam a sua escolha profissional, entre outros.

Identificar as possibilidades de transformação e equiparação com os professores de outras línguas, a partir da legitimação destes profissionais, de técnicos especializados para professores/as de LGP, evoca a necessidade de compreender o (re)conhecimento deste grupo no contexto da Educação de Surdos, tais quais são os caminhos que determinam os processos de mudança social, a partir da diminuição hierárquica dos saberes e das profissões. Sabemos, no entanto, que tais mudanças são complexas, demandam tempo para que seja, de facto, efetiva a (des)construção de mentalidades passadas.

A entrada na comunidade surda e o seu despertar por questões políticas, sociais e culturais direcionaram esta pesquisa para um olhar de cidadania surda. Neste sentido, estes indivíduos surdos, em todo o seu trajeto pessoal, profissional e identitário se fortalecem a partir do conhecimento sobre o que é ser surdo/a. A partir desta consciência, estes sujeitos se posicionam na sociedade de uma outra forma, encontrando e lutando pelo seu espaço, à medida que se unem como grupo, e assim, se fortalecem num posicionamento político em busca dos seus plenos direitos, ou seja, em prol da conquista da cidadania surda.

Não obstante, o seu corpo docente deve estar preparado para enfrentar as dificuldades de trabalhar sob um viés inclusivo, isto é, precisam estar preparados para entrar em confronto com a realidade política atual na educação de surdos em Portugal. Qual será a demanda destes professores de LGP? O que o futuro próximo reserva para estes profissionais? Ao se depararem com a política de inclusão, que

na verdade não engloba a identidade positiva do surdo e enfraquece a comunidade surda como grupo, e, mesmo com este o avanço na legitimidade da profissão docente de LGP, por outro lado, a partir do Decreto Lei n.º 54/2018 (Presidência do Conselho de Ministros, 2018), estes professores/as surdos/as necessitam preparar-se para um novo enfrentamento das políticas públicas inclusivas.

Referências bibliográficas

- Amado, João (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Boavida, João, & Amado, João (2006). *Ciências da educação: Epistemologia, identidade e perspectivas* (pp. 191-206). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Coelho, Orquídea (2010). Da lógica da justificação à lógica da descoberta. Ser surdo num mundo ouvinte: Um testemunho autobiográfico. *Cadernos de Educação*, 36, 197-221. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1607>
- Dubar, Claude (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.
- Josso, Marie Christine (2002). *Experiências de vida e formação*. Educa.
- Karnopp, Lodenir B., Klein, Madalena, Lunardi-Lazzarin, Márcia (2011). *Cultura surda na contemporaneidade: Negociações, intercorrências e provocações*. Ulbra.
- Lopes, Amélia (1999). *Libertar o desejo, resgatar a inovação: A construção das identidades profissionais em docentes do 1.º CEB* [Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto U.Porto. <https://hdl.handle.net/10216/13961>
- Nóvoa, António (2013). *Vidas de professores*. Porto Editora.
- Perlin, Gladis (2001). Identidades surdas. In Carlos Skliar (Org.), *A surdez: Um olhar sobre as diferenças* (pp. 51-73) Mediações.
- Perlin, Gladis (2014). A cultura surda no espaço da educação bilíngue. In Daiane Pinheiro & Eleny Cavalcante (Eds.), *Bilinguismo e educação de surdos* (pp. 187-201). Imprima.
- Sacks, Oliver (2002). *Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos*. Imago.
- Sim-Sim, Inês (2005). O ensino do português escrito nos alunos surdos na escolaridade básica. In Inês Sim-Sim, *A criança surda: Contributos para a sua educação* (pp. 15-28). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Skliar, Carlos (1997). *Educação e exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Mediação.
- Vaz, Henrique (2013). As escolas de referências para surdos: Quando a língua se configura como *meio tradutor*, discute-se cidadania. In Orquídea Coelho & Madalena Klein (Coords.), *Cartografias da surdez: Comunidades, línguas, práticas e pedagogias* (pp. 217-228). Livpsic.

Legislação

- Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 16/2018, de 7 de março: Cria o grupo de recrutamento da Língua Gestual Portuguesa e aprova as condições de acesso dos docentes da Língua Gestual Portuguesa ao concurso externo de seleção e recrutamento do pessoal docente. *Diário da República n.º 47/2018*, Série I de 2018-03-07, pp. 1192-1196. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/16/2018/03/07/p/dre/pt/html>

- Gabinete da Secretária de Estado Adjunta e da Educação. (2017). Despacho n.º 2286/2017, de 16 de março: Constituição de um Grupo de Trabalho para a realização do estudo da regulamentação profissional para a docência da língua gestual portuguesa. *Diário da República n.º 54/2017*, Série II de 2017-03-16, pp. 4749-4749. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/2286-2017-10661136>
- Ministério da Educação e Ciência. (2012). Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho: Estabelece o novo regime de recrutamento e mobilidade do pessoal docente dos ensinos básico e secundário e de formadores e técnicos especializados. *Diário da República n.º 123/2012*, Série I de 2012-06-27, pp. 3257-3270. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/132/2012/06/27/p/dre/pt/html>
- Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho: Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República n.º 129/2018*, Série I de 2018-07-06, pp. 2918-2928. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Construção de identidades profissionais de professores de Língua Portuguesa, em contexto formativo do PIBID

Dinara Soares Chacon Sales & Fátima Pereira***

Resumo

Esta investigação teve como objetivo analisar as atividades formativas realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), procurando compreender a relevância dessas atividades na constituição das identidades profissionais de ex-bolsistas, atuais professores, formados pelo PIBID. Bolsistas egressos que tiveram atividades formativas no subprojeto do PIBID Letras - Língua Portuguesa do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, campus da cidade de Cajazeiras, no estado da Paraíba, Brasil. Enquadra-se na área da Formação Inicial de Professores e foi regida pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, amparada pelo paradigma fenomenológico interpretativo. Para recolha de informações, utilizámos a entrevista narrativo-biográfica, por meio do *Skype*. Realizámos oito entrevistas, com coleta de áudios e vídeos com o amparo do referido dispositivo. Na realização das entrevistas, elencámos alguns elementos condizentes com as histórias pessoais dos sujeitos entrevistados, a entrada na universidade desses ex-bolsistas, a escolha pela profissão docente, as atividades formativas dispostas pelo PIBID, o percurso profissional desses sujeitos, após saírem da universidade e entrarem no campo profissional ativo, as ilusões e desilusões encontradas, as especificidades encontradas em cada espaço de ação profissional dos entrevistados e o espaço destinado pelos bolsistas egressos para a formação contínua.

Palavras-chave: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), identidades profissionais docentes, práticas formativas do PIBID, entrevista narrativo-biográfica

Introdução

Este artigo é resultante de uma investigação de mestrado desenvolvida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto/Portugal, entre os anos de 2017 e 2019. Propomos aqui uma exposição dos pressupostos teóricos e metodológicos a partir dos quais construímos nossa reflexão e uma apresentação concisa dos resultados alcançados em nossa investigação.

* Mestre em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Contacto: dinarachacon@yahoo.com.br

** Professora Associada com Agregação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Contacto: fpereira@fpce.up.pt

Com esse fim, escolhemos como campo de estudo a formação inicial de professores. De modo mais preciso, trabalhamos com um programa educativo desenvolvido pelo governo federal brasileiro, que entrou em execução a partir do ano de 2007: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Para efetivarmos o estudo desse programa educacional, julgamos coerente fazer um recorte para que a pesquisa se desenvolvesse a contento. Assim sendo, convidámos oito bolsistas¹¹ egressos do PIBID, atualmente professores de escolas no Brasil. Docentes reconhecidos como estando bastante envolvidos com as práticas relacionadas à profissão e que, mesmo depois de licenciados, ainda têm buscado meios de se qualificarem profissionalmente. Esses ex-bolsistas foram todos formados pelo subprojeto¹² de Letras - Língua Portuguesa do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFCG), do campus localizado na cidade de Cajazeiras, estado da Paraíba, Brasil. Por meio desse subprojeto, buscámos saber, junto a bolsistas egressos deste programa, de que modo o PIBID contribuiu para a formação das suas identidades profissionais enquanto professores de Língua Portuguesa (na variedade brasileira).

Sabemos que a constituição das identidades profissionais, na área da docência, resulta de inúmeros fatores que fazem com que os professores se reconheçam ao longo das experiências e vivências nos contextos de formação. Pensarmos o PIBID, nesse contexto formativo, nos faz entender a importância das ações desenvolvidas em espaços de construção de conhecimento como estes; bem como evidência a relevância desses projetos na mudança de perspectiva educacional e social de determinadas comunidades brasileiras.

Ainda em relação ao que objetivámos, de modo mais específico, pretendemos identificar, a partir das perspectivas desses professores, dimensões de formatividade (relação com o saber, relação teoria-prática; práticas colaborativas; práticas de pesquisa; práticas reflexivas; entre outras) que foram integradas no subprojeto de Língua Portuguesa; analisar as percepções desses professores sobre os efeitos das atividades desenvolvidas pelo PIBID/Letras na organização e desenvolvimento das suas práticas docentes; conhecer os significados que esses professores atribuem às referidas dimensões de formatividade e a sua implicação na construção das suas identidades profissionais.

¹¹ Equivalente a bolsistas em Portugal.

¹² Cada universidade possui um projeto de atuação do PIBID, que está dividido em subprojetos por áreas de saber/disciplinas.

Aspetos teóricos sobre a formação inicial de professores

Ao longo dos anos, a formação inicial de professores tem-se constituído em um campo de reflexão e problematização do saber docente, dentro do contexto académico, que traduz um maior respeito à origem e ao desenvolvimento do campo em questão. Porém, ao lançarem um olhar sobre o que de facto ocorre dentro do campo, Korthagen et al. (2013) afirmam que existem alguns elementos dificultadores para que as investigações nessa área realmente se efetivem. De acordo com esses autores, três elementos merecem destaque nesse quadro, são eles: o carácter aquém da preparação dos professores para o contexto de prática, o “choque da realidade” no decorrer do processo da ação profissional e o desenvolvimento de novas conceções sobre o ensino e sobre a aprendizagem, no decorrer da realidade profissional.

O primeiro elemento, citado por Korthagen et al. (2013) refere-se à falta de uma preparação docente mais voltada para o contexto de sala de aula e para lidar com as questões referentes à escola. As críticas tecidas com mais afinco por esses autores tocam no cerne do contexto formativo do profissional professor e na relação teoria *versus* prática, discussão que teve grande valia para a construção desta reflexão. A principal crítica direcionada ao modelo formativo é a carência de uma prática de ensino efetiva no currículo base da formação inicial do profissional docente. Outro ponto tocado dentro deste tópico, que ocorre de facto e que os autores chamam de modelo “da-teoria-para-a-prática”, está em uma formação de professores mais voltada a “aplicar teorias já aprendidas e [em que] as aulas teóricas são vistas como a forma apropriada de ensinar sobre o ensino” (p. 20). Ou seja, há uma relação distanciada do que é a realidade vivenciada dentro da pluralidade do trabalho na escola. É a teoria sendo utilizada como pretexto para se conhecer uma realidade cujos estudos teóricos não têm a especificidade de abarcar.

O segundo ponto a refletirmos é sobre o carácter do choque enfrentado pelos professores, ao se depararem com a realidade da escola. Aspeto não vivenciado plenamente por esses profissionais no contexto da formação inicial. Fatores como a lida com o dia-a-dia prático da profissão e o próprio processo de ensino e aprendizagem são obscuros à grande parte dos profissionais, por falta de ação no contexto formativo, como referem Korthagen et al. (2013, p. 20): “a transferência da teoria, apresentada durante a formação de professores, para a prática nas escolas é muitas

vezes escassa e as práticas de formação são, muitas vezes, contraproducentes para a aprendizagem dos professores”.

O terceiro e último fator é a parte do processo de ensino e aprendizagem no contexto de ação dos professores, do trabalho com as demandas contemporâneas do público a quem atende o profissional professor. Público que busca e sente carência de uma proposta de ensino cada vez mais baseada no contexto de exercício, ocasionando um respeito maior às culturas, aos sentires, aos contextos particulares dos públicos atendidos. Nesse terceiro ponto, temos um exercício que nos coloca a repensarmos e refletirmos sobre como são gerenciadas e dinamizadas as propostas formativas vivenciadas pelos profissionais.

Por isso, pensarmos a formação inicial de professores envolve um problema complexo que sempre retorna ao cerne das discussões quando se fala na ineficiência da formação: a ênfase exclusiva nas teorias da área ou o foco específico na prática profissional. Korthagen et al. destacam que, nos fins do século XX, com a diminuição cada vez mais significativa do número de professores em contexto mundial, houve um conjunto de tentativas para reestruturar a formação de professores, foi colocada uma ênfase na prática, em vez de na teoria. Importa salientar que nestas situações acontecia muitas vezes uma inversão do problema do choque da realidade: a formação reduzia-se à aprendizagem dos truques profissionais, sem aprofundar teoricamente. Isto significava que havia um problema básico ainda não abordado adequadamente, e muito menos resolvido, nomeadamente o de como lidar com os problemas do quotidiano escolar de uma ação orientada pela teoria.

Após pensarmos no que representa uma prática formativa efetiva, aliamos-lhe o lugar da escola, da ambientação nesse espaço, na preparação para estabelecer o diálogo entre pares e nos estudos que devem ocupar um lugar central na condução da prática.

De acordo com Leite e Fernandes (2013), as novas demandas sociais posicionam a formação de professores em um espaço de configurações diferenciadas que passam por um constante dinamismo, que mexem efetivamente com as formas pelas quais os professores se reconhecem profissionalmente e reconhecem os espaços de trabalho em que interagem e constroem a sua ação profissional. Por isso, em um contexto de formação inicial, é relevante destacarmos o papel da escola como espaço formador que possibilita a ação profissional docente. Dessa forma, Leite e Fernandes também destacam que “as competências profissionais se constroem pela

experiência, apoiada por dinâmicas que ajudam os professores a identificar problemas com que se defrontam, a contextualizá-los e a agir sobre eles” (p. 55).

Nóvoa (2008) vai mais além e reflete sobre a amplitude do contexto de formação de professores que, em muitos casos, se limita ao trabalho condicionado das orientações disciplinares de cada área, com pouco ou nenhum espaço para a formação que dinamize os saberes construídos na coletividade. Saberes que são resultantes do processo formativo, edificados na presença de outros pares, que passam a agregar na formação individual e coletiva do profissional professor. Por isso, é relevante compreendermos que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

A dinâmica existente na formação inicial docente, analisada dentro de um contexto de construção de grupo e sob uma ótica comunitária, parte de uma perspectiva que valoriza o caráter social da profissão. À valorização das histórias vivenciadas por cada profissional a se formar, acrescenta-se o conhecimento da dinâmica real de cada contexto específico de vivência. Assim, a educação assume o sentido de um lugar de transformação da realidade e acaba por fomentar “um compromisso social orientado para a mudança” (Leite & Fernandes, 2013, p. 55). E a escola, nesse espaço, passa a se reconfigurar como ambiente de formação profissional voltado para o social.

Por isso, além de discutirmos aspectos gerais concernentes às investigações que tratam da formação de professores de modo mais geral, preocupamo-nos em fazer uma reflexão sobre justiça social em educação, no contexto da formação inicial de professores, a partir das informações coletadas pelos ex-bolsistas do PIBID – sujeitos efetivos da nossa pesquisa.

De acordo com Pereira (2015b, p. 64), “a formação não pode deixar de ter em conta as transformações que se vivem no contexto escolar e as condições em que os professores constroem a sua profissionalidade”. Ao sabermos disso, é relevante destacarmos que a heterogeneidade e a adequação do currículo são objetivos primeiros da formação inicial de professores, dentro de um espaço de formação justo.

Por isso, torna-se ainda mais relevante tratar dessas questões em contexto brasileiro.

Formação inicial de professores em contexto brasileiro

De acordo com André et al. (2017), os estudos sobre formação de professores no Brasil, por mais que tenham adquirido proporções significativas, versam sobretudo os questionamentos “dos currículos nos cursos de licenciatura, pelo distanciamento entre os fundamentos teórico e prático, pela pouca atenção aos conhecimentos específicos da docência e pela forma de condução dos estágios” (p. 506) ofertados aos fins das licenciaturas para professores em formação. Por isso, pensar as formas como cada particularidade de trabalho formativo, advindas das experiências associadas e refletidas na formação inicial, requer um contexto de investigação específico.

Essas autoras ressaltam que, dentro do quadro de políticas educativas no Brasil, ainda há poucas ações voltadas para a formação inicial de professores que saem licenciados das instituições de ensino superior. Por isso, muitos dos estudantes que saem desses cursos relatam dificuldades ao entrarem no contexto das realidades efetivas de trabalho.

Segundo as autoras, os estudantes reivindicam formações e ações que os orientem a desenvolver capacidades e que os habilitem a um trabalho de articulação entre a teoria e a prática. Além do citado, como aspetos relevantes dentro desse quadro de carência, tem-se a própria falta de atividades e acompanhamentos de natureza formativa. Ou seja, atividades destinadas a envolverem os alunos nas dinâmicas do fazer profissional, bem como propostas que tornem esses enfrentamentos dos quotidianos formativos mais aparentes e efetivos.

Assim, percebemos que esses questionamentos tocam em pontos muito maiores: os que envolvem a função social da profissionalidade docente. Como reflete Pereira (2015a, p. 150-151),

A formação inicial de professores não é apenas uma instância de profissionalização dos professores, é também um dos campos sociais onde se produz a própria profissão, e por isso se realça como lugar de gestão crítica da legitimação política científica e social dos processos de construção da escola pública e do professor profissional.

Por se tratar de uma demanda social, não é demais pensarmos que o entrelaçamento de conhecimentos na formação inicial permite constituir, no próprio

estudante, um ato legítimo e autoformativo possibilitado pela reflexão. O ato reflexivo em questão pode aparecer constituído a partir do próprio caráter relacional e dinamizador da experiência, como propõe Tardif (2002), quando relata que “os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento de rotinas de trabalho, ou seja, na estrutura das práticas profissionais” (p. 261), bem como na constituição de uma identidade profissional dos professores envolvidos em cada contexto específico.

Identidade profissional de base e construção da identidade profissional: transação biográfica e transação relacional

Nesses termos formativos, consideramos pertinente refletir sobre a identidade profissional de base, uma vez que problematizamos as ações promovidas por um programa que tem como objetivo fomentar a formação do profissional professor, antes mesmo desses sujeitos entrarem no campo profissional, ou seja, tratar a formação inicial de base. Por isso, cabe-nos expor, por meio da escrita, quais são os principais pontos dessa discussão teórica aqui abordada.

De acordo com Dubar (1997), o processo de construção da identidade profissional de base resulta das experiências formativas adquiridas pelo sujeito profissional no momento da formação inicial. São os modos como é conduzido e como é experienciado esse processo pelos sujeitos que determinam essa construção. Para esse mesmo autor, o profissional em formação projeta, nas ações que desempenha, o que de facto busca quando se tornar profissional ativo, no contexto efetivo de trabalho. Dessa forma, temos o despertar para uma identidade do sujeito que passa a perceber e a projetar as ações no âmbito formativo profissional de forma diferenciada, assim como projeta e percebe aquilo que é a experiência social como novidade.

Portanto o processo de constituição da identidade profissional docente passa por uma série de fatores existentes no dia-a-dia do sujeito ou grupo profissional. Dentre os quais estão a história pessoal, familiar, as relações que o sujeito estabelece com os grupos com os quais se relaciona profissionalmente, o lugar social de onde partem as vozes desses profissionais (Certeau, 1982), as instituições nas quais se formam e trabalham e, por fim, o currículo que conduz o próprio processo formativo.

Ao esclarecer esse processo, à luz de uma perspectiva teórica, Dubar (1997) afirma que a identidade profissional é resultante de uma dupla transação que assume um papel representativo e indissociável para a análise. Ao fazermos uso dessa perspectiva teórica, assumimos que analisar as entrevistas nessa dupla transação as torna dinâmicas e construtoras de sentidos. Essas transações são gerenciadas dentro do processo de construção identitária desses ex-bolsistas.

Temos dentro do processo de transação biográfica, de natureza mais subjetiva, as relações pessoais estabelecidas pelos sujeitos. Relações construídas dentro de um passado de vivências particulares, acrescidas daquilo que esses ex-bolsistas projetam para o futuro; já na transação relacional, de caráter mais objetivo, encontramos as relações que os bolsistas egressos estabelecem com pessoas, grupos, instituições e com a sociedade de modo geral. Ou seja, a primeira transação se refere mais à dimensão do eu-sujeito, enquanto a segunda relaciona-se com o nós-social.

De acordo com Lopes (1993), esse processo contínuo e dialógico referente à construção de identidades resulta em atividades discursivas que só são permissivas à análise se forem levadas em consideração as histórias de vida dos professores envolvidos. Neste caso, consideramos que os sujeitos da pesquisa são atores sociais cujas histórias são significadas e ressignificadas pelas ações de interferências, tanto do campo profissional, como dissociadas dele. Dessa forma, recorreremos ao que afirma Dubar (2006), quando trata da relevância da “rearticulação entre sujeito e prática discursiva” para que haja essa (re)articulação entre as histórias subjetivas e aquilo que se verifica por meio do discurso profissional.

A partir disso, é perceptível que tratamos o ambiente de formação dos oito professores que participaram no estudo como social, ao partirmos da transformação de trajetórias ao longo do próprio processo formativo desses sujeitos. Fica claro que as especificidades do contexto profissional estão ligadas diretamente à sala de aula, às experiências profissionais, ao percurso acadêmico, à relação entre os pares, como destacam Lopes et al. (2007).

De acordo com Pereira (2016), a formação inicial dos professores é pautada pelas práticas sociais que são mediadas pela linguagem. Fatores extremamente relacionados ao contexto, às culturas, ao cotidiano de ação da formação e de relação entre pares. Por isso, a relevância de tratarmos as entrevistas de natureza biográfico-narrativa como um elemento que engloba uma pluralidade de ações contextualizadas, que carrega em si um conceito de identidade coletiva advinda da linguagem partilhada por esses sujeitos.

Afirmamos que, ao pensarmos uma análise que considera ecologicamente o estudo da construção das identidades, coerentemente, temos a obrigação de considerarmos também os elementos de mudança, os elementos que resistem e os que desencadeiam eventos de crise, que coexistem dentro de uma esfera semântica comunitária.

Crise nas identidades profissionais

Dentro desse contexto das esferas semânticas comunitárias, podemos dizer que crise é inerente aos espaços sociais. Como instituição social, nem a escola nem os profissionais que dela fazem parte são eximidos de viver a(s) crise(s). Ela é resultante das organizações advindas da modernidade e dos anseios do homem em pensar as institucionalizações dos espaços. Como reflexo da fluidez do tempo, enquanto elemento histórico e social, temos também o caráter instável das instituições, nomeadamente a instituição escolar, que é ela própria também histórica e passível a novas organizações e percepções sociais.

Assim, inúmeros elementos associam-se para que sejam gerados os quadros de tensões. No espaço do trabalho e da formação docente não é diferente, já que esse ambiente se liga e interage diretamente com vários contextos, sejam eles económicos, sociais e políticos. Dentro dos ambientes de formação docente, o que está mais ligado ao dia-a-dia da prática profissional é a escola. E, conseqüentemente, é aquele que afeta de modo mais efetivo o professor ou aquele que se está a formar.

Deste modo, Pereira (2015b) nos ajuda a refletir sobre a crise vivenciada nos espaços, de entre eles a escola:

A instituição escolar e a profissão docente têm sido afetadas, de modo particularmente perturbador, pela instabilização das convenções sociais que sustentam a institucionalização moderna, característica da modernidade tardia. Essa instabilidade refletiu-se ao nível dos discursos, das sociabilidades, das subjetividades e das temporalidades e inseriu-se num contexto de transformações incertas. (p. 63)

No Brasil, a profissão docente lida com a instabilidade desses setores que refletem incisivamente no delicado e incerto contexto educativo. Constituir-se professor no Brasil é gerir constantemente a instabilidade e o conflito a incidir no dia-a-dia de trabalho, no dia-a-dia da formação. Ao chegarem ao profissional em formação ou ao professor ativo, os conflitos atravessam as atividades desenvolvidas pelos docentes, no contexto de ação. Por isso, a forma como o professor se

reconhece, a forma como se percebe enquanto agente profissional e como pensa a formação contextualiza um momento específico que dialoga com um contexto de crise. E esses fatores constituem uma percepção “identitária inseparável de uma forma de poder, de relação social e de alteridade” (Dubar, 2006, p. 24) que está no cerne das tensões temporais.

A investigação narrativa

Diante do recorte metodológico que fazemos, destacamos o caráter relacional das histórias de vida ao longo dos factos que as intercetam. Ao optarmos por esse método, destacamos os acontecimentos, as formas como os sujeitos da nossa investigação reconhecem e verbalizam ações, vivências e experiências que os constituem enquanto profissionais.

Assim, consideramos as narrativas como singularidades oriundas de histórias marcadas por acontecimentos. Histórias que atravessam a vida pessoal, a formação profissional (individual e de grupo), a efetivação dos sujeitos no contexto de trabalho, uma vez que o processo autorreflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de autointerpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade (Josso, 2010).

Em decorrência disso, buscamos compreender como os professores que tiveram experiências formativas no PIBID – Letras do CFP/UFCG perspectivam essa formação para a constituição das suas identidades profissionais. Por isso, neste texto, cabe-nos tornarmos relevante a própria natureza das relações estabelecidas pelos professores. Também são de valia considerada as atividades formativas oferecidas pelo Programa Institucional, os efeitos dessas formações nos profissionais e como eles perspectivam seus futuros dentro do profissionalismo docente.

Para tanto, é intrínseco refletirmos com/sobre a constituição dessas histórias, bem como junto às particularidades que marcam os sujeitos e os grupos de partilhas de experiências. Nestes termos, Josso (2010) destaca que o conceito de formação trabalhado pela mediação de uma reflexão sobre a história de vida permite evidenciar a intimidade de uma construção que valoriza uma concepção de identidade para si, simultaneamente singular e socialmente marcada. Porém é preciso não perder de vista que essa identidade para si não é uma individualidade sem

ancoragens coletivas (familiar, de pertença a grupos diversos com os quais todos e cada um tem uma história!).

São essas identidades particulares percebidas e a forma como se dizem nos atos de fala que nos interessam. Junto a elas, temos a própria formação pessoal que pode ser verificada como um movimento que aponta para a aprendizagem. Por conseguinte, a relevância da nossa escolha metodológica consiste em estar consonante com a visionada, também, pelo nosso objeto que foi pesquisado, o PIBID, cujo funcionamento no cenário educativo brasileiro está atrelado a uma demanda histórica, cultural e social na área da formação inicial de professores, no Brasil. Por isso, quando Nóvoa (2010) destaca que as (auto)biografias e histórias de vida são “fenómenos sociológicos (...) num determinado contexto sociopolítico e cultural” (p. 26), temos externado e afirmado o caráter interativo de nossa escolha.

Sendo assim, vem-nos o questionamento: como podemos usar, neste texto, as narrativas de vida dos bolsistas egressos do PIBID? Nesse caso, optamos por pensar os elementos formativos, reflexivos e autoformativos dentro da constituição de identidades de professores, a partir do revisitar/pensar sobre as experiências contadas em entrevistas, como apontam Clandinin e Connelly (2011).

Esse jogo interativo, promissor e plural, construído pelas narrativas possibilita condições individuais e para os grupos de professores assumirem-se como habilitados a conduzirem-se e a sentirem-se atores de suas próprias histórias. Além disso, possibilita algo mais amplo que consiste na autorreflexão sobre os efeitos formativos das experiências. Josso (2010) afirma que nem tudo o que foi narrado pelos sujeitos deve ser utilizado, dentro da análise, como um elemento constitutivo formador de uma identidade, já que “a narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo da vida” (pp. 40-41).

Ademais, Josso (2010) nos alerta para o facto de que a sensibilização particular dos atores também resulta das relações socioculturais. Ou seja, mesmo que cada história de vida assuma um caráter individual e intransferível, há sempre e inevitavelmente uma relação com o(s) grupo(s) com os quais esses sujeitos interagiram e interagem, ao longo das vivências.

Processos e dispositivos metodológicos

Após fazermos a escolha pelo viés da narrativa-biográfica, entramos em contacto com o CFP/UFCG, *campus* situado na cidade de Cajazeiras, no estado da Paraíba. Fomos direcionados à coordenação do PIBID - Letras Língua Portuguesa, que disponibilizou uma relação com nomes de bolsistas egressos do programa. Procurámos estabelecer, como seleção, aqueles ex-bolsistas que, de facto, possuem hoje uma relação mais efetiva com o contexto da escola, com o ambiente da sala de aula. Após essa seleção, contactámos cada bolsista individualmente para sabermos do interesse particular em voluntariar-se a participar na pesquisa.

Durante o período que antecipou a recolha de informações para a pesquisa, detalhamos aos voluntários como seria o processo até à entrevista. Isso aconteceu progressivamente com o intuito de estar sempre em contacto com os voluntários, a estabelecer um vínculo de maior proximidade entre investigador e investigado. Nossa preocupação, desde o início da pesquisa, foi respeitar o carácter subjetivo e mais intimista do método em que estamos nos amparando, por isso optamos por fazê-lo dessa forma.

Ao estabelecermos esse vínculo de confiança, por parte dos sujeitos, fizemos contacto com o intuito de saber se eles tinham perfil de utilizador no serviço de videochamada *Skype*. Após a comunicação, elaboramos o guião para a condução da coleta empírica de informação. No guia do decurso da entrevista, procurámos evocar elementos que julgamos pertinentes para percebermos como os professores que tiveram experiências formativas no PIBID - Letras Língua Portuguesa do CFP/UFCG perspetivavam essa formação para a constituição das suas identidades profissionais. Porém, direcionar o que objetivávamos requereu pensarmos elementos, anteriores às práticas, vivenciados no PIBID. Demandou percebermos também que os elementos biográficos pessoais, como também as vivências profissionais posteriores ao programa, interferiram na constituição de uma identidade profissional. Por isso, elencámos um diálogo conjunto para fazer com que esses professores se mostrassem enquanto pessoas, profissionais que se formam e agentes sociais ativos.

Optámos por fazer a recolha de informações via *Skype* por estarmos distantes do Brasil, local onde moravam todos os voluntários entrevistados. Além desse fator, havia toda uma logística que foi pensada: mesmo no Brasil, os sujeitos moravam em cidades diferentes e, logo, seria muito dispendioso financeiramente irmos

ao encontro de cada sujeito, além de levarmos muito tempo para conseguirmos coletar as informações necessárias. Sem contar com as próprias agendas desses professores, já que muitos deles trabalham em mais de uma escola, outros também trabalham em cidades diferentes das que residem, outros estão envolvidos em uma longa jornada de trabalho e formações em pós-graduações. Aliás, a característica mais relevante para essa caracterização do público é que os oito entrevistados residem em cidades diferentes: a primeira mora na cidade de Cajazeiras, a segunda em Bom Jesus, o terceiro em São João do Rio do Peixe, a quarta em Joca Claudino, o quinto em Sousa, o sexto em Paulista, a sétima em São João do Rio do Peixe e a oitava em Umari.

A entrevista de tipo biográfico

Optamos por fazer uso das entrevistas de cunho biográfico por enxergarmos nelas um proveitoso meio de potencialidades junto aos trabalhos investigativos que envolvem trajetórias profissionais e construção de identidades profissionais. Justamente por serem de natureza essencialmente memorialista, carregadas de subjetividade, aliadas às relações sociais, as quais quem estiver a falar julga significante referenciar graças ao exercício “simultâneo, seletivo (...) e afetivo” (Amado e Ferreira, 2017, p. 179) do recordar histórias.

O método biográfico-narrativo nos possibilita enxergarmos a entrevista como um exercício a se fazer mais próximo aos indivíduos, cuja meta é termos informações particulares (e para além delas) condizentes com as realidades experienciadas por esses seres em sociedade; bem como relatarmos suas vivências, suas experiências e aquilo que os toca.

Uma das grandes vantagens para quem decide adotar a entrevista semiestruturada de natureza biográfica, como elemento artífice e ativo da pesquisa, é a excelência em recolha de dados informativos, devido às orientações a partir dos objetivos e finalidades que se pretende. E foi isso que constatámos ao longo da nossa investigação.

A análise de conteúdo dentro da investigação

Após a conclusão das oito entrevistas, preocupámo-nos em evidenciar o método que nos auxiliou no processo de análise. De entre as opções, optámos pelos

pressupostos da análise de conteúdo. Nesse tipo de suporte de análise investigativa podemos nos valer da própria dinâmica hermenêutica do significado. Dentro deste estudo, contemplamos analisar os elementos a que os ex-bolsistas destinaram uma maior carga significativa ao falarem, que detalharam de modo mais representativo ou que referenciaram por muitas vezes no correr da entrevista. As incidências dos elementos que optamos por analisar foram organizadas de modo a formarem espaços possíveis de análise, campos semânticos que nos possibilitaram conhecer a realidade sistematizada dentro dos textos e discursos proferidos pelos sujeitos da pesquisa. Acrescido a isso, temos a potencialidade de fazer a “interpelação entre teoria e prática, de troca de sentidos, num registro de tradutibilidade que possibilitasse a construção de uma (...) realidade investigada” (Pereira, 2001, p. 59).

Lançamos mão dos pressupostos desse tipo de análise, além de elencarmos o conteúdo mais material. Por exemplo, aquilo que está aparente e que pode ser lido objetivamente permite também facultarmos as leituras, a partir do que pode ser subentendido por fatores contextuais. Leituras pressupostas, as quais, em muitas investigações, são de grande valor para a concretização do objetivo da investigação. De acordo com Amado et al. (2017), os contributos da análise de conteúdo consistem na possibilidade de associá-la a outros elementos da análise. Ao sabermos disso, podemos identificar textos que são inferidos contextualmente, dentro daquilo que possibilita a análise de conteúdo.

Depois de concluir a transcrição, definimos as categorias para a criação e o eixo central de discussão dos capítulos destinados à análise, a saber: o lugar social do professor; a universidade e o conhecimento teórico; a formação possibilitada pelo PIBID – “pibidiano”; e o professor formado pelo PIBID, o professor pibidiano. Foi por meio desses eixos que encontramos o potencial e o direcionamento para transformar em dados as informações contidas nas entrevistas; diretamente aquilo que tratamos como mais relevante dentro da dinâmica contida na problemática da investigação a que esse trabalho remete.

Conclusão

Conduzimos uma reflexão a partir das próprias histórias pessoais dos sujeitos da investigação que passou pelo processo de entrada na universidade, de conhecimento do PIBID, entrada e formação no PIBID e, posteriormente, culminância na fixação desses sujeitos no campo profissional. Demos ênfase ao modo como esses

profissionais perceberam as vivências do dia-a-dia de trabalho e/com a formação contínua.

Como resultado de nossa investigação, concluímos que a constituição das identidades profissionais dos ex-bolsistas do PIBID Letras - Língua Portuguesa do CFP/UFCG trazem marcas significativas das experiências vivenciadas na formação possibilitada pelo programa institucional.

O PIBID se apresenta como um projeto marcado por ações formativas que ocupam um espaço significativo dentro da vida dos bolsistas em formação, refletindo na vida profissional desses sujeitos. Têm sido nesse projeto priorizados momentos de ação, expressos nas falas dos bolsistas egressos, nas quais são partilhados o primeiro contacto dos formandos com o ambiente de sala de aula do ensino básico. Para esses professores, narrar as próprias histórias profissionais foi entrelaçá-las, inevitavelmente, à ação do PIBID. Isso se verificou na forma imediata e afetuosa como as narrativas foram conduzidas.

Percebemos que o PIBID representou o apoio da preparação que os professores esperavam ter dentro da formação inicial. As dinâmicas de atividades e orientações fizeram – e fazem hoje – a diferença na dinâmica organizacional de trabalho. O projeto desencadeou a formação de professores e professoras que, além de dialogarem com os conhecimentos linguísticos, incumbidos aos professores de Língua Portuguesa, pensaram a educação, a escola e as preocupações referentes às comunidades e ao grupo com o qual interagem.

Esses profissionais pibidianos reconheceram-se como sendo ativos no processo colaborativo, dentro do exercício prático da docência. Refletiram sobre as influências dos contextos e do lugar sobre as realidades nas salas de aula e nas escolas, nas quais estão ativos. Refletiram também sobre eles mesmos enquanto integrantes do processo de ensino-aprendizagem, enquanto profissionais que foram preparados para perceberem a educação como um elemento de transformação social.

A própria função reflexiva sobre que tipo de professor se objetiva ou se pode ser, dentro de uma comunidade específica, foi objeto da formação no PIBID e tem sido evidenciada, até hoje. Esses propósitos são perspetivados dentro das ações dinamizadas por esses sujeitos, no campo profissional, quando consideram: as tarefas a partir do público-alvo a que se destinam essas atividades; quando identificam o perfil da escola e da turma; quando as demandas curriculares necessitam de ser adaptadas, para atenderem de forma mais precisa cada comunidade. Ou seja,

dentro da identidade formativa desses profissionais, temos pessoas que se prepararam para gerir questões inerentes ao trabalho após licenciados.

Assim, percebemos que o programa institucional possibilitou aos professores pibidianos um diferencial na formação. Diferencial pensado, principalmente, quando as ações do programa desenvolveram a articulação efetiva da teoria como um elemento potencializador da prática do profissional professor. Foram evidenciadas a importância da sistematização e proposição de atividades práticas, cujos atuais professores utilizaram dentro do programa e utilizam até hoje nas atividades que desenvolvem nas escolas em que estão vinculados. Ao encarar essa relação de modo construtivo, entre teoria e prática, constituiu-se, também, um outro perfil de profissional que enxerga e propicia essa relação, efetivando-a no campo profissional.

As narrativas permitem-nos identificar a inter-relação entre a formação e o ser professor pibidiano. A formação inicial desses professores, a partir do diálogo construtivo entre escola, universidade e comunidade, possibilitou-lhes serem agentes de uma formação inicial mais dinâmica e pautada em uma realidade cuja construção do profissional era o cerne desse diálogo. Diálogo que fez dos oito bolsistas professores mais ativos, estudantes também ativos e que reconhecem a importância da formação como um elemento contínuo do fazer/ser profissional professor.

Referências bibliográficas

- Amado, João, & Ferreira, Sónia (2017). A entrevista na investigação em educação. In João Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 209-246). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João, Costa, António Pedro, & Crusoé, Nilma (2017). A técnica da análise de conteúdo. In João Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 303-353). Universidade de Coimbra.
- André, Mali, Calil, Ana Maria, Martins, Francine, & Pereira, Marli (2017). O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. *Revista Eletrônica de Educação*, 11(2), 505-52. <https://doi.org/10.14244/198271992231>
- Certeau, Michel (1982). A operação historiográfica. In Michel Certeau, *A escrita da história* (pp. 56-108). Forense Universitária.
- Clandinin, D. Jean, & Connelly, F. Michael (2011). *Pesquisa narrativa: Experiência e história em pesquisa qualitativa*. EDUFU.
- Dubar, Claude (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.
- Dubar, Claude (2006). *A crise das identidades: A interpretação de uma mutação*. Edições Afrontamento.
- Josso, Marie-Christine (2010). *Experiências de vida e formação*. Paulus.

- Korthagen, Fred, Loughran, Jeffrey J., & Russell, Tom (2013). Formação inicial de professores em Portugal: Para uma reflexão sobre o modelo decorrente do Processo de Bolonha. In Amélia Lopes (Ed.), *Formação inicial de professores e de enfermeiros: Identidades e ambientes* (pp. 19-54). Livpsic.
- Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2013). Formação inicial de professores em Portugal: Para uma reflexão sobre o modelo decorrente do Processo de Bolonha. In: Amélia Lopes (Ed.), *Formação inicial de professores e de enfermeiros: Identidades e ambientes* (pp. 55-67). Livpsic.
- Lopes, Amélia (1993). *A identidade docente: Contribuindo para a sua compreensão*. FPCEUP.
- Lopes, Amélia, Pereira, Fátima, Tormenta, Rafael, & Carolino, Ana Maria (2007) Currículos de formación inicial identidades profesionales de base y trayectoria profesional. *Revista Española de Pedagogia*, 236, 139-156. <https://revistadepedagogia.org/lxv/no-236/curriculos-de-formacion-inicial-identidades-profesionales-de-base-y-trayectoria-profesional/101400009980/>
- Nóvoa, António (2008). O regresso dos professores. In Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Ed.), *Conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida”* (pp. 21-28). Ministério da Educação.
- Nóvoa, António, & Finger, Matthias (2010). *O método (auto)biográfico e a formação*. Paulus.
- Pereira, Fátima (2001). *Transformações educativas e formação contínua de professores: Os equívocos e as possibilidades*. Ministério da Educação, IIE.
- Pereira, Fátima (2015a). Formação de professores e epistemologia do trabalho docente: Novos e velhos desafios sobre a justiça social-escolar. In Maria Assunção Flores, Maria Alfredo Moreira, & Lia Raquel Oliveira (Orgs.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*. Edições Pedagogo. former B
- Pereira, Fátima (2015b). Tensões e desafios na formação inicial de professores: (Pre)Textos de investigação para refletir a mudança. In Amélia Lopes, Fátima Pereira, Marinaide Freitas, & António Freitas (Eds.), *Trabalho docente, subjetividade e formação* (pp. 147-155). Mais Leituras. former A
- Pereira, Fátima (2016). *Formação de professores, trabalho docente e justiça(s) em educação: Terceiro espaço e epistemologia de mediação* [Provas de agregação]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.

Motivação docente: Interfaces, diálogos e possibilidades

Marcelo Guindani*, Odilon Giovannini Júnior**
& Maristela Pedrini***

Resumo

A investigação descrita, de cunho qualitativo, lançou mão da metodologia da pesquisa participante e exploratória (Thiollent, 2011) para buscar respostas ao problema de pesquisa: “Qual a percepção dos educandos em relação à motivação docente e a linguagem, enquanto condição para a mediação pedagógica em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental?”. A coleta de dados ocorreu através da aplicação de questionários estruturados que foram analisados por meio dos princípios da análise textual discursiva (Moraes & Galiazzi, 2013), aliados a estudos bibliográficos com enfoque em Moran (2013), Vygotsky (1987), Larrosa (2002) e Tardif (2002), entre outros. A análise dos dados propiciou a emergência das categorias: *os saberes e fazeres docentes: movimentos que intensificam a mediação pedagógica em sala aula; motivação docente; a comunicação em sala de aula: diálogo e aprendizagem e vivências da relação professor e aluno*. Os resultados apontaram para a motivação docente como elemento fundamental para aulas prazerosas e significativas, através da resignificação da mediação pedagógica. A investigação permitiu a constatação de que a motivação de um docente desencadeia uma série de condições que propiciam a aprendizagem e que a linguagem clara e objetiva, aliada às tecnologias contemporâneas, amplia a performance do docente, qualificando, assim, a relação pedagógica.

Palavras-chave: motivação docente, aprendizagem, mediação, linguagem

Introdução

Desde os últimos anos do século XX convivemos com a crescente intervenção da tecnologia em nosso dia a dia. Essas novas tecnologias são de grande relevância para o futuro das escolas, dos professores, dos estudantes e da relação pedagógica estabelecida no contexto educacional. Desta forma, as mudanças mobilizadas pelo avanço científico e tecnológico, refletidas nas relações sociais, políticas e econômicas e, por consequência, em nossas salas de aulas, pressupõem uma cultura de aprendizado que possibilite a construção do conhecimento de forma estimulante,

* Mestre no Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de Caxias do Sul – Rio Grande do Sul – Brasil. Contacto: guin.marcelo@gmail.com

** Professor na Universidade de Caxias do Sul – Rio Grande do Sul – Brasil. Contacto: ogiovannini@gmail.com

*** Professora na Universidade de Caxias do Sul – Rio Grande do Sul – Brasil. Contacto: mpe-drini@ucs.br

significativa e motivadora para fazer frente à realidade escolar que vivenciamos. Como afirma Moran (2013, p. 23):

A aquisição da informação, dos dados dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los.

Outro facto relevante, apontado por Zenti (2000), são as frequentes queixas dos professores em relação às dificuldades em lidarem com os estudantes que apresentam esse novo perfil, com pouca motivação para interagirem no ambiente de sala de aula. Por outro lado, encontramos queixas dos estudantes em relação às aulas, retratadas como não interessantes e centradas em metodologias expositivas e descontextualizadas da realidade, ou seja, o professor parece desmotivado e, muitas vezes, não busca estratégias alternativas para ensinar. Assim, a investigação aqui descrita visa contribuir para a prática docente a partir da seguinte questão de pesquisa: *“Qual a percepção dos educandos em relação à motivação docente e à linguagem, enquanto condições para a mediação pedagógica em uma turma do 9.º ano do ensino fundamental?”*. O estudo discute algumas temáticas atuais relacionadas com a necessidade da rutura paradigmática na relação de ensino e de aprendizagem, no sentido da superação da visão reducionista da aprendizagem, através da reestruturação das aulas tradicionais, geralmente pouco significativas e desinteressantes para os estudantes, ou seja, a educação bancária (Freire, 1994).

Referencial teórico

Motivação e aprendizagem

A educação é um processo permanente e contínuo que o ser humano estabelece consigo mesmo, com o seu semelhante e com o mundo. Por isso, a educação não pode ser vista somente como um processo individual, mecânico e de transferência de conhecimento. Nesse contexto, Tardif (2002) discorre a respeito dos saberes docentes para a mediação pedagógica, defendendo que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p. 54), remetendo, assim, à necessidade de formação continuada dos professores para dar conta de um ofício tão complexo e dinâmico como o ensino. Segundo Pozo (2002, p. 138),

aprender implica em mudar e a maior parte das mudanças em nossa memória precisa certa quantidade de prática, aprender e, principalmente, de modo explícito ou deliberado, supõe um esforço que requer altas doses de motivação, no sentido mais literal ou etimológico, de “mover-se para” a aprendizagem.

Para Bzuneck (2001), os professores poderão criar e fazer opções por metodologias de ensino que venham a mobilizar a motivação dos seus estudantes, tornando, assim, o espaço de sala de aula mais dinâmico, dialógico e afetivo. Cabe, portanto, ao docente buscar meios didáticos e pedagógicos para promover no aluno uma motivação que desenvolva, no mesmo, o sentido do prazer em aprender através das múltiplas possibilidades que as disciplinas oferecem, de forma que se sinta tocado a motivar-se intrinsecamente. A partir desta perspectiva é importante que o professor se reconheça como mediador (Vygotsky, 1987), buscando métodos para desenvolver no aluno o gosto pelas disciplinas escolares e aprendizagem.

Compreender como o ser humano aprende requer revisitar as mais variadas teorias elaboradas em relação ao referido processo. Nesse sentido, o avanço científico e tecnológico proporcionou o surgimento da Neurociência. A Neurociência e a Psicologia Cognitiva se ocupam de entender a aprendizagem, mas têm diferentes focos. A primeira faz isso por meio de experimentos comportamentais e do uso de aparelhos como os de ressonância magnética e de tomografia, que permitem observar as alterações no cérebro durante o seu funcionamento. Já a Psicologia Cognitiva (Piaget, 1970), sem desconsiderar o papel do cérebro, como afirma Prensky (2001), foca os significados se pautando em evidências indiretas para explicar como os indivíduos percebem, interpretam e utilizam o conhecimento construído, enquanto processo de cognição e metacognição. Assim, em relação ao processo de cognição humana, os professores podem contribuir com o despertar da motivação de seus estudantes, uma vez que “a perspectiva educacional sobre a motivação tem em seu foco os professores como pessoas que buscam influenciar a motivação de seus estudantes no contexto da sala de aula” (Brophy, 2001, p. 77).

À medida que os professores conhecerem as concepções acerca do processo em foco, poderão criar e fazer opções por metodologias de ensino que venham a mobilizar a motivação dos seus estudantes, tornando, assim, o espaço de sala de aula mais dinâmico, dialógico e afetivo (Bzuneck, 2001). Desta forma, a motivação para aprender pode ser vista tanto como uma disposição geral, ou seja, uma tendência duradoura para valorizar o aprendizado quanto como um estado específico

da situação que existe quando um estudante se engaja propositalmente numa tarefa para atingir seus objetivos, tentando aprender os conceitos e dominar as habilidades a que ela conduz. Observa-se esta mesma ideia no trabalho de Gonçalves e Gomes (2012), no qual destacam que, no processo de ensino, um elemento motivador faz com que o aluno interaja com o objeto do conhecimento e encontre sentido no mesmo, o que resultará na sua dedicação e no direcionamento de seu comportamento de acordo com as necessidades pedagógicas apresentadas. Nesse sentido, os aspetos externos da motivação se constituem como fortes propulsores para o surgimento de mecanismos internos, uma vez que a aprendizagem é um processo pessoal e intransferível estimulado pelas interações sociais que potencializam os referidos estímulos (Vygotsky, 1998).

A linguagem nos processos de ensino e de aprendizagem

As contribuições de Vygotsky (1987) clarificaram a compreensão do pensamento e da linguagem como processos interdependentes, desde o início da vida. Para o referido autor, a relação entre homem e mundo é uma relação mediada pela cultura, através de seus signos que são internalizados, produzindo novos conhecimentos. Por isso, a premissa de que somos sujeitos socio-históricos, através dos conceitos de Zona de Desenvolvimento Real, Zona de Desenvolvimento Proximal e Zona de Desenvolvimento Potencial, nos proporcionou a compreensão da constituição dos sujeitos a partir de mediadores, sendo que considera a linguagem como artefacto cultural responsável por esta mediação. Assim, um docente, que está em constante formação, trabalhando com públicos de diferentes idades, fases da vida e emoções, precisa saber empregar a sua linguagem, em suas múltiplas dimensões, para poder atingir de forma satisfatória seu público. O professor em sala de aula deve empregar inúmeros recursos valiosos da linguagem. Porém, o uso vocal da linguagem deve ser uma poetização da palavra cotidiana, a qual se transforma a partir do ato performativo. Ou seja, os professores transformam a palavra do cotidiano, com a finalidade de marcar o seu significado. (Larrosa, 2002).

Assim, é importante definir o que é mediação na perspetiva de Vygotsky (1998), caracterizada como as ajudas e/ou intervenções que o aluno recebe, seja de seu professor, adultos ou colegas. O processo de mediação se dá a partir das interações dos indivíduos e conta com o apoio de artefactos da cultura, físicos e simbólicos, como já referido. De acordo com Vygotsky, a mediação é a condição

necessária para o desenvolvimento cultural do indivíduo. Nesse aspecto, a linguagem, enquanto instrumento mediador, promove a apropriação da realidade, a aprendizagem e a formação dos sujeitos. Em sala de aula, o professor exerce o papel de mediador e lança mão da comunicação, expressa pela linguagem para mediar a prática pedagógica e mobilizar a construção do conhecimento dos seus alunos.

Com fundamentação em Machado (2006), entende-se que a linguagem é composta por uma série de recursos, de expressões, de gestos e da própria oratória que o professor utiliza em seu repertório para educar. Considerando as implicações já mencionadas da motivação e da oralidade, vislumbra-se um cenário extremamente positivo quando seu uso é corretamente aplicado; exigência essa, cada vez mais forte no cidadão do século XXI. De encontro com essa premissa da oratória e da motivação do professor está o trabalho de Mota (2016): “Motivação dos Estudantes e Professores no Espaço Escolar”. Pode-se observar que a autora fomenta a importância da relação estabelecida do professor com os estudantes pois são de grande importância devido à reciprocidade de ações que um/uns exerce/m sobre o/s outro/s.

O estudo da referida autora enfatiza que saber comunicar as suas ideias é tão importante quanto tê-las. A comunicação não está restrita à fala, propriamente dita, mas sim ao modo como uma pessoa transmite os seus pensamentos à outra. Neste ponto, o professor é uma das figuras de maior destaque, uma vez que suas ideias, imbuídas de conhecimentos, não apenas devem ser ouvidas pelos educandos, como devem estimulá-los a construir conhecimento; missão essa que, com as novas demandas do educando do século XXI, não é tão simples. Dentro da comunicação, destacam-se as estratégias da oralidade, das quais o professor deve lançar mão para potencializar a comunicação em sala de aula. Destaca-se que a fluente oralidade deve ser entendida de acordo com as situações do cotidiano e, principalmente, com a faixa etária com a qual se está trabalhando.

Outro aspecto a considerar, pontuado pela autora em foco, é de que, seja pela intervenção da tecnologia na sala de aula, ou mesmo pela fácil obtenção de informações que permeia a nossa vida, se visualiza um cenário de mudanças sociais que altera totalmente o relacionamento dos estudantes entre si e destes com o professor. A experiência de uma aula atual dinâmica é muito ligada à expressividade, à motivação e à oralidade do educador.

Para Larrosa (2002, p. 36), “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o

sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. Neste sentido, para o referido autor, ao se pensar em um acontecimento vinculado com a atividade humana, em conjunto com o conceito de experiência, pode-se dizer que o “acontecimento da experiência” vai além da informação, de algo que acontece por impulso ou um acaso. Sendo assim, é algo que nos faz sentir, experimentar. Logo, se experiência é o que nos acontece, ela está intimamente ligada ao sujeito, ao ser, ao que acontece com cada um e, mesmo vivenciada de forma coletiva, talvez seja única para cada sujeito. “É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo” (p. 69).

Pensar a escola como um lugar de encontros, de possibilidades de experiência, de histórias, conforme afirma Larrosa (2002), é romper com alguns paradigmas da escola, é repensar o currículo, o tempo de cada aluno até porque, para ser afetado pela experiência, o sujeito necessita estar aberto e disponível para recebê-la.

Como referido, a escola enquanto um lugar de interação é um espaço de vivências, aprendizagens e de diálogos. Os diálogos no cotidiano da escola podem ocorrer de várias formas, priorizando os mais diversos tipos de linguagem. Freire (2008) também destaca o papel do diálogo nas diferentes formas e possibilidades de compreender o mundo. Para Freire, a educação sob o ponto de vista dialógico é problematizadora e libertadora, pois entende os educandos como seres humanos com capacidade de expressão, capazes de aprenderem e ensinarem, uma vez que fazem a leitura de mundo a partir de suas experiências e conhecimentos. Nessa perspectiva, o referido autor afirma que o diálogo na educação libertadora deve estar ao alcance de todos os envolvidos no processo.

Freire (2008) pontua que reconhece a diversidade da linguagem e as diferentes formas de expressão do coletivo humano e destaca que a relação dialógica se estabelece a partir de uma importante característica que é o amor que permitirá o comprometimento com o outro, com o mundo, ou seja, com os envolvidos na relação. Assim, a amorosidade possibilita que as pessoas sejam reconhecidas na sua individualidade, na sua luta, na sua possibilidade de transformação e libertação.

De acordo com Machado (2006), a oralidade é a transmissão oral dos conhecimentos armazenados na memória humana. O autor em foco sinaliza que, antes do surgimento da escrita, todos os conhecimentos eram transmitidos oralmente. Por muitos séculos o sistema oral foi o principal meio de comunicação dos homens. Sendo assim, a memória auditiva e visual eram os únicos recursos de que

dispunham as culturas orais para o armazenamento e a transmissão do conhecimento às futuras gerações.

Para Vygotsky (1989), a linguagem é o principal veículo de interação e influência, de forma decisiva, o desenvolvimento da mente, sendo essencial para o pensamento. Nesse contexto, todos os processos psicológicos superiores (comunicação, linguagem, raciocínio e outros) são elaborados primeiramente em um contexto social, para depois serem internalizados a nível individual. Nesse sentido, não há aprendizado melhor do que aquele que confere a própria experiência e o julgamento crítico da mesma. Nessa linha de pensamento, o trabalho com a oralidade tem como objetivo desenvolver as habilidades não apenas da fala, mas também do ouvir, como condição de estabelecer a comunicação e a troca de informações com o outro e com o mundo, o que resultará na construção social defendida pela perspectiva vygotskyana.

Nessa perspectiva, a literatura pesquisada aponta que a habilidade oral se desenvolve por meio de atividades interativas que possibilitem a expressão natural e intuitiva das pessoas, entendendo que é algo contínuo e está constantemente em transformação. Portanto, não é suficiente a aprendizagem de palavras em quantidade, mas é preciso que elas tenham significado de acordo com o contexto social (Vygotsky, 1989). Aprende-se com o próximo, compartilhando o conhecimento, assim tornando algo social que se transforma ao longo do tempo através da cultura e da região. Desse modo, a linguagem é constantemente viva e nunca vazia (Cruvinel, 2010). Tais habilidades relacionadas à competência oral, aqui abordadas, estão contempladas na Base Nacional Comum Curricular:

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. Os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas. (Ministério da Educação, 2018, p. 58)

Diante do exposto, é possível afirmar que, dentro da sala de aula, a performance oral do professor está atrelada à própria corporeidade, que ajuda a incorporar personagens e a transportar os alunos mentalmente para outro lugar. O professor, eventualmente, pode *performar* diferentes papéis para demonstrar as várias possibilidades de improvisar com a voz, a partir de um mesmo tema no

desenvolvimento dos conteúdos curriculares, o que contribui para a potencialização da aprendizagem como refere a Base Nacional Comum Curricular. Segundo Pereira (2010), a *performance* do docente transporta uma espécie de ritualização da fala, um procedimento de se pôr da palavra; coopera para o estabelecimento de uma atmosfera, de um clima, de uma entonação afetiva com a pretensão cognitiva de encapsular o todo da experiência num conceito em particular.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa realizada, inserida no paradigma naturalístico, de natureza aplicada e com teor qualitativo (Minayo et al., 2009) foi desenvolvida na modalidade de pesquisa participante e apoiou-se nos pressupostos teóricos de Thiollent (2011) e Gil (2012). Para a realização da pesquisa foi selecionado como campo de investigação o Colégio Sagrado Coração de Jesus da cidade de Bento Gonçalves – RS - Brasil, tendo em vista a atuação de um dos autores como docente no referido espaço escolar. Para buscar respostas à questão norteadora da investigação foi selecionada uma turma do 9.º ano do ensino fundamental, composta por 26 estudantes do referido campo de investigação, identificados numericamente para preservação do sigilo.

De acordo com as características metodológicas da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados foram um questionário estruturado aplicado aos 26 estudantes da escola-campo de investigação e uma carta elaborada pelos estudantes. O questionário foi disponibilizado aos estudantes utilizando a ferramenta *Google Forms*. Para responder ao questionário, os estudantes foram ao laboratório de informática da referida escola no dia 24 de junho de 2019, a fim de manter a lisura no processo.

Os dados coletados na investigação foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva (Moraes & Galiuzzi, 2013), que busca aprofundar a compreensão dos fenômenos investigados a partir de uma análise rigorosa e criteriosa do *corpus* de investigação para a identificação de categorias emergentes, subsídios para o estudo. A referida análise permite detetar categorias de análise como um processo criativo que requer julgamentos cuidadosos sobre o que é realmente relevante e significativo nos dados em análise, bem como aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga. Moraes e Galiuzzi (2006) defendem que, como não há testes estatísticos para dizer se uma observação é ou não significativa, os resultados são baseados na inteligência, experiência e julgamento do pesquisador. Vale

ressaltar que a análise textual não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão e reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados.

A coleta de dados foi realizada no período de 10 de junho de 2019 a 14 de junho de 2019. Para compor o *corpus* de investigação foram realizadas várias ações seguindo uma ordem cronológica descrita em sequência.

No dia 10 de junho de 2019 ocorreu a apresentação, pelo pesquisador, do projeto de pesquisa a ser realizada como parte do Curso de Mestrado Profissional em Ciências e Matemática junto à Universidade de Caixas do Sul, aos estudantes que compõem a turma selecionada pela escola para a participação na coleta de dados. Ainda, foram prestados esclarecimentos sobre o referido Curso de Mestrado e sobre a pesquisa enquanto um importante meio para a produção de conhecimento científico e acadêmico. Na ocasião, a turma se demonstrou curiosa sobre o Ensino Superior e os cursos de pós-graduação fazendo questionamentos e ouvindo atentamente a exposição do pesquisador. Os estudantes foram bem receptivos e demonstraram gostar do tema da pesquisa, argumentando que o mesmo é muito interessante porque estava relacionado às aulas que frequentam.

No dia 12 de junho de 2019 ocorreu a formalização do convite para realização do questionário estruturado, com apresentação e envio do termo de autorização para ciência dos pais ou responsáveis. Os estudantes revelaram empatia em responder ao questionário e também se demonstraram muito curiosos sobre as questões que responderiam. O clima na sala de aula foi de curiosidade e expectativa, sendo que demonstraram-se bem motivados a participarem da pesquisa.

Por fim, no dia 14 de junho de 2019, ocorreu a aplicação do questionário estruturado aos estudantes através da ferramenta *Google Forms*. Assim, primeiramente, em sala de aula, o pesquisador orientou-os sobre o deslocamento, encaminhando-os ao laboratório de informática para acesso aos computadores para responderem ao questionário. Durante todo esse processo, a turma se demonstrou um pouco ansiosa, mas todos com muita expectativa para responderem. A aplicação do referido questionário durou em torno de dois períodos e os estudantes ficaram livres para darem suas respostas, sem qualquer intervenção ou comentário do pesquisador. O clima foi de muita seriedade e colaboração, sendo que, embora adolescentes, assumiram com responsabilidade a realização do questionário, de uma forma que surpreendeu o pesquisador pelo envolvimento e dedicação de todos.

Na próxima secção apresenta-se a análise dos dados obtidos e a discussão dos resultados.

Análise e discussão dos resultados

A análise textual discursiva (Moraes & Galiazzi, 2013) das vozes dos participantes da investigação culminou com a emergência de quatro categorias de estudo: os saberes e fazeres docentes: movimentos que mobilizam a aprendizagem em sala aula, motivação docente e aprendizagem; a comunicação em sala de aula: diálogos e aprendizagem e vivências da relação professor e aluno: sala de aula espaço para aprendizagens significativas, descritas a seguir.

Os saberes e fazeres docentes: movimentos que intensificam a mediação pedagógica em sala aula

Essa categoria focaliza a atuação dos professores no exercício de suas funções e, na prática de sua profissão, em que desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes, segundo Tardif (2002), são elementos constitutivos da prática docente. Nesse viés, buscou-se ouvir os educandos em relação ao professor ideal e sua prática, bem como as qualidades de uma boa mediação pedagógica e sua influência no interesse em relação às disciplinas em curso. Assim, ao serem questionados sobre “*Quais as principais qualidades demonstradas pelo professor que ministra a(s) referida(s) disciplina(s) e que na sua opinião a(s) torna(m) mais interessante(s)?*”, o educando de número 9, afirmou:

Os professores demonstram muita empatia, carinho e motivação para nos ensinar de forma divertida, mas focada; não se interessam não só pelo nosso aprendizado, mas também pelo nosso pessoal; se importam com como nos sentimos e o que sentimos em relação a eles.

Nesse mesmo sentido, o educando número 11 destacou:

A alegria de cada um que é muito contagiante, empolgação, o amor que cada um tem por sua profissão e também o carinho e o laço que cada um cria com seus alunos.

As falas dos educandos remeteram à estreita relação entre a postura do professor e a percepção do educando em relação à disciplina ministrada. Ou seja, a partir da abertura, empatia, motivação e interação do professor junto à classe, no desenvolvimento das aulas, é unânime a compreensão dos referidos educandos em relação às ações que os docentes podem utilizar como recursos de aproximação de seus estudantes no intuito de transformar a sala de aula para um local prazeroso e de ensino.

Motivação docente e aprendizagem

Considerando o foco da investigação, esta categoria emergiu das questões que contemplaram a motivação docente e sua relação com a aprendizagem. Assim, ao serem questionados sobre “*Você acredita que a motivação do professor influencia na comunicação para ensinar? Justifique sua resposta*”, o educando de número 11 afirmou:

Claro. Acredito que essa motivação desperta, e muito, o interesse do aluno, porque ele pode encontrar exemplos da matéria ensinada em sua vida cotidiana e também entender o conteúdo e encará-lo de uma forma mais normal e até realizar as provas de uma forma mais tranquila, já que o entendimento do conteúdo será mais fácil e mais interessante.

No mesmo sentido complementou o educando 12:

Sim. Em minha opinião, os professores despertam o interesse dos alunos com diferentes formas de aplicar o conteúdo, tornando a aula dinâmica e muito mais interessante.

As afirmações dos educandos ratificam a ideia de que a atuação do professor está intimamente ligada ao processo de ensino e de aprendizagem, destacando que a renovação diária, a resiliência pessoal e também a afetividade são aspectos fundamentais na mediação pedagógica.

A comunicação em sala de aula: diálogo e aprendizagem

Considerando que a linguagem oral é o principal instrumento de comunicação no contexto investigado, esta categoria focaliza o estudo de que uma boa

dicção atrelada a uma fluente oralidade desperta o interesse e a motivação dos estudantes. Nesse sentido, os educandos foram questionados sobre “*Você acredita que a motivação do professor influencia na comunicação para ensinar? Justifique sua resposta*”. O educando 3 comentou:

Sim, pois sempre há maneiras diferentes e dinâmicas de explicar um assunto. Obviamente que se o assunto abordado é um pouco maçante, a aula não fica tão divertida, mas explicando de um jeito extrovertido deixa o assunto, pelo menos um pouco mais legal.

Nessa mesma linha de pensamento, o educando n.º 8 enfatizou:

Se o professor se demonstrar incentivado a passar o conhecimento com entusiasmo, o conteúdo aparentemente difícil será mais fácil entendimento do aluno.

As respostas dos educandos reiteram que o estímulo extrínseco necessário para a motivação é desencadeado através da linguagem, um dos aspetos fundamentais de nossa vida, pois é por meio dela que nos socializamos, construímos conhecimentos, organizamos nossos pensamentos e experiências, ingressamos no mundo.

Vivências da relação professor e aluno: sala de aula espaço para aprendizagens significativas

Com a intencionalidade de promover a escuta dos educandos, no sentido que pudessem se expressar apontando como, na sua visão, deveria ser uma boa aula, enquanto um importante espaço para a motivação de aprendizagens, ao final do questionário os mesmos foram convidados à escrita de uma pequena carta destinada a professores. Nesse viés, destacamos a escrita do educando 6, que de forma muito conclusiva responde:

Uma boa aula é uma aula em que o professor é animado e receptivo, carismático e comunicativo. É uma aula em que o professor explica bem e consegue transmitir o conteúdo para as aulas; que não fica na mesmice e nos ensina de diferentes formas e ângulos. É uma aula cativante em que o professor consegue cativar o aluno não só com sua inteligência e conhecimento, com sua alegria e vontade de ensinar também. Uma aula em que o professor passe a confiança necessária que os alunos precisam para acreditarem em si mesmos, acreditarem que conseguem aprender o conteúdo e ir bem na matéria. Precisa ter reciprocidade, em que o aluno respeite o professor e

deixe ele transmitir o conhecimento, e em que o professor respeite os alunos e seu tempo de aprender.

As respostas dos educandos estão imbuídas de uma “sede” por aulas dinâmicas, diferenciadas, inovadoras, permeadas pela afetividade, diálogo, interação em que o professor não é apenas o mediador do conteúdo cognitivo das diferentes áreas do conhecimento, mas sim um amigo, alguém tão feliz e motivado pelo que faz, contagiando e criando o tão importante laço entre professor e aluno, proporcionando o aprendizado.

Considerações finais

Retomando o objetivo de investigar a relação existente entre a motivação docente e a linguagem, enquanto condição para a mediação pedagógica através da investigação realizada, é possível afirmar que, de facto, a motivação docente exerce uma forte mediação no desenvolver das aulas, tornando o ambiente muito rico e propício à produção do conhecimento. As vozes dos educandos apontaram que a motivação docente faz com que o profissional se expresse de forma clara e objetiva inspirando nos estudantes segurança e desempenho nos processos de ensino e de aprendizagem. Para complementar, fica evidente a relação entre os aspetos da linguagem que determinam a qualidade desta relação professor e educandos na mediação pedagógica. Constatou-se que a performance do educador é detalhadamente observada pelos estudantes, bem como que o emprego dos instrumentos da linguagem, que abrangem um vasto gestual e posicionamento físico, podendo fazer toda a diferença na tão importante criação de laços com os educandos a ponto de entender suas necessidades para mediar as aulas de acordo com as características dos educandos. Os conhecimentos construídos validam a importância da presente pesquisa na medida em que pode contribuir com os avanços da pesquisa em educação, embora o texto aqui apresentado seja apenas um recorte da investigação realizada.

Referências bibliográficas

- Brophy, Jere E. (2001). Research on motivation and education: Past, present, and future. In T. Urban (Ed.), *Advances in motivation and achievement. Vol. II. Achievement contexts*. Edição do autor.
- Bzuneck, José A. (2001). A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. In Evely Boruchovitch & José Aloyseo (Orgs.), *Motivação do aluno* (pp. 9-36). Vozes.

- Cruvinel, Fabiana (2010). Ensinar a ler na escola: A leitura como prática cultural. *Ensino Em Re-Vista*, 17(1), 249-276. <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8194>
- Freire, Paulo (1994). *Educação e mudança* (20.ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2008). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido* (15.ª ed.). Paz e Terra.
- Gil, António Carlos (2012). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.ª ed.). Atlas.
- Gonçalves, Samuel, & Gomes, Daniela (2012). Motivação docente: Reflexões acerca de sua importância no processo de ensino-aprendizagem, *FIEP Bulletin On-line*, 82, Artigo 1.~ <http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/2514>
- Larrosa, Jorge (2002). Tecnologias do eu e educação. In Tomaz T. Silva (Org.), *O sujeito da educação: Estudos foucaultianos* (5.ª ed., pp. 35-86). Vozes.
- Machado, Vanda (2006). Tradição oral: Vida africana e afro-brasileira. In Florentina Souza & Maria Nazaré Lima (Orgs.), *Literatura afro-brasileira* (1.ª ed., pp. 79-109). CEAO - Fundação Cultural Palmares.
- Minayo, Maria Cecília, Deslandes, Sueli, & Gomes, Romeu (2009). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (28.ª ed.). Vozes.
- Ministério da Educação. (2018). *Base nacional comum curricular* (BNCC). http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Moraes, Roque, & Galiuzzi, Maria do Carmo (2006). Análise textual discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, 12(1), 117-128. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>
- Moraes, Roque, & Galiuzzi, Maria do Carmo (2013). *Análise textual discursiva* (2.ª ed. rev.). Ijuí.
- Moran, José Manuel (2013). *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (21.ª ed. rev.). Papi-rus.
- Mota, Flávia (2016). *Motivação dos estudantes e professores no espaço escolar*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett – ESEAG.
- Pereira, Marcelo A. (2010). Pedagogia da performance: Do uso poético da palavra na prática educativa. *Educação e Realidade*, 35(2), 139-155. <https://seer.ufrgs.br/educacao-erealidade/article/view/11084>
- Piaget, Jean (1970). *A construção do real na criança*. Zahar.
- Pozo, Juan (2002). *Aprendizes e mestres: A nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Prensky, Marc (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Thiollent, Michel (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. Cortez.
- Vygotsky, Lev (1987). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.
- Vygotsky, Lev (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. Martins Fontes.
- Zenti, L. (2000). Aulas que seus alunos vão lembrar por muito tempo: Motivação é a chave para ensinar a importância do estudo na vida de cada um de nós. *Nova Escola*, 134.

*Formação e trajetórias de vida e de inserção profissional:
Estudo sobre egressos dos cursos na área de
Turismo e Hospitalidade em Salvador/BA*

Silvana Figueiredo Souza Venâncio Lopes Machado
& Teresa Medina**

Resumo

O presente trabalho, derivado de pesquisa desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado em Educação e Formação de Adultos, da Universidade do Porto, tem por objetivo discutir trajetórias de vida e percursos de formação e de inserção profissional de egressos¹³ dos cursos de educação profissional, realizados em Salvador, no estado da Bahia, Brasil, na área de turismo e hospitalidade, nomeadamente dos concluintes dos cursos de garçom e cozinheiro do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), dos anos de 2014 e 2016. A pesquisa desenrolou-se de acordo com uma metodologia de natureza qualitativa, através da construção de narrativas biográficas, cujos resultados foram interpretados a partir da análise de conteúdo. Os resultados mostraram que, em linhas gerais, após a realização dos cursos, houve uma melhoria a nível laboral e educacional de quase todos os egressos, com ampliação do espectro de ação profissional, para além da mudança de comportamentos no que concerne às perspetivas educacionais.

Palavras-chave: educação de adultos, formação profissional, egressos de cursos profissionais, cursos de vida

Introdução

Muitos são os trabalhos desenvolvidos sobre a problemática da Educação no mundo moderno. Especial atenção tem merecido, já há algum tempo, a educação e formação de adultos, já que se descortina aí uma questão extremamente complexa, em função do peso económico e cultural que o perfil educacional dos trabalhadores economicamente ativos e sua inserção laboral representam para a sociedade e para o desenvolvimento do bem-estar comum.

* Mestre em Educação e Formação de Adultos pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP; professora no SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Contacto: silvanavenancio@gmail.com

* Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP. Contacto: tmedina@fpce.up.pt

¹³ Alunos concluintes de cursos, que fazem jus à certificação.

No Brasil, o campo da educação de adultos divide-se em educação de jovens e adultos (EJA), por um lado, e educação profissional, por outro. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB/96 (Presidência da República, 1996), a EJA é “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Art.º 37.º), dissociando-se da educação profissional e tecnológica, que abrange a formação profissional inicial e continuada, a educação profissional técnica e de nível médio, e a tecnológica de graduação e de pós-graduação (embora existam cursos que integram a educação básica com a educação profissional)¹⁴.

O termo educação tanto serve ao cumprimento do nível de escolaridade obrigatória, quanto ao de profissionalização. No Brasil instituiu-se para as ações de profissionalização a “colocação lexical”¹⁵ educação profissional e não formação, conforme determina a Seção IV-A, da Lei de Diretrizes Básicas (LDB; Presidência da República, 1996).

Essa distinção, porém, nem sempre é clara, mesmo para alguns autores da área, como Moraes & Lopes Neto (2005, p. 1436), por exemplo:

Existem, hoje, no Brasil, duas formas de certificação organizadas de acordo com os distintos propósitos, público-alvo e grupos de interesse que as orientam. De um lado, a certificação regulamentada do ensino de diferentes níveis – fundamental, médio e superior, incluindo o ensino médio técnico, mas mantendo a dissociação entre certificação e formação¹⁶ profissional (a educação profissional básica); e, de outro lado, as medidas “alinhas com as demandas do mercado de trabalho, interessadas no reconhecimento formal de competências adquiridas e acumuladas no exercício de trabalho”, com a finalidade de aumentar a competitividade do sistema produtivo e/ou “organizar e valorizar o mercado de trabalho”.

Nesse sentido, a distinção legal entre educação e formação, isto é, entre educação com certificação regulamentada e educação profissional é aqui importante, deixando-se claro que, terminologicamente, adota-se a colocação educação profissional em substituição de formação profissional.

¹⁴ Convém registrar que, para além dessas distinções terminológicas, é importante observar que em Portugal os termos educação e formação surgem, muitas vezes, integrados. No Brasil, se se considerar a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Presidência da República, 1996), educação e formação são termos dissociados e próprios a diferentes ações de ensino.

¹⁵ Colocação lexical refere-se, em linguística, a uma lexia complexa, isto é, duas ou mais unidades lexicais em vias de lexicalização, como no caso de “conjunto habitacional”, por exemplo.

¹⁶ Grifo nosso. Note-se que os autores utilizam “formação” por “educação profissional”, indistintamente, embora não seja aquele o termo acolhido pela LDB.

O objetivo deste trabalho é divulgar uma pesquisa realizada no âmbito do curso de Mestrado em Educação e Formação de Adultos, da Universidade do Porto, que objetivou conhecer trajetórias de vida e percursos de formação e de inserção profissional de egressos dos cursos de educação profissional, realizados em Salvador, no estado da Bahia, Brasil, na área de turismo e hospitalidade, nomeadamente dos concluintes dos cursos de garçom e cozinheiro, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), dos anos de 2014 e 2016.

Discorre-se sobre as possíveis motivações para a inscrição e realização desses cursos, sobre as perceções sobre a instituição, os cursos e as práticas desenvolvidas, bem como sobre os efeitos que todo o processo pode ter significado na vida de cada um dos concluintes.

Opção metodológica: escopo e definição do *corpus*

O Senac, instituição em que se desenvolveu o presente trabalho de pesquisa, é uma entidade privada, com fins públicos, mantida por contribuição compulsória das empresas do Comércio e de atividades assemelhadas, e começa sua trajetória de mais de setenta anos, voltando-se para a educação e a formação profissional.

Na Bahia, atua desde 1968, existindo, atualmente, 12 unidades de ensino, sendo dez Centros de Educação Profissional (distribuídos na capital do estado e no interior), voltados à realização de cursos nos segmentos de Gestão, Moda, Beleza, Tecnologia da Informação, Saúde, dentre outros, e dois Centros de Educação Hotelaria em Salvador, o restaurante-escola Casa do Comércio (CEH-CAC) e o restaurante-escola Pelourinho (CEH-PEL), voltados, primordialmente, à realização dos cursos no segmento da Gastronomia.

Considerando as características e os objetivos da pesquisa, mostrou-se mais adequada uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, visto que se pretendeu analisar os percursos de vida de pessoas que frequentaram cursos de educação profissional, com o intuito de compreender em que dimensões os conhecimentos aprendidos contribuíram para a sua formação técnica e pessoal.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 49),

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Como também diz Amado (2014), “a investigação qualitativa tem atrás de si toda uma visão do mundo, dos sujeitos humanos e da ciência, que influencia a escolha e está presente na aplicação de qualquer técnica ou procedimento” (p. 205).

A partir da pesquisa, pretendeu-se constituir um breve perfil socioeconômico-profissional dos participantes, conhecer e compreender as possíveis motivações para inscrição e realização desses cursos, assim como as suas percepções sobre a instituição, os cursos e as práticas desenvolvidas, vislumbrar se e em que dimensões a participação nos cursos favoreceu outras aprendizagens e identificar efeitos que todo o processo pode ter significado na vida de cada um dos concluintes.

Para a recolha dos dados e construção das narrativas biográficas foram realizadas entrevistas, que, segundo Bogdan e Biklen (1994), são uma técnica “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 134).

As entrevistas semiestruturadas foram dirigidas a egressos de cursos de educação profissional do Senac, que tivessem sido, especificamente, alunos do Restaurante-Escola Casa do Comércio, preferencialmente homens e mulheres, de dois cursos distintos – de garçom e de cozinheiro –, todos concluintes entre os anos de 2014 e 2016, na área de Turismo e Hospitalidade.

Em função da viabilidade de execução da pesquisa durante o período reservado ao levantamento dos dados, elegeu-se como universo da pesquisa dez participantes: cinco egressos do curso de cozinha e cinco do curso de garçom. Todavia, em razão da disponibilidade dos possíveis candidatos, o corpus foi constituído de seis egressos do curso de garçom e quatro do curso de cozinheiro.

Para a composição desse corpus de participantes, foi realizado um levantamento, junto à Gerência Educacional do CEH-CAC, de todos os egressos dos cursos de garçom e cozinheiro, do período previamente definido (2014-2016), tendo-se chegado à constatação inicial da existência de dezenas de potenciais candidatos às entrevistas, que atendiam aos critérios pré-definidos e cujos dados de contato estavam atualizados no sistema.

Realizaram-se os contatos preliminares com todos esses, por meio telefônico, tendo sido agendados os primeiros encontros. Dos inicialmente contactados, apenas seis confirmaram a sua participação.

Para complementar o *corpus* de entrevistados, novos nomes foram disponibilizados pela referida Gerência, dos quais apenas cinco efetivamente se comprometeram a participar da investigação.

É importante registrar que, no universo dos que declararam desinteresse de participação na pesquisa, alguns justificaram sua atitude por não se considerarem “bons alunos”, no que concerne a sua participação efetiva no processo de formação, o que de certa forma se constitui um óbice, pois seus relatos poderiam, eventualmente, fornecer importantes materiais de análise.

As perguntas constantes do guião de entrevista foram bastante flexíveis e pensadas para permitir que os entrevistados pudessem construir suas próprias narrativas, ou, conforme Bogdan e Biklen (1994), falar livremente, em uma dinâmica “centrada na pessoa do entrevistado” (cf. Almeida & Pinto, 1975, p. 100). O guião de entrevista privilegiou os seguintes tópicos: dados sociodemográficos, percursos formativos, em especial em educação profissional.

Considerando, ainda, que a proposta do estudo foi, também, utilizar as narrativas dos participantes, evidenciadas por meio das vivências individuais e coletivas, fez-se uso do método biográfico, o que tem por pressuposto analisar e compreender as aprendizagens e experiências dos entrevistados, tanto em termos pessoais quanto profissionais.

A opção metodológica do tratamento dos dados foi a análise de conteúdo. De acordo com Recuero (2014), a análise de conteúdo

não é uma abordagem nova. Krippendorff (2012) explica que há três características que distinguem a abordagem “contemporânea” da AC de outras formas de estudo. A primeira delas é sua fundamentação empírica, que privilegia especialmente os textos, procurando compreender seu sentido para os atores sociais. (p. 295)

A explicitação de “atores sociais” dialoga bem com a pesquisa que aqui se apresenta, pois os entrevistados são efetivamente sujeitos que constroem narrativas, enquanto membros de uma sociedade, e que podem ser analiticamente observáveis.

Amado (2014) considera que outra questão importante para a análise dos dados é que é possível

aplicar criativamente a análise de conteúdo a um leque variado de documentos (comunicações), muito especialmente sobre aqueles que traduzem visões subjetivas do mundo, de modo que o investigador possa ‘assumir’ o papel do

ator e ver o mundo do lugar dele, como propõe a investigação de cariz interacionista e fenomenológico. (p. 305)

As entrevistas, previamente agendadas, foram todas gravadas com o auxílio de smartphones e posteriormente transcritas. Todos os entrevistados tiveram os esclarecimentos necessários sobre a natureza e a finalidade da pesquisa, antes da realização das entrevistas e, no final, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, segundo determinam os comitês de ética, nesses casos. O tempo de gravação variou entre 20 e 50 minutos e as entrevistas foram realizadas nas dependências da Casa do Comércio, no Senac, em horário variável, nos turnos da manhã ou da tarde.

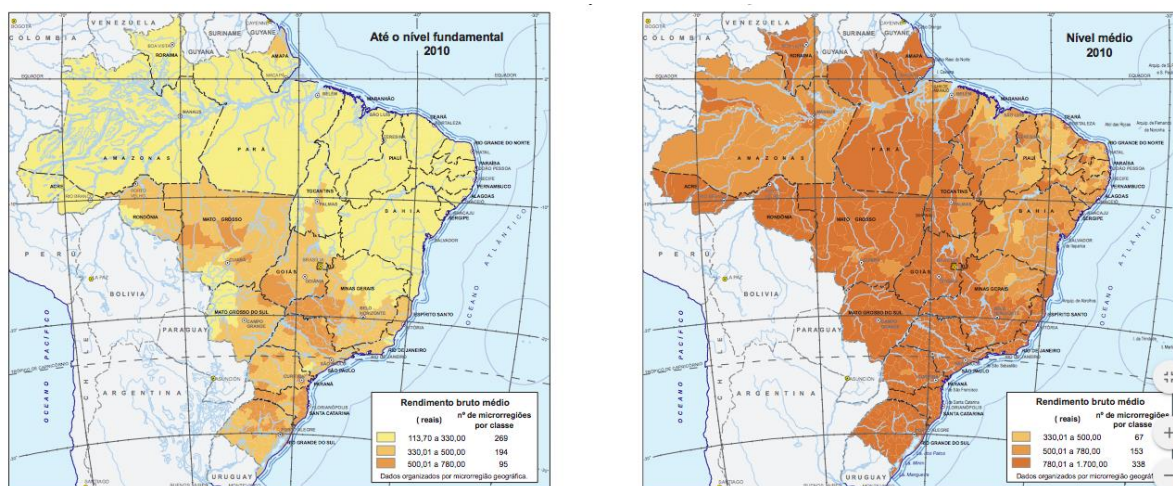
Resultados

Inicialmente, quanto ao perfil dos egressos, seja do curso de garçom, seja do curso de cozinheiro, tinham os entrevistados, na época de realização dos cursos, entre 18 e 34 anos. Concluiu-se que, de forma geral, eram pessoas de baixo a médio poder aquisitivo, residentes em áreas periféricas da cidade de Salvador, todos de nível educacional médio, no mínimo, integrantes de núcleos familiares de, no máximo, cinco pessoas, residindo, geralmente, na casa dos pais. Em linhas gerais, o estatuto educacional desses egressos corresponde às estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013).

Observem-se os mapas na Figura 1, em que o nível de escolarização está relacionado com os níveis salariais praticados nas diferentes regiões (dados de 2010). O mapa da direita refere-se a pessoas com formação de nível médio; o da esquerda a pessoas com o nível fundamental. A cor mais escura, no mapa da direita, corresponde ao máximo de R\$1.700,00 (um mil e setecentos reais), por mês (+/- 390 euros). Pelo que se pôde levantar, o perfil dos egressos corresponde a esse paradigma.

Figura 1

Mapas do perfil socioeconômico em relação ao nível de escolarização no Brasil



Fonte: IBGE, 2013.

Os resultados da pesquisa consideram as seguintes dimensões de análise: i) motivações que foram identificadas na narrativa dos egressos para que tivessem realizado os cursos no Senac; ii) diferentes experiências profissionais (antes e após a frequência no Senac); iii) percepções dos egressos sobre a instituição e a valorização da formação e da prática; iv) a influência do Senac no curso de vida dos egressos.

Quanto às motivações

Relativamente às possíveis motivações que os levaram a inscrever-se e a frequentar os cursos de educação profissional no Senac, os resultados apontaram para uma grande diversidade de motivos, de possibilidade de generalização pouco expressiva.

Para H¹⁷, por exemplo, egresso do curso de garçom, o interesse surgiu por via da mãe, ao dizer que “ela sempre me incentivava para fazer o curso também”, considerando que ela sempre teceu muitos elogios ao Senac, resolveu frequentar o curso:

de tanto ela me falar, de cobrar, eu disse: ... vou fazer o curso simplesmente para ver se minha mãe deixa um pouco essa parte de garçom, para parar de me cobrar... vou fazer só porque minha mãe mesmo é quem está pedindo.

¹⁷ Os entrevistados são identificados por letras maiúsculas, preservando suas identidades.

Já M, ao falar por que se interessou em fazer o curso, diz: “após um colega meu, que fez um curso de garçom, aqui no Senac, ele fez ótimas recomendações... eu me senti muito influenciado”.

Há casos em que a motivação é revelada através de uma necessidade de ordem emocional, para “ocupar um pouco a mente, que ainda era um ano só de separada e a mente ainda estava focada naquilo”, conforme relata E.

São muitas outras as motivações que levaram essas mulheres e homens a se matricularem nos cursos de garçom e no de cozinheiro. Note-se que uma delas foi a de vivenciar a prática, conforme sinaliza J, ao relatar que

quando eu entrei na faculdade, apesar de eu ser novo no curso, ser iniciante, eu sentia muita diferença no conteúdo teórico mesmo e o que era ensinado era aplicado na faculdade, aí todos os colegas que eram da área, que já possuíam um certo conhecimento, sempre recomendavam ir para o Senac... lá eu teria o teórico e a prática.

Para F, do curso de garçom, por seu turno:

tudo começou quando eu tinha 16 anos ... estava querendo muito trabalhar, querer ganhar o meu próprio dinheiro, eu também queria ter uma independência financeira e comecei trabalhando em um bar num evento... então eu queria fazer uma coisa legal, ter mais experiência, mais conhecimento e surgiu uma oportunidade para eu vir para o Senac para fazer o curso técnico e eu vim para o curso técnico em serviços de bar e restaurante.

Esclareça-se que F relata uma motivação muito prévia, já que, para participar do curso de garçom no Senac, um pré-requisito de ingresso é o de ter maioridade.

B, do curso de cozinheiro, ao falar sobre o que a levou fazer cursos no Senac disse que

antes eu sempre trabalhava com atendimento ao cliente, fui atendente de clínica, fui operadora de caixa, tudo relacionado a atendimento ao cliente e essa paixão pela gastronomia foi crescendo com o tempo. Então, resolvi fazer o curso.

Foi por influência de outros, como ocorreu com M, para o curso de garçom, que A resolveu fazer o curso de cozinheiro. Segundo seu relato:

Desde que entrei no curso de gastronomia, eu ouvia os professores, pessoas que iam palestrar, profissionais que já estavam na área, sobre o curso do Senac de cozinheiro profissional, que era muito bom e que era importante a gente fazer. Tipo, boa parte

das pessoas que iam palestrar, mesmo os professores, falavam como era importante a gente fazer esse curso. (A)

Alia-se à motivação por influência de terceiros, uma outra relacionada com o prestígio que o curso tinha junto aos profissionais que a entrevistada teve a oportunidade de ouvir em palestras.

Outra motivação identificada foi a da mera oportunidade, em função de um dos entrevistados ser aluno de uma escola pública que havia firmado um convênio com o Senac, para que seus alunos pudessem frequentar o curso de garçom. O condicionamento agiu oportunamente para que C frequentasse e concluísse seu curso. Para o aluno:

O Senac caiu, assim, como uma luva em minha vida, como formação profissional muito importante, porque quando o Senac veio a mim, acredite, que foi uma oportunidade que eu estava esperando para mim. Não sabia ao certo o que eu queria. Para me adaptar demorou um certo tempo e até eu ter essa visão profissional demorou um certo tempo. (C)

Se se perseguisse um padrão, haver-se-ia de concluir que seria a diversidade de motivos o padrão identificável na pesquisa para a motivação dos egressos entrevistados, afinal, “a motivação será o tipo de configuração subjetiva que está na base da produção de sentidos subjetivos. Portanto, a motivação define-se no sujeito e pelo sujeito, e não pelo tipo de atividade” (Rey, 2005, p. 36, citado em Alves et al., 2012, p. 100).

Entre todas as motivações identificadas, a pesquisa registrou apenas um relato em que foi explicitada a questão da gratuidade como variável determinante para a escolha do curso. Isso aparece na narrativa de M, antes referido por duas vezes, e quem mais discorreu verbalmente sobre suas motivações. Para o entrevistado, ao seguir o exemplo do amigo que o havia influenciado: “olha, vá fazer o de garçom no Senac, é um curso muito bom, é um curso de gratuidade, é um curso que você vai ter todo material didático, fardamento”. Na sequência da narrativa concluiu M: “e me vendeu o curso”.

Não se pôde, efetivamente, determinar um padrão, senão demonstrar que, de fato, as idiosincrasias são fator determinante para questões que envolvam escolhas. Não obstante, um ponto comum entre todos os egressos terá sido o da confiabilidade na instituição de educação profissional, conjuntamente com a necessidade de inserção no mercado de trabalho ou progressão funcional, para os que já estavam inseridos na área, e curiosidade, ou mesmo indicação de outrem.

Quanto às experiências profissionais

Para Cavaco (2002), os saberes adquiridos “ao longo da vida profissional, familiar e social entrecruzam-se e complementam-se, tornando o percurso formativo um processo coerente e complexo”, sendo a aprendizagem “facilitada quando há complementaridade de saberes entre os vários domínios” (p. 62).

Por isso, o conhecimento da experiência profissional de cada um dos entrevistados, anterior e posteriormente à realização dos cursos de garçom ou de cozinheiro no Senac, foi relevante para uma visão mais completa do possível grau de importância da educação profissional recebida, na vida de cada um dos egressos.

Pôde-se levantar que, desde cedo, a maioria dos entrevistados já convivía, anteriormente aos cursos do Senac, com o mundo do trabalho, normalmente em atividades autônomas, algumas sem vínculo formal, quer na área da restauração, quer em outras esferas relacionadas a atendimento ao público, no geral.

Por exemplo, F, do curso de garçom, relata que, ainda com 16 anos, já se havia iniciado na atividade laboral, “trabalhando em um bar, num evento em bar”, da mesma forma que E, que, segundo suas próprias palavras: “já trabalhava com eventos, festas”.

Outro egresso do Senac, do curso de cozinheiro, J, disse, em seu depoimento, que trabalhava desde os 18 anos na condição de técnico em informática na esfera da administração pública, mesma faixa etária com que M iniciou a sua experiência profissional: “o meu primeiro emprego foi no restaurante, lá eu trabalhei como atendente de lanchonete”.

Durante a realização do curso, novas experiências, para além do curso de garçom ou de cozinheiro, foram agregadas. No curso de garçom, por exemplo, houve a oportunidade de participação em competições de educação profissional, a nível nacional e a nível internacional.

A importância dessas atividades na perspectiva do aluno, pode ser representada através dos comentários de M, por exemplo:

Essa competição tem vários níveis, tanto nacional e internacional e a das Américas. A competição, em si, busca demonstrar habilidades técnicas que são direcionadas à ocupação e voltado para o serviço de restaurante. Ela busca direcionar habilidades de departamentos diferentes em restaurante ou restaurantes de níveis diferentes.
(M)

Disse ainda que, para participar das competições, teve que frequentar cursos mais específicos como:

voltados à harmonização de vinhos com os alimentos, cursos voltados à questão da oratória, cursos voltados à preparação de molhos, então eram cursos mais específicos, que iriam atender meu objetivo geral, que era me preparar para a competição e automaticamente eu iria coletar conhecimentos para minha vida profissional no futuro (M).

No que concerne à experiência profissional de I, após a conclusão do curso de cozinheiro no Senac, por exemplo, passou a ser chefe assador, isto é, especializou-se em charcutaria, defumação e churrasco, transformando-se em empresário autônomo na área. Sua experiência profissional atualmente é reflexo de todo o processo de formação profissional por que passou, incluindo-se a experiência institucional no Senac. Em suas palavras sobre sua trajetória experiencial:

fui migrando de uma área para outra desde que comecei. Quando entrei aqui para o Senac eu gostava de cozinhar, de fazer macarrão, de fazer macarrão mesmo artesanal, mas a intenção era um dia abrir um restauantezinho, bistrozinho de comida italiana, aí depois virou cozinha regional, que aí eu comecei a sentir uma identidade muito grande com a minha cultura, pela minha origem, de onde eu venho (...). Fui para São Paulo fazer o curso de panificação e já pensando também na questão do bacon, de fazer um bacon artesanal. Quando voltei para Salvador comecei a fazer teste, a inventar arte e que gradativamente eu fui conseguindo aperfeiçoar, chegar a um produto satisfatório. (I)

A experiência profissional desenvolvida depois da conclusão do curso do Senac foi a primeira na vida de C, que, quando ingressou no curso, nunca havia trabalhado. Disse o egresso, durante a entrevista:

Foi através desse curso de garçom que eu comecei a trabalhar na área (...). Hoje, eu me encontro como chefe de fila (...), um garçom líder. É essa função que eu me encontro (...), mas antes eu trabalhei, numa casa, de barista, antes disso, antes de chegar no hotel. (C)

E aí reside uma importante relação a ser aqui construída, a que remete para a influência que teria tido a educação profissional recebida no Senac para a mudança do curso de vida dos próprios egressos. Se se considerar que esses 40% não foram selecionados como sujeitos da pesquisa em função de já pertencerem aos quadros da instituição, mas, especificamente, em razão de corresponderem a sujeitos que atendiam às definições do projeto inicial da proposta de investigação,

isto é, egressos de cursos de garçom e cozinheiro realizados no Restaurante-Escola Casa do Comércio, do período previamente determinado (2014 e 2016), e do gênero, masculino e feminino, a expressividade do percentual apresentado não pode, pois, ser desprezada. No entanto, este percentual, não tendo sido procurado, pode também resultar de uma maior disponibilidade para participar na pesquisa e ser entrevistado quem se manteve no Senac, embora numa outra situação, em geral associada a uma trajetória de sucesso.

Observando-se as respostas sobre as experiências profissionais posteriores à realização dos referidos cursos, constatou-se que, em linhas gerais, houve um grau de melhoria da perspectiva laboral e educacional de quase todos os egressos. Mesmo aqueles que não utilizaram a experiência da área de turismo e hospitalidade para a sua inserção no mercado de trabalho, demonstraram em seus depoimentos que ampliaram o espectro de ação profissional, encontrando-se todos, à exceção de uma concluinte que optou por continuar seus estudos, em posições profissionais melhores do que as que detinham anteriormente à realização dos cursos.

Quando, antes, também se referiu à melhoria educacional, baseou-se na análise dos relatos que indicaram propensão a ingressar em estudos de nível superior, além dos que já se encontram atualmente cursando uma universidade. Percentualmente, pode-se dizer que 40% dos egressos entrevistados estão inscritos em um curso universitário, alguns dos quais em curso em área similar de atuação: gastronomia. Chegou-se ao resultado de que, também, os depoentes indicaram uma mudança de curso de vida ao declararem a intenção de continuar seus estudos futuramente em uma universidade.

Portanto, os resultados mostraram que, grosso modo, após a realização dos cursos, houve uma melhoria na situação profissional de quase todos os egressos, com ampliação do espectro de ação, para além da mudança de comportamentos no que concerne às perspectivas educacionais. Junto a isso, os relatos comprovam mudança de comportamento no que concerne às expectativas relacionadas ao futuro e à inserção social dos concluintes, servindo a pesquisa como referência para avaliação dos impactos que os cursos do Senac podem provocar na vida de quem os frequenta.

Quanto à percepção dos egressos sobre o Senac e à valorização da formação e da prática

O material coletado a partir da realização das entrevistas pôde evidenciar que, em linhas gerais, a percepção em relação ao Senac foi bastante positiva, cabendo à prática desenvolvida durante o curso o papel de destaque para a construção dessa imagem institucional.

Isso se pode constatar nos fragmentos das narrativas dos egressos, como no caso de I, do curso de cozinheiro:

O curso de cozinheiro eu acho perfeito, acho ótimo, assim, pra mim até melhor do que a faculdade que eu fiz de dois anos.¹⁸ Dá de dez a zero (...). O que eu aprendi aqui em, sei lá, seis meses, eu não aprendi em dois anos na faculdade. De prática, de conhecimento (...). Não só prática, como conhecimento também, entendeu? O Senac oferece um excelente curso pelo valor de uma mensalidade na Faculdade. Então para mim (...) todo mundo que me pergunta, eu falo: se eu fosse você eu gastava o dinheiro fazendo um curso no Senac do que na faculdade. A faculdade não vai te ensinar metade do que você aprendeu lá tanto de prática quanto de teoria (...). Fazer o curso no Senac com a qualidade que o curso tem realmente foram assim fatores-chave para que eu falasse é isso que eu quero!

Percebe-se, sem grande esforço, na fala de I, acima, entusiasmo quanto à imagem positiva do Senac e à qualidade do curso de cozinheiro, sobretudo, quanto à valorização da prática, se interpretado comparativamente com outro curso de formação que seria oferecido a nível superior e com qual teve experiência. Seu posicionamento encontra eco na fala de B, egressa do mesmo curso de cozinheiro:

O que eu mais gostei foi a técnica, a forma que os instrutores passam para a gente, você vai levar para o resto da vida, até hoje eu ouço o professor (...) falando, o professor (...) falando, o professor (...) falando: “entendeu”? E quando estava trabalhando parece que eles estão lá, então fixa mesmo o aprendizado, fixa na gente mesmo, não é uma receita que você aprende ali e joga para lá e esquece, são técnicas que a gente leva adiante mesmo e que faz a diferença. Muito, muito, muitíssimo. (...) eu consegui mudar muitas coisas no restaurante em que eu trabalhei e eu fiquei feliz por isso, graças às experiências que eu tive no curso, nos aprendizados.

O foco de A, por sua vez, na apreciação positiva do curso, recaiu mais sobre a valorização da prática:

¹⁸ Curso de Gastronomia.

então foi uma das coisas que eu gostei aqui no SENAC, aqui a gente teve um grande tempo de aula prática, como da prática mesmo, lá no restaurante-escola. Essa foi uma das coisas que eu gostei, eu vi, tem coisas que eu vi aqui, antes mesmo da faculdade, que eu estou vendo agora, por exemplo.

Como resultado vê-se o que disse A ao revelar sua apreciação ao curso de cozinheiro, notadamente quanto à prática, do mesmo modo com que outro egresso do mesmo curso de cozinheiro demonstra sua percepção sobre o Senac e sobre a valorização da prática para sua formação. Veja-se o que disse J:

Em termos do curso, da prática, principalmente a prática, tanto a didática, quanto a cozinha do restaurante, completamente diferente do que nós aprendemos na faculdade, aliás o curso de salão em si já trouxe um grande impacto, face ao que é ensinado na faculdade.

Outro egresso do curso de garçom a se manifestar positivamente em relação ao Senac foi C. Para ele:

Quando eu entro na Instituição do Senac, passa uma bola de neve na minha cabeça. Não esqueço de nada, dos corredores, dos alunos, dos professores. É realmente um lugar muito marcante, muito significativo. Não conheço quem fale mal de uma instituição como essa, que é muito benéfica, muito legal. (C)

A percepção positiva sobre o Senac e a relação que se estabeleceu com a valorização da prática é também revelada na fala de D, do curso de garçom, sobretudo pelos qualificativos nominais ‘maravilhoso’, ‘interessante’ e ‘legal’ (antes também empregada por C, acima) e a força da locução verbo-nominal ‘valer a pena’:

Ah, praticamente tudo, principalmente na área de bar, que a gente aprende vários drinks, também no atendimento, que tinha várias formas de abordar um cliente (...). A parte do atendimento, aprender sobre atendimento (...). Porque a maioria das pessoas, tipo cliente, eles estão lá... e a gente pensa que é só atender e pronto, mas é fazer com que o cliente se sinta como se ele estivesse em casa, desde o momento que ele coloca o pé no restaurante, até o momento que ele sai. E eu acho isso bem interessante (...). Vale a pena. Quem não fez vale a pena, tanto que até comento com alguns colegas meus de trabalho que eu fiz o curso aqui e que aqui foi bem maravilhoso, foi muito legal. (D)

A constância quanto à positividade da imagem do Senac mantém-se no discurso de E, do curso de garçom, que afirma:

O Senac é referência. Quando você sai com seu currículo e bota (...) eu, na verdade, sai com dois tipos de currículo: o currículo para essa área e um currículo para essa outra [eventos]. E essa área era a que mais chamava. E quando bota o nome do Senac, tá lá, tem o currículo, tem o certificado.

Como visto, os relatos, no geral, permitem a inferência de que a imagem do Senac para os egressos é positiva e que a prática em seus cursos funciona como ponto de destaque no processo de aprendizagem.

A influência do Senac no curso de vida dos egressos

Sobre esse aspecto, percebe-se com clareza no relato de E, do curso de garçom quando afirma que

minha vida mudou bastante, porque eu vim ter a certeza de que eu era capaz de fazer qualquer coisa, não só ficar naquilo. Fiz o curso de garçom, achando que seria o mínimo e foi muita coisa para mim (...) eu vou para qualquer lugar.

A sucessão de relatos vai fortalecendo a ideia do nível de influência da realização de um dos cursos do Senac na vida de diferentes pessoas. H, por exemplo, ao comentar suas motivações para sua matrícula no curso de garçom, demonstra quanto a vida de sua mãe se alterou profundamente após o Senac. Sobre ela, a quem atribui a responsabilidade por ter seguido seus passos na instituição, diz que, inicialmente, “minha mãe trabalhava de doméstica”, depois do curso de garçom, “trabalhava de garçonete e agora foi promovida essa semana, como chefe de fila”. A mudança de perspectiva de vida, embora diretamente atrelada à própria realização do curso, reflete-se latentemente em uma mudança de comportamento coletivo no núcleo familiar, cujo ciclo de valorização da educação profissional vai-se alastrando, para o filho (H) e, encadeadamente, para a irmã.

Considerando que alterações de comportamento estão muitas vezes associadas a questões de ordem cultural, o depoimento de I é bastante esclarecedor para demonstrar quanto sua vida se modifica a partir do contato com o Senac, para além dos efeitos diretos do curso. Para o egresso:

A gastronomia me ajudou a desenvolver muito forte em mim uma identidade cultural. Me ajudou a me identificar. Eu falo que são minhas raízes (...). E assim a gastronomia me deu essa identidade cultural muito forte, essa conexão com minhas raízes, com a culinária tradicional (...). A gastronomia me ajudou a valorizar a cultura, me

ajudou a valorizar a tradição, me ajudou a valorizar o artesanal. Entendeu? Então foram coisas que vieram através da gastronomia realmente. (I)

Outro depoimento que se destaca é o de M, que diz, ao ser indagado sobre o que poderia ter sido acrescentado em sua vida, após a realização do curso de garçom do Senac, em relação a outros interesses:

A gente muda a visão completamente. O olhar é mudado completamente. Começa pela própria postura. Ampliou e algumas pessoas no meu convívio percebem, perceberam a diferença (M).

Na continuação de sua narrativa, M complementa, quando lhe é perguntado em que sentido houve mudança de postura:

No sentido físico. Da questão física. Ergonomia, sim. E a postura também referente à comunicação. A não falar gíria, a saber de que forma você pode falar, vender um produto ou um serviço, até mesmo etiqueta à mesa.

Outros, entretanto, como C, inicia sua narrativa, buscando resumir sua mudança em uma palavra-chave: “maturidade”.

Maturidade, acho que é a palavra. Fiquei muito mais maduro, muito mais convicto do que eu queria falar para você ou para qualquer outra pessoa. Não tinha essa confiança de falar com ninguém. Eu era um pouco mais fechado, era um pouco mais brincalhão em relação a algumas maneiras, algumas coisas e eu me posicionava muito na parte da brincadeira.

O mesmo C demonstra como o contato com a alteridade, promovida por sua inserção no Senac, foi significativa para si:

Quando a gente vem de bairro periférico, a gente se priva muito. A gente vive em uma “bola” que só gira ali mesmo. A gente só vive naquele mundinho, ali mesmo. Quando a gente sai para outras instituições de ensino, a gente muda um pouco mais a concepção, a gente muda. Você sai de um estado, de um país, vai para outro, você vai mudar conforme a cultura. É a mesma coisa de um curso, você sai de um bairro periférico e vai para outro bairro, vê pessoas diferentes, vê conversas diferentes, vê assuntos diferentes, você absorve isso para si.

Para B, a resposta sobre como teria influenciado o Senac a sua vida, não hesita ao dizer que foi a questão da “responsabilidade”. A avaliação que faz da

contribuição do Senac para sua vida pessoal constrói-se através da imagem que passa a transmitir junto a outras pessoas, especialmente a familiares:

Então mudou muita coisa na minha vida. Meus familiares perceberam que eu comecei a ser mais tolerante com tudo, a ser mais paciente, porque jovem não tem paciência, comecei a ter mais paciência, tolerar mais e o Senac me ensinou muito, os professores, os profissionais que estão aqui “fez” muito para minha vida. (B)

Considerações finais

A relação entre o eu e o mundo é uma relação de saberes que só pode ser percebida de forma interpretativa, a partir da análise qualitativa dos diferentes discursos que possam concorrer para sua evidenciação. Os depoimentos dos egressos permitiram demonstrar que o curso de suas vidas se alterou inequivocamente, após a relação que estabeleceram com o Senac, com as pessoas, com cada um dos cursos, seja o de garçom, seja o de cozinheiro.

As mudanças que puderam ser sentidas relacionam-se com a chamada visão de mundo, cujo foco se altera em muitos dos egressos, e que se manifesta através de unidade lexicais bastante representativas, como a forma do verbo mudar, reiteradas vezes utilizado pelos depoentes, ou pelo substantivo maturidade, cuja carga semântica pressupõe o mesmo traço de mudança, notadamente de estado, ou ainda pelo emprego do item responsabilidade, que, etimologicamente, se relaciona à ideia de resposta a algo.

Referências bibliográficas

- Almeida, João F., & Pinto, José M. (1975). *A investigação nas ciências sociais*. Editorial Presença.
- Alves, José, Pessoa, Wilton, Sgrott, Ana, Santos, Janes, Santos, Patrícia, & Conceição, Luiz Carlos (2012). Sentidos subjetivos relacionados com a motivação dos estudantes do clube de ciências da ilha de Cotijuba. *Revista Ensaio*, 14(3), 97-110.
<https://doi.org/10.1590/1983-21172012140307>
- Amado, João (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, Robert, & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cavaco, Carmen (2002). *Aprender fora da escola: Percursos de formação experiencial*. Educa.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2013). Perfil socioeconômico da população. In *Atlas do censo demográfico 2010* (cap.8, pt.1). https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64529_cap8_pt1.pdf

- Moraes, Carmen, & Neto, Sebastião (2005). Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: Considerações sobre uma política pública de certificação profissional. *Educação e Sociedade*, 26(93), 1435-1469. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400019>
- Presidência da República. (1996). Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Recuero, Raquel (2014). Discutindo análise de conteúdo como método: O #DiadaConsciênciaNegra no Twitter. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 56(2), 289-309. <https://doi.org/10.20396/cel.v56i2.8641480>

A construção das identidades acadêmicas de docentes do curso superior de Tecnologia em Estética e Cosmética de uma universidade do sul do Brasil

Yalis Silva Coronel^{}, Leanete Thomas^{**} & Fátima Pereira^{***}*

Resumo

A área da estética, cosmética e embelezamento é significativa no contexto brasileiro. O curso de Tecnologia em Estética e Cosmética foi criado com o intuito de atender uma demanda de mercado, prerrogativa dos cursos tecnólogos. O curso é amplamente oferecido em todo o território nacional, maioritariamente no Ensino Superior privado. Apresenta um corpo docente interdisciplinar e currículo articulado com a ciência, técnica e tecnologia. O objetivo geral da pesquisa concentrou-se em: conhecer e compreender as dimensões da construção das identidades acadêmicas de docentes de um curso superior de Tecnologia em Estética e Cosmética de uma Universidade da região Sul do Brasil, a partir de entrevistas biográficas sobre suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Realizaram-se cinco entrevistas. Verificou-se que as identidades acadêmicas destes/as docentes se constroem a partir dos fatores: família, contexto histórico, sociedade, professores/as, alunos/as, campo científico, área científica, instituição, conhecimento, ensino, cursos, formação, condições de trabalho, prática profissional, demandas de mercado, com ênfase nas atividades de extensão, compartilhamento de experiências e mercado de trabalho. Verificou-se também que os/as docentes são profissionais conectados ao mercado e costumam atuar profissionalmente na área de sua formação inicial paralelamente à docência e compartilham suas experiências profissionais com os/as discentes.

Palavras-chave: estética, cosmética, tecnólogo, docência, identidade acadêmica

Introdução

Os cursos da área da beleza e estética no Brasil, até o início do século XXI, eram propriamente técnicos de nível médio. Contudo, atualmente existem os cursos superiores na categoria tecnológico e bacharelado e a oferta destes cursos abrange todo o território nacional. O ensino superior brasileiro é dicotomizado entre público e privado, composto por diferentes tipos de instituições e regido pela Lei de

* Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Contacto: yscoronel@gmail.com

** Investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas/CIIE da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Contacto: leanete@fpce.up.pt

*** Professora Associada com Agregação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Contacto: fpereira@fpce.up.pt

Diretrizes Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 (Presidência da República, 1996). Os cursos superiores de tecnologia em Estética e Cosmética são oferecidos, majoritariamente no setor privado e estão classificados como cursos do eixo Ambiente e Saúde, segundo o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia de 2016 (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2016).

A oferta de cursos superiores de Tecnologia em Estética e Cosmética em atividade atualmente no Brasil corresponde a 390 cursos privados presenciais, 359 cursos privados a distância e três cursos públicos presenciais (e-MEC, s.d.). Na região Sul do Brasil, a oferta é de 75 cursos presenciais privados, 69 cursos a distância privados e um curso presencial público. Nomeadamente no Estado de Santa Catarina, campo empírico deste estudo, localizado na região Sul do Brasil, a oferta é de 17 cursos presenciais privados e 25 cursos a distância privados, totalizando uma oferta de 36 cursos superiores de Tecnologia em Estética e Cosmética. A região Sudeste lidera a oferta destes cursos no país com 160 cursos presenciais privados e 83 cursos a distância privados (e-MEC, s.d.).

Estes dados, referentes ao curso superior de Tecnologia em Estética e Cosmética, explicitam o avanço desta área no cenário brasileiro. Deste modo, considerando que um dos critérios para o planejamento e a organização dos cursos superiores de tecnologia visa “o atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade”, conforme o Artigo 3.º da Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002 (Conselho Nacional de Educação, 2002), verificou-se a necessidade e a relevância da criação e implementação dos cursos superiores de Tecnologia em Estética e Cosmética no Brasil.

Sendo o curso superior de Tecnologia em Estética e Cosmética relativamente novo no contexto educacional brasileiro, nota-se uma carência na produção de conhecimentos sobre o curso, especialmente no que se refere às questões educacionais, da pedagogia e do ensino. Há um considerável acervo de estudos sobre questões específicas da área, no que tange a pesquisa e desenvolvimento de protocolos para tratamentos estéticos faciais e corporais, pesquisa e desenvolvimento de produtos e de equipamentos para a área, estudos de caso com pacientes para a análise da eficácia da aplicação destes produtos e equipamentos, verificando-se um espaço ainda pouco explorado no que toca a esfera do ensino (Valdameri, 2010).

O ponto-chave que diferencia um curso superior de tecnologia de um curso superior de bacharelado ou licenciatura explicita-se pelo tecnólogo ser um curso de menor duração e voltado ao mercado de trabalho da estética. Por ser voltado a

este mercado, além das disciplinas específicas da área, também apresenta disciplinas transversais a outros cursos, caracterizando-se pela interdisciplinaridade e pela presença de um corpo docente multidisciplinar.

Tendo em vista as características e especificidades da área e a multidisciplinaridade do corpo docente, procurou-se saber quem são esses/as professores/as, levantando questionamentos como: quais os percursos que os/as levaram à docência, como iniciaram a carreira docente, qual o sentimento em relação à docência e como se percebem neste meio acadêmico.

De acordo com Santos (2018), diferentes contextos profissionais em que o/a docente está inserido/a podem possibilitar distintas construções identitárias. Sabendo-se que professores/as de ensino superior frequentemente transitam entre a atividade profissional da sua formação inicial e a atividade profissional docente, e que há uma interconexão entre estes dois contextos, busca-se compreender quais são as implicações desta relação na atividade docente e na (re)construção identitária acadêmica destes/as professores/as.

Interessou também conhecer as percepções destes/as professores/as sobre um curso tecnológico, tendo em conta as suas características próprias dentro dos cursos de nível superior e mais especificamente do curso superior de Tecnologia em Estética e Cosmética. Busca-se compreender como se articulam, como interagem e como ocorre o processo de construção identitária acadêmica e, conseqüentemente, como se manifestam estas identidades.

Buscou-se ainda compreender, sob a ótica dos/as próprios/as professores/as, as suas motivações, quais os significados que atribuem à profissão e a profissionalidade docente e às relações de ensino-aprendizagem. Tais questões ganham especial relevância tendo em conta o fato de que a principal exigência para a docência no ensino superior são as competências científicas, sem exigências relacionadas à formação pedagógica (Veiga, 2014).

Em síntese, o objetivo geral deste estudo concentrou-se em: conhecer e compreender as dimensões da construção das identidades acadêmicas de docentes de um curso superior de Tecnologia em Estética e Cosmética de uma Universidade localizada em Santa Catarina, na região Sul do Brasil, a partir de entrevistas biográficas sobre as suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Ensino superior brasileiro e a expansão do ensino superior privado

Sampaio (2010, 2011) elucida que a expansão do ensino superior privado no Brasil conecta-se com os princípios liberais de livre iniciativa privada. Entretanto, o setor privado de ensino respeita as normas educacionais referentes à educação brasileira, passando pela autorização e avaliação do poder público. Sob as diretrizes do neoliberalismo, na década de 1990, se evidenciou uma guinada no ensino superior privado (Robertson, 2007). As instituições privadas buscaram se enquadrar como Universidades, muitas vezes, a partir da incorporação de instituições isoladas, para obter autonomia nos processos de remanejamento de vagas, criação e eliminação de cursos. Neste cenário, as Universidades demonstravam um objetivo de cativar a clientela com cursos diversos (Conselho Administrativo de Defesa Econômica [CADE], 2016). Para Alonso (2010), a expansão do ensino superior no Brasil tem no ensino privado seu principal alicerce, sendo que, em meados dos anos 2000, as instituições caracterizadas como faculdades, no ensino superior privado, eram a maioria no país (92%). Lima (2019) expõe em “Números do Ensino Superior Privado no Brasil 2018: Ano Base 2017” a quantidade de instituições de ensino superior privadas por região: região Norte com 85,45% de instituições; região Nordeste com 87,23%; região Sudeste com 86,08%; região Centro-Oeste com 92,08% e a região do campo empírico deste trabalho: região Sul com 92,35%. Segundo Diniz (2019), o setor privado de ensino superior representa 87,91% do total das instituições de ensino superior do Brasil.

Nesta configuração, as instituições de ensino superior privadas buscaram melhorar administrativamente e academicamente, incrementando o quadro docente, produzindo novos cursos, novos programas de pós-graduação e novos projetos de extensão, evidenciando-se o desenvolvimento do mercado do ensino superior (CADE, 2016).

Objetivando o alcance do maior número de alunos/as, as instituições passaram a pensar em novos “produtos”, ou seja, novos cursos de graduação e de pós-graduação, propiciando-se também um aumento na oferta de cursos no Ensino a Distância (EaD). Dentre os novos cursos, pode-se destacar a criação de cursos conectados ao mercado e consumo de luxo, caracterizados pelo apelo comercial, como por exemplo: gastronomia, *sommelier* e moda (CADE, 2016), profissões que não exigiam formação superior para o exercício da profissão. No âmbito destes novos cursos, pode-se citar o curso superior de Tecnologia em Estética e Cosmética,

criado em meados dos anos 2000, com a intenção de atender a demanda de mercado em crescimento no cenário brasileiro.

Em relação a pós-graduação, Sampaio (2011) menciona que o setor privado de ensino superior dobrou a oferta de cursos de mestrado, apresentando, em 2008, 20% dos programas de mestrado. Apesar deste crescimento do setor privado em relação às pós-graduações e da expressiva abrangência deste setor no país, uma pesquisa realizada pela Clarivate Analytics (2017) para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES), revelou que a produção acadêmica relevante no país ainda é predominantemente vinculada às instituições de ensino superior públicas. Deste modo, infere-se que as instituições de ensino superior privadas articulam suas atividades acadêmicas predominantemente entre o ensino e a extensão, atribuindo menor atenção à pesquisa acadêmica.

Todavia, o setor privado de ensino superior é o protagonista quando se refere a inovação, sempre em busca de novos produtos e novos nichos de mercado. Nesta conjuntura, nota-se, atualmente, um crescimento dos cursos superiores de tecnologia, impulsionado pela proposta de atender as demandas de mercado de forma rápida e especializada (Sampaio, 2011).

Os cursos superiores de tecnologia em estética e cosmética e o mercado da beleza no Brasil

Os primeiros cursos superiores de Tecnologia em Estética e Cosmética no Brasil datam do início dos anos 2000. A partir da unificação, através do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia do ano de 2016, houve a classificação do curso superior de Tecnologia em Estética e Cosmética como um curso da área da saúde. Neste processo padronizou-se o perfil profissional do/a egresso/a, o objetivo do curso, além das questões relativas à infraestrutura mínima para a sua realização. Segundo dados disponibilizados pelo sistema e-MEC do Ministério da Educação (s.d.), o primeiro curso registrado no Brasil nesta área é da instituição de ensino Unisuam, no Estado do Rio de Janeiro, na região Sudeste, em 2003. Na região Sul do Brasil, o pioneiro foi na instituição Ulbra, no Estado do Rio Grande do Sul, também em 2003. Em Santa Catarina, o pioneiro foi o curso da instituição Univali, iniciado em 2005. No Estado do Paraná, o pioneiro foi o curso da instituição UTP, iniciado em 2006. Estas instituições possuem em comum o fato de pertencerem ao setor privado.

O currículo dos cursos superiores de Tecnologia em Estética e Cosmética apresenta disciplinas que abarcam os conceitos de ética e estética, imagem pessoal, saúde, educação e pesquisa, gestão e relações humanas (Valdameri, 2010). Segundo a mesma autora, a articulação dos referidos conceitos aos saberes científicos, técnicos e tecnológicos nestes cursos cumprem com os parâmetros solicitados para um curso de nível superior tecnológico. Pretende-se uma formação centrada em princípios éticos e humanísticos, com vistas a uma formação qualificada e integral. Sendo assim, “os cursos de graduação nessa área trazem novos argumentos (...) atendendo as expectativas desse setor da sociedade” (p. 103).

No que se refere a relevância da área da beleza no Brasil, constatou-se que 76% dos/as brasileiros/as com acesso à internet assistem conteúdos de moda, beleza e estilo de vida no YouTube (Think with Google, 2017). As mulheres são a maioria como consumidoras do mercado de imagem pessoal, estética e cosmética, nos espaços físicos e digitais. Contudo, o mercado masculino demonstra uma notável expansão ao longo dos anos, apresentando produtos, serviços e espaços pensados especificamente para este público (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, 2015). Sobre o público masculino, o estudo revelou que 85% dos homens se importa com a sua imagem pessoal (Think with Google, 2017).

O Brasil é o país da América Latina que apresenta o valor mais alto de investimento em cosméticos por habitante (U\$ 116,20 dólares). O Chile estava em segundo lugar (U\$96,50 dólares), seguido pela Argentina (U\$74,90 dólares; Alma & Costa, 2011). Considerando dados da Associação Brasileira de Indústria de Higiene Pessoal e Cosméticos (ABIHPEC, 2019), o Brasil ocupa a terceira posição mundial no mercado de cosméticos, atrás somente dos Estados Unidos e da China e é o setor industrial que mais investe em publicidade no país.

No ano de 2018, estavam regularizadas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) um total de 2.794 empresas no setor de higiene pessoal e cosméticos no Brasil. A região Sudeste liderava este mercado com um total de 1.685 empresas. Em segundo lugar aparece a Região Sul, com um total de 550 empresas (ABIHPEC, 2019).

O país evidencia ainda como um grande potencial nesta área por ser fonte de matérias-primas e de princípios ativos utilizados nas formulações cosméticas, pelo desenvolvimento de novas tecnologias, pela agilidade na parte de regulamentação e registro de produtos cosméticos, pelo aumento do consumo destes produtos

pelos/as brasileiros/as e por compreender a relevância deste setor para a economia do país (Gallas et al., 2015).

Uma busca por cursos superiores na área de imagem pessoal, estética e cosmética em outros países, revelou que o Brasil também se destaca por estar na vanguarda da criação e oferta de cursos superiores de Tecnologia em Estética e Cosmética, capacitando os/as profissionais que irão atuar neste mercado.

Os dados apresentados identificam uma forte característica da sociedade brasileira, voltada ao interesse por produtos e serviços de estética e cosmética, refletindo-se no crescimento deste setor nos âmbitos econômico e educacional.

Docência e identidade acadêmica

A identidade acadêmica é uma identidade profissional docente, e assim, apresenta pontos que a caracterizam como uma identidade docente e pontos que a caracterizam especificamente como uma identidade acadêmica, devido às particularidades do trabalho em uma instituição de ensino de nível superior (Santos, 2018).

As especificidades da identidade docente estão relacionadas com um conjunto de saberes e competências; com a interação entre trajetória biográfica, o contexto social, cultural e institucional e a vivência pessoal do/a professor/a; com a influência de pontos biográficos, históricos e sociais nessa identidade profissional, em um processo ativo (Santos, 2018).

Partindo de uma análise do modelo teórico de Santos (2018), fundamentado em Dotta (2011), as identidades acadêmicas se configuram, se constroem e se reconstroem em um processo dinâmico influenciado por fatores internos e externos. Este processo envolve as relações familiares e sociais, as experiências pessoais e profissionais, passadas e presentes inseridas em uma sociedade, em uma cultura e em um contexto social específico.

De acordo com Santos (2018), existem fatores e atividades atreladas especificamente à universidade que proporcionam características próprias ao docente universitário e delineando a dimensão acadêmica.

As especificidades das identidades acadêmicas correspondem a uma interação entre professor/a, estudantes, campo científico, área disciplinar e instituição. A identidade organizacional das instituições de ensino superior também marca as identidades acadêmicas dos professores (Santos, 2018).

Dotta et al. (2011) referem que, apesar das intersecções e delineamentos da profissão, os contextos profissionais são diversos e há uma dificuldade em estabelecer uma padronização destes contextos. Assim sendo, não é imperativo que a mesma ocupação profissional padronize os/as seus sujeitos/as, suas experiências e identidades. Dependendo do contexto profissional em que o docente está inserido podem ocorrer diferentes percepções da realidade, diferentes reflexões tanto a nível individual quanto a nível de grupo.

Desta forma, a identidade resulta de um processo de socialização que constitui as pessoas e delinea as instituições. É um processo individual e simultaneamente coletivo, transversal às esferas da objetividade e da subjetividade, do biográfico e do estrutural, atingindo uma estabilidade, mas uma estabilidade provisória, pois permite sempre a reconstrução (Dubar, 1997).

Considerando as especificidades dos cursos superiores de tecnologia dispostas na Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002, espera-se que os/as professores/as destes cursos superiores estejam atentos/as às demandas do mercado de trabalho, que tenham vivências práticas neste mercado, possuam uma formação acadêmica, preferencialmente, ligada à(s) disciplina(s) que ministra, sendo esta formação no próprio curso no qual leciona ou em área complementar. Assume relevância a formação pedagógica, legitimando a profissionalidade docente, afastando-se da ideia de “quem sabe fazer, sabe automaticamente ensinar”. Estes podem ser alguns dos pontos chave para a compreensão da prática docente e da construção da identidade de professores/as de cursos superiores de tecnologia.

Metodologia

A pesquisa acadêmica sobre educação e a atividade educacional, de acordo com Amado (2014), difere da pesquisa em outras áreas das ciências sociais, a partir do momento em que se nota uma especificidade relacionada ao fenómeno educativo. Desta forma, a investigação em educação requer uma perspectiva de investigação adequada ao seu fenómeno, ao seu propósito, visto que deve ultrapassar “a seara do recolhimento de dados pura e simplesmente, mas toma-se como objeto de estudo o fazer e a realidade concreta dos sujeitos envolvidos, assumindo-se uma análise crítica desses contextos educacionais” (Valdameri, 2010, p. 19). O enquadramento deste estudo no âmbito qualitativo é adequado pelo fato de que a “Investigação qualitativa tem atrás de si toda uma visão do mundo, dos sujeitos humanos

e da ciência, que influencia a escolha e está presente na aplicação de qualquer técnica ou procedimento” (Amado, 2014, p. 205).

O campo empírico deste estudo é um curso superior de Tecnologia de Estética e Cosmética de uma Universidade privada do Sul do Brasil. O curso apresenta uma carga horária total de 2.325 horas, com duração total de seis períodos e está em atividade desde 2008, com aulas que ocorrem no período noturno, ofertado na modalidade presencial e semipresencial.

O primeiro contato com o campo empírico realizou-se através de uma análise do projeto pedagógico do curso. O segundo contato ocorreu através de uma entrevista com uma informante-chave, coordenadora de um curso superior de Tecnologia em Estética e Cosmética. Esta entrevista norteou a elaboração do roteiro de entrevistas a serem realizadas com os/as docentes.

A escolha dos/as participantes teve por critério serem professores e professoras de disciplinas específicas a fim de captar elementos relacionados às dimensões específicas do curso, para além de questões mais amplas da docência e das relações institucionais. Na concepção de Amado (2014, p. 214), “convém que elas tenham algo em comum, mas também algumas experiências próprias e diferenciadas”. Alguns/algumas dos/das participantes lecionam múltiplas disciplinas no curso, embora, o convite tenha ocorrido com foco em uma disciplina apenas, naquela que é compreendida como a disciplina principal do/a docente. Procurou-se abordar nas entrevistas esta disciplina em específico, contudo, eventualmente, os/as professores/as referiram experiências nas outras disciplinas ministradas o que contribuiu para o enriquecimento da análise. Foram realizadas entrevistas com cinco professores/as das disciplinas de: estética facial; maquiagem; cosmetologia básica; colorimetria, corte e tratamentos capilares e eletroterapia.

As entrevistas seguiram a abordagem biográfica, por permitirem explorar as perspectivas dos/as entrevistados/as sobre os processos sociais que os/as envolvem, acessando uma subjetividade que pretende propiciar a compreensão da construção das identidades acadêmicas (Amado, 2014). Esta abordagem supõe a valorização do/da profissional a partir da sua história de vida, da sua trajetória, considerando que todas as histórias têm valor em si mesmas (Sancho & Hernández, 2011).

O roteiro da entrevista organizou-se em três dimensões: formação inicial, percurso profissional e questões específicas do curso, simultaneamente com um questionário sociodemográfico.

As entrevistas foram gravadas em áudio e tiveram duração entre 1 hora e 1 hora e 30 minutos; foram transcritas na íntegra e, com o apoio do software Nvivo, analisadas sob os fundamentos da análise de conteúdo (Campos, 2004).

Análise dos dados

O processo de análise dos dados iniciou com a leitura flutuante, vertical e transversal das entrevistas, que teve a intencionalidade de captar individualidades e generalizações sobre os/as participantes dentro das dimensões abordadas; observou-se a frequência dos conteúdos reproduzidos entre os participantes, conteúdos comuns a todos/as e conteúdos que não são comuns a todos/as participantes; buscou-se a relevância implícita do conteúdo, considerando conteúdos emergentes em uma entrevista e que poderiam não se repetir nas outras, mas de relevância para o estudo (Campos, 2004).

As categorias de análise foram organizadas em três blocos, inspirados no roteiro de entrevista: (a) Formação Acadêmica, que objetivou compreender quem são os/as professores/a, a partir da perspectiva das suas trajetórias acadêmicas e como essas trajetórias influenciam nas atividades docentes que exercem; (b) Percurso Profissional, focalizou o percurso profissional dos/as participantes buscando identificar como as experiências dentro e fora do ensino impactam na docência, abordou também questões sobre a experiência profissional da atividade de docência no ensino superior; (c) Questões Específicas do Curso, evidenciou as questões específicas do curso de Tecnologia em Estética e Cosmética, abordando questões sobre a docência no curso, sobre a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e como ocorrem as relações na universidade.

Síntese dos resultados

A caracterização dos/as professores/as do curso superior de Tecnologia em Estética e Cosmética mostrou que os/as docentes participantes são majoritariamente mulheres, com uma média de idade de 43,2 anos; estão na docência, em média, há cerca de 10 anos e suas experiências docentes se concentram no ensino superior privado; a entrada como docente do ensino superior ocorreu, em geral, mediante convite para lecionar e os/as participantes costumam transitar como docentes

entre diferentes níveis de ensino, cursos livres de aperfeiçoamento profissional, técnico, tecnólogo, bacharel e especialização.

A maioria dos/as participantes já atuou, atua ou pretende atuar como profissional fora da docência. Evidencia-se uma conexão entre os/as docentes e o mercado de trabalho relacionado à área da estética, cosmética e embelezamento. Nota-se a influência de experiências passadas e atuais na docência, sejam experiências profissionais ou pessoais. Observa-se que as habilidades adquiridas nestas experiências como gestão de pessoas, administração, oratória, flexibilidade, relacionamento interpessoal, atendimento de clientes, atividades de vendas e outras experiências no ensino, contribuem para a constituição da identidade acadêmica dos/as participantes.

Foram identificadas diferentes motivações para a escolha da profissão e do curso de formação inicial. A maioria dos/as participantes possui formação inicial em Tecnologia em Cosmetologia e Estética (atualmente denominado Tecnologia em Estética e Cosmética). Em relação à formação acadêmica, os/as entrevistados/as são, em geral, especialistas e/ou mestres, apenas uma docente entrevistada possui doutorado. Em linhas gerais, a formação acadêmica dos/as docentes entrevistados/as é coerente com a proposta e currículo do curso, sendo na área da estética ou áreas complementares à estética, como formações iniciais em Fisioterapia e Farmácia.

A carência de pós-graduações direcionadas para o maior número possível de vertentes para as quais o curso habilita, limita a escolha e, conseqüentemente, o interesse no prosseguimento na academia pelos/as entrevistados/as. Questões como a falta de disponibilidade de tempo, por conciliar docência e trabalho fora da docência e o valor de um mestrado em instituição privada, também afetam o prosseguimento da formação. Verifica-se uma carência de formação pedagógica direcionada para a atuação no ensino superior, apesar da Universidade onde lecionam oferecer cursos de formação continuada na área educacional.

Os/as entrevistados/as se sentem valorizados/as como professores/as universitários/as, apesar de haver divergências sobre o reconhecimento da docência como a sua profissão, em decorrência do trânsito entre a docência e o exercício da profissão relacionada a formação inicial.

Os marcos sobre os quais os/as participantes tornaram-se professores/as estão relacionados ao próprio ato de ministrar aulas e a segurança adquirida com a prática ou com a formação acadêmica em pós-graduação. Para os/as participantes,

a satisfação como professor/a se relaciona diretamente com as atividades de ensino e a prática, ou seja, quando sentem que os/as discentes estão capacitados/as a executar as técnicas da profissão corretamente.

Em relação ao ensino, os/as docentes geralmente planejam suas aulas antecipadamente e buscam seguir o cronograma, incluindo aulas teóricas e aulas práticas. Procuram compartilhar suas experiências e vivências de mercado com os/as alunos/as, pois acreditam que este seja um ponto crucial para a formação profissional.

Os/as docentes sentem que ocorreram mudanças ao longo da docência, relacionadas a imagem profissional, a segurança no exercício da docência, na forma de planejar e de ministrar as aulas. Preocupam-se com a imagem profissional docente e o que esta imagem transmite ao corpo discente.

As especificidades do contexto institucional, nomeadamente o fato de ser uma instituição privada estão refletidas na percepção do/a aluno/a como profissional ou como cliente, na comparação da docência a um trabalho comissionado, na instabilidade em relação a remuneração do/a professor/a, podendo mudar a cada semestre de acordo com o número de disciplinas ministradas.

A produção científica no curso é vista pelos/pelas participantes como passível de melhoria. Referem uma articulação mais expressiva entre o ensino e a extensão no curso, em detrimento da pesquisa acadêmica, embora seja uma realidade transversal no contexto brasileiro se tratando destes cursos, segundo a informante-chave.

O curso é multidisciplinar, teórico-prático, conecta-se com as demandas do mercado de trabalho e possui um currículo que atende essas prerrogativas. De acordo com os/as participantes, o curso possui professores/as qualificados/as. O diálogo entre professores/as e disciplinas do curso e entre outros cursos de graduação, em área complementar à área da estética e cosmética, é uma realidade vivida pelos participantes.

Com relação aos discentes, segundo os/as participantes, estes/as geralmente focam-se na inserção no mercado de trabalho, em detrimento da carreira acadêmica. Os/as que já possuem alguma experiência de mercado, obtêm um melhor aproveitamento do curso. Os/as participantes consideram que as experiências de intercâmbio de trabalho internacional dos discentes são importantes para a formação pessoal e profissional.

Os pontos fortes do curso, na perspectiva dos/as entrevistados/as, são: a formação, a valorização e a profissionalização do/a esteticista e cosmetólogo/a, a valorização da profissão a partir do curso superior que resultou na regulamentação da profissão em lei, o compartilhamento de experiências e vivências dos/as docentes com os/as alunos/as, a formação acadêmica e experiências profissionais do corpo docente, que contribuem para a formação dos/as alunos/as, a carga horária do curso que é considerada suficiente, a conexão do curso com o mercado de trabalho através de empresas parceiras da Universidade. Por outro lado, entendem que algumas melhorias seriam necessárias: melhorar a divulgação do curso para atrair mais alunos/as, a formação integral do/a aluno/a para além da formação técnica, um aumento da produção científica realizada por esteticistas e cosmetólogos/as, mais professores/as formados/as em cursos superiores na área da estética como docentes no curso.

Em geral, na visão dos participantes, o curso apresenta uma infraestrutura satisfatória e adequada para a formação dos/as alunos/as. Contudo, relatou-se a relevância de uma atualização nos equipamentos disponibilizados para as aulas práticas e a disponibilização de um laboratório de cosmetologia para que os/as alunos/as possam vivenciar essa disciplina na prática, facilitando a compreensão e o aprendizado.

Os/as participantes estão cientes da velocidade com que o mercado da estética se desenvolve e do quanto se consome deste mercado no Brasil, entendem esta área como multidisciplinar e que permite diversas possibilidades de atuação profissional. Reafirmam a área da estética como área da saúde e que a formação ética e humana é elementar para a atuação profissional.

Os/as professores/as destacam a importância da compreensão global da área (produtos, procedimentos, técnicas e equipamentos) e da formação integral do/a aluno/a, para além da formação técnica, com vistas à promoção e a manutenção da saúde física e mental através de procedimentos estéticos.

As identidades acadêmicas se constroem em um processo contínuo ao longo da sua trajetória a partir de uma interação com vários fatores que designam o que é ser docente e o que é ser precisamente acadêmico. A interação com os/as colegas professores/as, com os/as alunos/as, com o campo científico, com o contexto histórico, com a instituição, a sociedade, com o conhecimento, com a área científica, com o ensino, com os cursos realizados, com a formação e com as condições de trabalho são aspetos que participam deste processo (Santos, 2018).

A partir do modelo de Santos (2018) e da análise dos dados, foram identificados pontos-chave da construção das identidades acadêmicas destes/as professores/as: família, contexto histórico, sociedade, professores/as, alunos/as, campo científico, área científica, instituição, conhecimento, ensino, cursos, formação, condições de trabalho, com ênfase nas atividades de extensão, no compartilhamento de experiências e mercado de trabalho.

Conclusão

A área da estética, cosmética e embelezamento evidencia-se como uma área emergente a nível mundial e muito significativa no cenário brasileiro contemporâneo. Com o avanço desse mercado e do consumo pela população, torna-se adequada uma formação de nível superior que capacite, profissionalize e garanta que quem atua na área é de fato um/a profissional habilitado/a para exercer tal atividade.

Constatou-se a grande abrangência do ensino superior privado em território nacional. Observou-se a dinâmica mercadológica da educação superior privada e a agilidade deste setor na criação dos novos cursos, compreendidos como cursos de mercado de luxo, criados para atender expectativas e demandas de um mercado consumidor em ascensão, assim como as especificidades destes cursos superiores. Deste modo, os cursos superiores nesta área surgem no contexto brasileiro para atender as demandas de mercado.

A pesquisa possibilitou conhecer o percurso acadêmico e profissional dos/as professores/as participantes a partir da abordagem biográfica. Pode-se conhecer a trajetória acadêmica e profissional dos/as participantes, como foi o início na docência, assim como as experiências passadas e atuais que consideram impactar na docência, observando-se particularidades e pontos transversais que culminam na construção e manifestação da identidade acadêmica de docentes de um curso superior de Tecnologia em Estética e Cosmética.

No caso deste estudo, considerando as especificidades do curso, assumem lugar de destaque na constituição das identidades acadêmicas: as atividades de extensão, o compartilhamento de experiências e o mercado de trabalho. A prática profissional e o mercado de trabalho são elementos-chave nas identidades acadêmicas destes/as professores/as.

Referências bibliográficas

- Alma, Jeanete, & Costa, Magda (2011). O mundo midiático no mundo da beleza: como as esteticistas adquirem os seus produtos cosméticos. *Rumores*, 10(5), 166-187. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-677X.rum.2011.51258>
- Alonso, Kátia M. (2010). A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: Dinâmicas e lugares. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1319-1335. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400014>
- Amado, João (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Associação Brasileira de Indústria de Higiene Pessoal e Cosméticos. (2019, maio 14). *Panorama do setor de higiene pessoal, perfumaria e cosméticos*. ABIHPEC. <https://abihpec.org.br/publicacao/panorama-do-setor-2019-2/>
- Campos, Claudinei (2004). Método de análise de conteúdo: Ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57(5), 611-614. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019>
- Clarivate Analytics. (2017). *Research in Brazil: A report for CAPES by Clarivate Analytics*. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/17012018-capes-incitesreport-final-pdf/view>
- Conselho Administrativo de Defesa Econômica. (2016). *Cadernos do CADE: Atos de concentração no mercado de prestação de serviços de ensino superior*. Departamento de Estudos Econômicos – CADE. <http://www.cade.gov.br/acesso-a-informacao/publicacoes-institucionais/dee-publicacoes-anexos/caderno-de-educacao-20-05-2016.pdf>
- Conselho Nacional de Educação. (2002). Resolução CNE/CP n.º 3, de 18 de dezembro de 2002: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. *Diário Oficial da União*, 23/12/2002, Edição 247, Seção 1, p. 162. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>
- Diniz, Janguê B. (2019). Apresentação. In Lidyane Lima (Coord.), *Números do ensino superior privado no Brasil 2018: Ano base 2017* (pp. 5-7). Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. <https://abmes.org.br/editora/detalhe/101/numeros-do-ensino-superior-privado-no-brasil-2018>
- Dotta, Leanete (2011). *Percursos identitários de formadores de professores: O papel do contexto institucional, das diferentes áreas do conhecimento e das disciplinas*. CRV.
- Dotta, Leanete, Lopes, Amélia, Giovanni, Luciana (2011). Educação superior e formação de professores: O papel da investigação na constituição identitária profissional docente. *Perspectiva*, 29, 561-594. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n2p561>
- Dubar, Claude (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.
- e-MEC. (s.d.). *Cadastro nacional de cursos e instituições de educação superior cadastro e-MEC*. <https://emec.mec.gov.br/>
- Gallas, Juliana, Vargas, Sandra, & Lenzi, Fernando (2015). A indústria de cosméticos sob a perspectiva do empreendedorismo e da capacidade dinâmica. *Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios*, 8(1), 170-198. <http://dx.doi.org/10.19177/reen.v8e12015170-198>
- Lima, Lidyane (Coord.). (2019). *Números do ensino superior privado no Brasil 2018: Ano base 2017*. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. <https://abmes.org.br/editora/detalhe/101/numeros-do-ensino-superior-privado-no-brasil-2018>

- Presidência da República. (1996). Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Robertson, Susan L. (2007). Reconstruir o mundo: Neoliberalismo, a transformação da educação e da profissão (do) professor. *Revista Lusófona de Educação*, 9(9), 13-34. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/656>
- Sampaio, Helena (2010). Ensino superior privado: Reprodução e inovação no padrão de crescimento. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior*, 39, 45-58.
- Sampaio, Helena (2011, outubro 10). *O setor privado de ensino superior no Brasil: Continuidades e transformações*. Ensino Superior Unicamp. <https://www.revistaensino-superior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-ensino-superior-no-brasil-continuidades-e-transformacoes>
- Sancho, Juana, & Hernández, Fernando (2011). Las historias de vida y las experiencias del profesorado ante los cambios. In Juana Sancho (Ed.). *Con voz propia: Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes* (pp. 8-23). Ediciones Octaedro.
- Santos, Carolina C. (2018). *A construção das identidades académicas: Percursos e tendências no Brasil e em Portugal* [Tese de doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto UP. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/116023>
- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. (2016). *Catálogo nacional dos cursos superiores de tecnologia 2016*. República Federativa do Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior.
- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. (2015). *Boletim tendências e oportunidades: Mercado de beleza*. [http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/9757c668a232b1db04e94fb4e56eddba/\\$File/5421.pdf](http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/9757c668a232b1db04e94fb4e56eddba/$File/5421.pdf)
- Think with Google. (2017, julho). *Dados de cara limpa*. <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/youtubeinsights/2017/moda-e-beleza/dados-de-cara-limpa/>
- Valdameri, Gildete A. (2010). *A formação profissional tecnológica em Cosmetologia e Estética: Limites e possibilidades do projeto pedagógico* [Dissertação de mestrado, Universidade do Vale do Itajaí]. UNIVALI. <https://siaiap39.univali.br/repositorio/handle/repositorio/1832>
- Veiga, Ilma P. (2014). Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. *Revista Diálogo Educacional*, 14(42), 327-342. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.042.DS01>

*Política de formação de servidores públicos federais brasileiros:
Um estudo exploratório no contexto do
Instituto Nacional do Seguro Social (INSS)*

Karolina Vyvyan Lopes da Silva & João Caramelo***

Resumo

A investigação incide sobre a Política de Formação desenvolvida nas instituições públicas federais brasileiras, em específico no Instituto Nacional do Seguro Social – INSS –, cujo objetivo geral é compreender a concepção de formadores do INSS acerca da formação em que estão envolvidos e a relação que se estabelece entre aquela concepção e a sua prática formativa. A população pesquisada compreendeu os formadores que atuam em ações formativas na modalidade presencial, além de formandos, totalizando uma amostra heterogênea de trinta e três servidores. Para o levantamento de dados optou-se pela realização de entrevistas e observação participante e, ainda, análise documental. A análise dos dados foi realizada através de procedimentos de Análise de Conteúdo Categórica Temática. A pesquisa possibilitou compreender as concepções de formação expressas nos discursos e normativos que enquadram as ações formativas do INSS; bem como a lógica de formação subjacente à prática formativa dominante no processo de formação do INSS e seus impactos nas ações/opções pedagógicas formativas. Permitiu ainda verificar como os modelos de administração pública brasileira interferem nos modelos de formação, e o que isso representa para o processo formativo (e para seus sujeitos diretos e indiretos) neste contexto. As considerações geradas pela presente investigação vêm agregar valor ao cenário da formação profissional no Brasil, considerando que foi possível identificar as influências determinantes e os critérios adotados na tomada de decisão em relação à Política de Formação de Servidores Públicos Federais Brasileiros.

Palavras-chave: formação de formadores, Administração Pública, INSS, formação profissional, formação continuada

Considerações iniciais

A principal intencionalidade deste texto é comunicar, de forma objetiva, os resultados da pesquisa acerca da “Política de Formação de Servidores Públicos Federais Brasileiros”, realizada no âmbito do Programa de Mestrado em Ciências da

* Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Contacto: karolina.vyvyan35@gmail.com ou karolina.silva@inss.gov.br

** Professor Auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Contacto: caramelo@fpce.up.pt

Educação, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – Portugal, nos anos de 2019 e 2020.

A referida investigação problematiza relações entre políticas e práticas de formação de servidores públicos federais brasileiros, numa perspectiva de investigação participativa. Sendo assim, objetiva compreender as políticas e práticas de formação como uma construção dialética que ganham um “corpo” específico no Instituto Nacional do Seguro Social - INSS¹⁹.

Assenta-se no pressuposto de que os processos educativos têm uma existência “local”, e não decorrem apenas de uma prescrição normativa emanada do cenário exterior. E, assim sendo, considera a importância das (inter)relações construídas na dinamicidade entre sujeitos sociais que compõem uma conjuntura, num dado espaço-tempo.

Em linhas gerais, esta pesquisa procurou compreender a concepção que os formadores e formandos do INSS possuem acerca da formação e a relação que se estabelece entre a concepção expressa e a vivência formativa destes sujeitos. Ainda intencionou entender as concepções de formação nos discursos normativos que enquadram as ações formativas do INSS, bem como a lógica de formação subjacente à prática formativa dominante no processo de formação do INSS e seus impactos nas opções pedagógicas.

Para dar conta do propósito desta investigação adotou-se uma abordagem qualitativa, na medida em que esta corresponde a “uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17). Deste modo, a abordagem aqui adotada ancora-se na afirmativa de que as construções advindas das relações entre indivíduos se configuram na contextualidade e se manifestam enquanto produtos carregados de significados, os quais se forjam na (inter)atividade destes sujeitos sociais. Para Moreira (2007, p. 49), “a abordagem qualitativa parte, precisamente, do pressuposto básico de que o mundo social é um mundo construído com significados e símbolos, o que implica a procura dessa construção e de seus significados”. Portanto, esta investigação centra-se na análise das percepções dos processos formativos experienciados no contexto do INSS, a partir da

¹⁹ O Instituto Nacional do Seguro Social – INSS, autarquia federal vinculado ao Ministério da Economia, caracteriza-se como uma organização pública autárquica, autônoma e descentralizada, prestadora de serviços previdenciários para a sociedade brasileira. Neste sentido, compete ao INSS a operacionalização do reconhecimento dos direitos da clientela do Regime Geral de Previdência Social-RGPS. Nos benefícios previdenciários, a renda transferida é utilizada para assegurar o sustento do trabalhador e de sua família quando ele perde a capacidade de trabalho por motivo de doença, acidente, gravidez, prisão, morte, desemprego involuntário ou idade avançada.

análise dos discursos – normatizados ou não – construídos e expressos nesta conjuntura.

Nesta perspectiva, no tocante ao paradigma adotado, elencamos o fenomenológico-interpretativo por entender que esta pesquisa se associa a elementos relacionais, contextuais e interpretativos (Amado, 2014). Sendo assim, a perspectiva deste estudo norteia-se pela asserção de que a realidade social é compreensível quando entendida enquanto construção dos sujeitos, a partir da interação e dos sentidos atribuídos/resultantes desta dinâmica. Sobremaneira nos instiga a investigação inserida numa realidade social que não é tida como neutra, estática ou distante, mas que se configura a partir dos sentidos e significados manifestos nos discursos e práticas adotados pelos seus sujeitos.

A população pesquisada compreendeu os formadores que atuam em ações formativas na modalidade presencial, em abrangência local/regional/nacional, além de formandos, numa amostra heterogênea que teve como propósito representar este órgão marcado pela capilaridade e pluralidade.

No que diz respeito ao levantamento de dados optou-se pela realização de entrevistas e observação participante. Foi ainda realizada análise documental dos normativos que instituem a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal Direta, Autárquica e Fundacional, além do Projeto Político Pedagógico do INSS que norteia a política de formação promovida no âmbito do Instituto. Ressalta-se que, à época da pesquisa, foram analisados os Decretos n.º 2.794, de 1 de outubro de 1998, n.º 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, e n.º 9.991, de 28 de agosto de 2019²⁰ (Presidência da República, 1998, 2006, 2019).

A análise dos dados foi realizada através de procedimentos de Análise de Conteúdo Categorical Temática (Amado, 2014).

A pesquisa possibilitou compreender as concepções de formação expressas nos discursos e normativos que enquadram as ações formativas do INSS; bem como a lógica de formação subjacente à prática formativa dominante no processo de formação do INSS e seus impactos nas ações/opções pedagógicas formativas. Além de verificar como os modelos de administração pública brasileira interferem nos modelos de formação, e o que isso representa para o processo formativo (e para seus sujeitos diretos e indiretos) neste contexto.

²⁰ Após a conclusão deste estudo, foi publicado o Decreto n.º 10.506, de 02 de outubro de 2020, que alterou o Decreto n.º 9.991. Deste modo, o presente artigo não trata do último Decreto citado.

Procedimentos metodológicos da pesquisa

Para efetivação deste estudo algumas técnicas de produção e análise de dados, nomeadamente, a análise documental e a entrevista, foram definidas como procedimentos metodológicos orientadores da pesquisa.

A análise documental centrou-se, basicamente, em duas políticas de formação institucionalizadas e direcionadas ao público participante da investigação: a Política de Formação de Servidores Públicos Federais e o Projeto Político Pedagógico do INSS²¹, respectivamente diretrizes externas e internas relacionadas com o contexto da pesquisa.

Em se tratando da formação de servidores federais no âmbito da administração pública brasileira é preciso considerar a Política de Formação de Servidores Públicos Federais - como diretriz real no sentido de promover o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional – seus propósitos, sujeitos e impactos.

O Projeto Político Pedagógico do INSS, por seu turno, apresenta-se como política interna de formação – cuja finalidade é delimitar as perspectivas: políticas, pedagógicas, filosóficas e metodológicas das ações formativas do INSS, o que torna a análise de tal documento imprescindível para a compreensão da problemática levantada pela pesquisa.

Além da análise documental procedeu-se à realização de entrevistas semi-estruturadas, na expectativa de levantar dados que pudessem agregar à investigação.

O processo de entrevista constitui-se em uma experiência compartilhada entre o investigador e o entrevistado. Nesse sentido trata-se de uma construção que é fruto de um encontro entre tais sujeitos da pesquisa, onde o entrevistador busca mobilizar a fala do entrevistado, evocando dados profundos e relevantes para a investigação.

Para Moreira (2007, p. 203), “a entrevista é seguramente a técnica mais utilizada na investigação social, e isso muito provavelmente porque é tão próxima da arte de conversação”. Ademais, a entrevista investe na relação entre as pessoas, concede a voz ao sujeito entrevistado e permite a escuta sensível, no que diz respeito ao entrevistador. No entanto, a entrevista diferencia-se da conversa informal,

²¹ As informações gerais acerca do Projeto Político Pedagógico do INSS, constantes neste documento, foram extraídas da página interna do Órgão.

pois nela encontra-se uma finalidade que, em específico, se volta para o objetivo da pesquisa. No que concerne ao campo educacional, Lüdke e André (1986) acrescentam que:

parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se querem obter, e os informantes que se querem contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (p. 34)

Nesta lógica, Ferreira (2014) aborda a entrevista numa perspectiva de criativização, ou seja, a entrevista é o resultado de uma composição social e discursiva, construída pela interlocução de duas vozes e, enquanto tal, um discurso narrativo que resulta de intersubjetividades. Assim, no presente estudo, a opção pela entrevista decorre, ainda, do entendimento de que esta técnica se insere na perspectiva de construção intersubjetiva – dialógica, direta e ativa – entre os sujeitos da pesquisa.

As ferramentas de coleta de dados adotadas são entendidas, neste percurso, como coerentes com a problemática da pesquisa e adequadas para auxiliar a elucidar a questão de investigação, além de promover a construção interativa de dados entre pesquisador e pesquisado.

A população pesquisada compreendeu 33 servidores públicos federais, sendo 28 do INSS, dois do Ministério da Economia e três da Escola Nacional de Administração Pública – ENAP. Tais sujeitos participantes representaram o número de 15 formadores, 10 formandos e oito gestores, distribuídos em 14 estados das cinco regiões brasileiras.

A análise documental e a realização das entrevistas semi-estruturadas evidenciaram a necessidade de agregar dados aos levantados preliminarmente. Deste modo, procedeu-se à observação participante, por meio de visita *in locu* à Administração Central do INSS em Brasília, além da coleta de depoimentos de formadores com tempo de atuação, no âmbito do Instituto, num período de 25 a 30 anos.

A intencionalidades destas estratégias complementares para o levantamento de dados foi ampliar a caracterização do terreno da pesquisa, apropriação das mudanças organizacionais ocorridas pela adoção do modelo de atendimento digital no INSS; e a necessidade de contextualizar, através dos depoimentos dos formadores, as influências dos modelos de administração nos modelos de formação, no cenário da Autarquia.

Contextualização teórica

A Política de Formação de Servidores Públicos Federais Brasileiros surge em 1998, no contexto de um modelo da Administração Pública Gerencial, num cenário marcado pela expansão das funções econômicas e sociais do Estado, pelo desenvolvimento tecnológico e globalização da economia mundial e pelas críticas associadas ao modelo administrativo anterior – o de Administração Pública Burocrática (Chiavenato, 2008, p. 106).

Tendo como modelo a Administração Pública Gerencial, “a reforma do aparelho do Estado passa a ser orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações” (Chiavenato, 2008, p. 107). Neste sentido, a Administração Pública Gerencial defende “a eficiência da administração pública – a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços – tendo o cidadão como beneficiário” (p. 107). Portanto, em tese, a Administração Pública Gerencial relaciona o interesse público com “o interesse da coletividade e não com o aparato do Estado” (p. 108).

O foco na qualidade da prestação de serviços oferecidos pelo setor público mobiliza diretrizes pautadas na “definição clara de objetivos para cada unidade da administração, da descentralização, da mudança de estruturas organizacionais e de adoção de valores e de comportamentos modernos no interior do Estado” (Chiavenato, 2008, p. 108). Para Motta (2007, p. 88), “a forma de organização e gestão obedecia menos a critérios técnicos racionais e democráticos para a prestação de serviços e mais a sistemas de loteamento político, para manter coalizões de poder e atender a grupos preferenciais”.

Em contrapartida, o discurso recorrente era o de que a administração pública precisava estar mais receptiva à participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil na construção de estratégias que pudessem otimizar resultados, com vista a um maior atendimento das necessidades do cidadão-cliente.

Numa análise mais ampla acerca das influências da Teoria da Modernização na Administração Pública nas Políticas Brasileiras é preciso considerar, ainda, o cenário global.

Vale destacar que o conceito de modernização carrega em si a ideia de que o desenvolvimento das sociedades advém de um padrão evolutivo, o qual é influenciado por uma visão ocidental e eurocêntrica. Ou seja, reflete uma pseudo salvação proveniente de uma progressão civilizatória – manifesta pelo crescimento econômico e, conseqüentemente, pelo status de poder atribuído. Entretanto, a crítica a essa concepção mobiliza uma reflexão pertinente acerca da aculturação dos sujeitos sociais e de uma alternativa deturpada/ilusória de superação da pobreza.

A Teoria da Modernização da Administração Pública começa a influenciar as Políticas Públicas Brasileiras no governo de Fernando Henrique Cardoso, como mostra o trecho extraído do Plano Diretor do ex-presidente:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de gerencial, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna cliente privilegiado dos serviços prestados pelo Estado. (Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, 1995, p. 7)

Nesta conjuntura, o Decreto n.º 2.794, de 1 de outubro de 1998, insere-se num conjunto de medidas políticas que visam à otimização de recursos, ao controle interno dos gastos e melhoria da prestação dos serviços públicos, inclusive, de investimento na profissionalização dos servidores, objetivando atendimento eficaz ao cidadão.

Fernando Henrique tinha como medida de governo “enxugar a máquina”, ou seja, diminuir gastos e/otimizar recursos e, igualmente, investir na melhoria da prestação de serviços para a sociedade – o que justificava o investimento na qualificação do quadro de pessoal. Até então, os normativos federais tinham como orientação a participação do servidor público em atividades eventuais de capacitação.

O Decreto vem dar ênfase à qualificação do servidor e a capacitação é entendida como uma Política Nacional. A partir daí passa a haver promoção para que o servidor público possa participar de ações educativas voltadas para a promoção da formação continuada.

Os Decretos subsequentes (Presidência da República, 2006, 2019, 2020) que também disciplinam esta Política de Formação, apesar de retratarem diferentes momentos políticos, históricos e sociais do Brasil, fortalecem a proposta de modernização do serviço público.

No decurso da administração de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2006, num contexto de manutenção da estabilidade econômica, retomada do crescimento do País, redução da pobreza de 41% para 25,6%, crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) de 4% para 32,62% e da renda per capita de 2,8% para 23,05%, de implementação de Programas Sociais (Fome Zero, Primeiro Emprego e Bolsa Família, Universidade para Todos), combate ao trabalho escravo e mortalidade infantil, discutiam-se medidas para otimização de recursos, controle interno dos gastos públicos e efetividade de resultados (Mattei & Magalhães, 2011).

Nesta temporalidade publica-se o Decreto n.º 5.707, de 23 de fevereiro de 2006 (Presidência da República, 2006), o qual, em linhas gerais, traz o fortalecimento da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) e introduz o conceito de “competência”. A Administração Pública se volta para o princípio da competência, enfocando não apenas a qualificação do servidor, mas priorizando as ações que possam contribuir, de facto, para o desenvolvimento de competências institucionais, numa ideia de qualificação simultânea, tanto dos sujeitos quanto das instituições que integram.

Em agosto de 2019, o Decreto n.º 9.991 (Presidência da República, 2019) é publicado e traz novas diretrizes referentes à Política de Formação de Servidores Públicos Federais. Tal edição acontece numa conjuntura macro, de redefinição de medidas governamentais, dentre elas a alteração das regras de aposentadoria do Regime Geral de Previdência Social e, numa instância mais específica, de redução do quadro de pessoal dos servidores do INSS, no ano referido, mediante aposentadoria massiva, além de mudanças do modelo de atendimento ao cidadão no Instituto – por meio da consolidação do INSS Digital.

Numa análise global deste documento, destacamos que o Decreto n.º 9.991 mantém a perspectiva do “Desenvolvimento” com vista à atuação eficiente do servidor no tocante às funções administrativas desempenhadas; portanto, para atender aos objetivos institucionais.

As principais alterações do Decreto supracitado tratam da supressão dos termos “Educação/Formação” em favor da utilização da palavra “Desenvolvimento” e da atribuição relativa à elaboração anual do Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) à autoridade máxima do órgão ou entidade ou pelo gestor da área de gestão de pessoas – quando da delegação da competência. Por conseguinte, a educação perde protagonismo na concepção da política de formação expressa pelo normativo.

Em suma, a lógica que influencia a Política de Formação de Servidores Públicos Federais volta-se para uma perspectiva pautada em princípios neoliberais, pois “remete para as preocupações na Educação no sentido das necessidades externas (qualidade/mensuração) e não na qualidade da própria Educação” (Veiga, 2018, p. 5). Ou seja, sobrepõe os interesses gerenciais e administrativos aos pedagógicos e formativos. Assim, promove o empobrecimento dos objetivos e fenômenos educativos, além do desvio de foco/objeto de investimento relevantes às Políticas de Formação. Neste sentido, evidencia uma preocupação com aspetos administrativos e não pedagógicos. Destacamos, aqui, uma visão redutora desta problemática, a qual não contribui para uma formação do sujeito enquanto ser social capaz de promover intervenções significativas no seu contexto de atuação.

Além disso, a concepção de educação identificada remete a um processo tecnicista de ensino-aprendizagem, refletido em termos como: *verificar, mecanismos, instrutores e multiplicadores, treinamento*, em oposição a um conhecimento focado na historicidade do indivíduo, trabalhado pelo viés da diversidade metodológica e tensionado por novas lógicas de construção. Assim, uma formação significativa cuja produção e apropriação de saberes – e pelos servidores da Autarquia – implica processos de transformação e, por conseguinte, a melhoria efetiva da prestação de serviço à sociedade.

Apresentação e discussão dos resultados

Para Maggi (2006), a atividade da formação é sempre uma atividade organizada que está em relação com uma atividade organizada mais ampla. É sempre um sistema social – e um “agir organizacional – integrando um sistema social mais vasto e mais complexo”. Neste sentido, as concepções e práticas formativas no contexto da administração pública, e em específico do INSS, não podem ser discutidas num viés mais analítico e interpretativo, se deslocadas da conjuntura em que se inscrevem, uma vez que “a organização e a formação não são realidades diferentes com eventuais conexões entre si”, mas representam sistemas sociais que se interrelacionam e refletem perspectivas adotadas pela/na ação de seus agentes (p. 172).

A análise da formação no contexto da administração pública federal brasileira – numa dimensão relacional com o cenário que a ativa e a produz – faz emergir as características essenciais dos saberes desta formação, os sentidos atribuídos pelos

sujeitos participantes deste/no/sobre o processo e das relações sociais construídas neste sistema organizacional.

Sendo assim, a discussão acerca da lógica subjacente à prática formativa dominante na esfera da administração pública, e, em particular, no INSS, precisa ter em conta as construções e dinâmicas estabelecidas na interface entre os agentes diretos e indiretos desta formação e os elementos pertinentes a este universo institucional. Portanto, requer uma análise sociológica do trabalho formativo neste campo de formação, entendido, aqui, como “fruto da interação” indivíduo-indivíduo-meio.

Ao tratar da concepção de formação evidenciada na Política de Formação dos Servidores Públicos Federais Brasileiros, em linhas gerais, é possível afirmar que esta traz uma abordagem da formação/capacitação enquanto estratégia de valorização do servidor e de adequação ao perfil profissional vigente no setor público. Portanto, a formação é valorada como meio de promover a atuação eficiente do servidor, no tocante às funções administrativas desempenhadas. Contudo, o Decreto de 2006 agrega a concepção de formação/capacitação à ideia de processo contínuo, o qual leva ao desenvolvimento de competências institucionais e individuais. Tal perspectiva nos parece relevante na medida em que inclui o “olhar da formação” sobre o sujeito da aprendizagem e, conseqüentemente, sobre suas necessidades formativas pessoais.

Nossa compreensão de que o modelo formativo está diretamente relacionado ao modo como se concebe e intenciona a formação, nos impulsiona a fomentar a discussão acerca da concepção de formação expressa na conjuntura da administração pública federal brasileira e, por conseguinte, no Instituto Nacional do Seguro Social.

No contexto do INSS, em específico, tanto o Projeto Político Pedagógico quanto os formadores e formandos do Instituto defendem uma concepção de formação evolutiva e transformadora, relacionada ao desenvolvimento de competências com vistas à aprendizagem processual e progressiva.

Os formadores do INSS, ouvidos nas entrevistas, trazem uma lógica – comum entre si – ao abordar a concepção e/ou expectativa em relação ao processo formativo, o que reflete um modelo interativo e holístico, uma vez que a formação é tida por estes sujeitos enquanto ação dialógica, transformadora e mobilizadora de múltiplas competências:

É por meio da educação que você transforma as pessoas, transforma um ambiente de trabalho; que realmente consegue ver muito de perto o crescimento das pessoas. (Formador 2)

Um dando [compartilhando] a experiência, o outro pensando em cima [a partir] da experiência que o colega está lhe trazendo, e (...) fazendo paralelos com a sua experiência de vida e com a questão, muitas vezes, que a própria instituição também coloca. (Formador 5)

Assim, tratam a formação enquanto processo dialógico, dinâmico, gradual e contínuo que oportuniza a transformação do indivíduo e do meio; além de preparar os sujeitos para o desempenho de suas funções. Ao tempo que os formandos reconhecem a formação como experiência dialógica, a qual promove a interação de saberes de diversas naturezas e o fortalecimento de vínculos entre os pares, mas priorizam o lado operacional da formação.

É a interação dessa coisa toda, das nossas vivências, com os nossos conhecimentos teóricos, com a nossa vida profissional. E até um pouco a nossa inteligência emocional em relação a vários e diversos assuntos. (Formando 5)

Dar ferramentas para que você consiga desenvolver o seu trabalho da forma que se espera. Com mais segurança, com mais conhecimento, e que essa formação repercute nas suas atribuições dentro do Órgão... que você consiga, principalmente, colocar em prática, aquilo que você aprende. (Formando 6)

Diante do exposto, é possível afirmar que há uma aproximação conceptual entre os pressupostos/pontos de vista dos formadores, dos formandos e do PPP acerca do que “a formação deva ser” no cenário do INSS.

Para consubstanciar a concepção (ou concepções que coexistem) de formação – atribuída por diferentes atores deste sistema social – prosseguimos a análise dos sentidos que caracterizam os elementos integrantes/inerentes do processo formativo no cenário da Administração Pública, e, em particular, do INSS.

Em se tratando do papel do formador e do formando na formação, o estudo da Política de Formação dos Servidores Públicos Federais Brasileiros nos mostra, a partir da análise dos Decretos de 1998 e de 2006, que a figura do formador está atrelada à ideia de potencialização do servidor (neste contexto, o formando), quando define o formador como responsável pelo apoio às iniciativas de crescimento e pela mobilização da educação profissional deste servidor. Ao tempo, o formando precisa assumir responsabilidades para com o seu processo formativo,

pois se atribui ao formando a incumbência de “tornar-se agente de sua própria capacitação”.

Curiosamente, o Decreto de 2019 faz uma explanação genérica acerca do desenvolvimento do servidor. Desta maneira, não trata dos papéis alusivos aos sujeitos diretamente envolvidos no processo formativo, o que levanta o debate acerca “do lugar” da formação e de seus promotores na atual Política ou, ainda, do “não lugar” da formação – que pode ser evidenciado pela marginalidade e/ou ausência de abordagem temática.

No contexto do INSS – aqui retratado pela Política Interna de Formação e pelo discurso dos seus formadores e formandos – o formador e o formando são vistos como sujeitos ativos/responsáveis do/pelo processo de construção de aprendizagem e por contribuírem com a transformação social. O formador é mediador deste processo, por possuir conhecimento técnico e saberes didático – pedagógicos próprios da docência. O formando é tido como sujeito de direitos dotado de particularidades, as quais são oriundas de contextos e trajetórias de vida que precisam ser respeitados no/pelo processo formativo.

Para os formadores do INSS, no processo formativo, seu papel é mediar e orientar a construção da aprendizagem, que é mútua:

São partes fundamentais do processo, um é diretamente ligado ao outro (...). O que talvez o formador tenha... E como ele (talvez) tenha um preparo um pouco maior, pode trazer novos olhares para que o formando aprenda. (Formador 1)

Numa perspectiva mais prática, os formandos do INSS destacam que o formador deve contextualizar a teoria com situações práticas, a fim de promover mudanças que impactem na dinâmica de trabalho/no cotidiano.

O formador direcionando o caminho dos ensinamentos que vão ser passados. (Formando 5)

O papel do formador é crucial. Ele tem, principalmente, a função de conduzir o servidor (...). Está ali para tirar todas as dúvidas, dar todas as orientações técnicas, legislação, procedimentos operacionais. (Formando 6)

Em suma, o que une os discursos do Instituto (dos formadores, formandos e PPP), é a afirmativa que no INSS existe a crença de que tanto o formador quanto o formando são agentes determinantes do/no processo de formação.

Ao pensar a prática formativa é imprescindível analisar os espaços-tempos em que esta prática se materializa, visto que este aspecto também contribui para a compreensão da lógica de formação subjacente. Deste modo, consideramos que o estudo dos espaços-tempos de formação no contexto da administração pública concorre para a discussão que estamos travando neste artigo.

Ao fazer referência aos espaços de formação, os Decretos de 1998, de 2006 e de 2019 trazem a ideia comum de que estes são especificamente os espaços formais de capacitação no âmbito do órgão e/ou entidade da federação ou em outras instituições com competência para tal.

Nesta questão é possível afirmar que, prioritariamente, os normativos (decretos) que disciplinam a Política de Formação de Servidores Públicos Federais Brasileiros convergem para a instituição dos espaços-tempos formais enquanto campo legítimo da formação. Já a Política de Formação do INSS e os depoimentos dos servidores – formadores e formandos – trazem uma visão mais ampliada quanto a este item da formação.

O PPP do INSS realça a importância de conjugar os espaços do trabalho e da aprendizagem, visto que a ideia de continuidade e permanência caracterizam o processo de formação.

A fala dos formadores e formandos representa o reconhecimento de outros espaços-tempo de formação, além da sala de aula, no cenário do INSS – a exemplo das mídias sociais e das unidades de trabalho:

Todo espaço é um espaço de educação (...). Então, a minha sala de trabalho é um espaço educativo: “Quem sabe tal norma? Quem sabe tal regra?” (...) e a gente troca essa informação. (Formador 1)

Necessariamente não precisa estar numa sala de aula (...). Você não tem só um canal (...) temos também grupo de facebook que tem os servidores do INSS, lá tem mais de 15.000... todo o dia tem coisa interessante (...) tem dúvida operacional, você dirime dúvidas... e até esse bate papo via nacional. De a gente saber a realidade de outros locais. Diversos grupos de *WhatsApp*... já existem dezenas deles. Então, tudo isso acrescenta no crescimento profissional. (Formando 2)

Uma análise complementar que agrega ao objetivo de caracterizar a lógica de formação adotada no ambiente da administração pública refere-se aos elementos considerados relevantes no direcionamento e definição da prática formativa.

Quanto à Política de Formação de Servidores Públicos Federais Brasileiros, esta prioriza a definição de metas a serem alcançadas em consonância com os

resultados institucionais esperados; o que antepõe os objetivos estratégicos do órgão e/ou entidade associados às ações formativas.

No que diz respeito à Política Interna de Formação do INSS, de forma genérica, esta demonstra flexibilidade acerca da metodologia a ser adotada nas ações educacionais, justificada pelas necessidades contextuais a serem consideradas no processo de formação. Todavia, traz aspectos relativos a um referencial metodológico que visa à autonomia e (co)gerenciamento da aprendizagem pelo educando/formando.

Os formadores destacam a prática formativa enquanto promotora de espaço dialógico, no qual é possibilitado o confronto de opiniões e experiências diversas e, em paralelo, com a promoção da reflexão, que culmina com a transformação do sujeito.

Neste ponto, muitos elementos são considerados – pelos formadores do INSS – relevantes na prática formativa, dentre eles: identidade própria e autoconfiança do formador; comunicação fluída e fundamentada entre os agentes da formação; construção coletiva do saber; flexibilidade e pluralidade didática; e o estabelecimento de uma relação afetiva e respeitosa:

Eu me pergunto todos os dias, quando eu preparo uma aula (...) como eu devo levar [o conhecimento]? Quais são as técnicas novas? Então, eu vou à internet e vejo métodos mais hi-tech de levar a informação (...). Mas eu não me posso prender só a isso, porque algumas pessoas, principalmente na nossa Instituição, elas não estão tão modernizadas. Então eu tenho que pensar em levar atividades em que incluam questionários físicos, textos, dinâmicas. (Formador 4)

Diante do exposto, salvaguardada a natureza exploratória do estudo, nossa conclusão é de que existe uma lógica determinista, e pouco flexível, quando se trata da Política de Formação de Servidores Públicos Federais Brasileiros. Uma lógica que orienta as ações de capacitação/formação no âmbito dos órgãos e entidades da federação do Brasil, e que se institucionaliza por meio dos normativos disciplinadores, a saber, os Decretos n.º 2.794, de 1 de outubro de 1998, n.º 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, e n.º 9.991, de 28 de agosto de 2019 (Presidência da República, 1998, 2006, 2019).

Adotando como referência as reflexões de Lesne (1984) acerca da organização do modo de trabalho, ousamos enquadrar a Política de Formação de Servidores Públicos Federais Brasileiros na lógica de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa, uma vez que os saberes, valores, normas

institucionais são priorizados na construção do Plano de Formação dos servidores, o que converge para uma prática formativa que prima pela adequação do formando a um perfil pré-determinado com vista ao desenvolvimento eficiente de suas funções na prestação de serviços à sociedade.

Em se tratando da Política Interna do INSS consideramos que a lógica de orientação do trabalho pedagógico é o de tipo apropriativo, centrado na inserção social (Lesne, 1984), à medida que existe uma flexibilização metodológica das ações formativas no intuito de contemplar as necessidades formativas dos sujeitos aprendentes e/ou das condições emergentes do contexto da formação.

Quanto aos sujeitos do processo formativo, em específico os formadores e formandos, estes argumentam em favor de uma formação que associe teoria à prática; que promova a construção coletiva, por meio do compartilhamento de saberes; que potencialize o exercício da cidadania; que oportunize a dialogicidade e o desenvolvimento de competências organizacionais e pessoais.

Considerações finais

De um modo geral, em referência às concepções e práticas formativas na conjuntura da administração pública, os normativos e discursos analisados no decorrer da investigação nos possibilitou afirmar que a Política de Formação de Servidores Públicos Federais Brasileiros prima pela formação profissionalizante, numa perspectiva de qualificação que atende aos objetivos institucionais.

Contudo, ressaltamos que os processos de formação continuada, em potencial possuem uma vertente mais interessante, complexa e rica que pode ser explorada no contexto da administração pública, em contraposição a uma perspectiva reducionista e a uma visão indutiva da formação. O que converge para a percepção que os servidores – formadores e formandos – têm sobre “o que é possível que a formação seja”, portanto, reflete a expectativa de uma lógica formativa mais dialogante, significativa e contextual.

Aqui identificamos um constrangimento caracterizado por um conflito evidente entre um discurso institucional, que tende a induzir uma lógica transmissiva de formação, versus um discurso instituinte por parte dos servidores que tende a mostrar que é possível e necessária a existência de outra lógica de formação, com outras características, objetivos e resultados.

Neste sentido, a pesquisa que ora se apresenta tendo por base os “achados” deste trabalho corrobora a afirmativa de que, apesar dos constrangimentos existentes no cenário da administração pública federal brasileira no tocante a formação dos servidores, os sujeitos do processo formativo, em especial, os formadores e formandos, encontram margens de autonomia. Diante do exposto, há que se considerar que a formação no âmbito da administração pública, e em específico no INSS, possui particularidades. Assim, o processo formativo precisa oportunizar ao servidor a tomada de consciência de que o seu trabalho promove cidadania, por meio do (auto)reconhecimento de que ele – enquanto agente público – desempenha o papel social de reconhecimento de direito junto aos cidadãos brasileiros.

Assim, espera-se uma formação que resulte numa aprendizagem organizacional, fruto de uma trajetória de descobertas e tomadas de decisão coletivas, gerada na interface entre o servidor e a instituição. Portanto, uma formação emergente de uma construção dialógica, social e contextual.

Nóvoa (1995) também defende a valorização das dimensões contextuais e ecológicas em relação à realidade educativa, “procurando que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações” (p. 20).

A formação contínua – no contexto da administração pública, e em específico no INSS, requer uma postura investigativo-reflexiva dos agentes promotores das ações formativas, no intuito de garantir condições para que os processos de inovação educacional e de mudança institucional confluem para o crescimento pessoal, profissional e organizacional em prol do bem público.

Referências bibliográficas

- Amado, João (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Chiavenato, Idalberto (2008). As três formas de Administração Pública. In Idalberto Chiavenato, *Administração geral e pública* (pp. 105-108). Elsevier.
- Denzin, Norman Kenti, & Lincoln, Yvonna Sessions (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Artmed.
- Ferreira, Vitor Sérgio (2014). Artes e manhas da entrevista compreensiva. *Saúde e Sociedade*, 23(3), 979-992. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902014000300020>
- Lüdke, Menga, & André, Marli Eliza (1986). *A pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. EPU.
- Maggi, Bruno (2006). As concepções da formação. In Bruno Maggi, *Do agir organizacional: Um ponto de vista sobre o trabalho, o bem-estar, a aprendizagem* (pp. 169-186). Edgard Blucher.

- Mattei, Lauro, & Magalhães, Luis Felipe (2011). A política econômica durante o governo Lula (2003-2010): Cenários, resultados e perspectivas. In Marilene de Paula (Org.), *Nunca antes na história desse país: Um balanço das políticas do Governo Lula* (pp. 135-151). Fundação HenrichBöll.
- Motta, Paulo Roberto (2007). A modernização da administração pública brasileira nos últimos 40 anos. *Revista Administração Pública*, 41, 87-96.
<https://doi.org/10.1590/S0034-76122007000700006>
- Moreira, Carlos Diogo (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Nóvoa, António (Coord.). (1995). *As organizações escolares em análise*. Dom Quixote.
- Veiga, Amélia (2018). Avaliação, qualidade e reconfiguração da educação. In Carlinda Leite & Preciosa Fernandes (Coords.), *Currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas* (pp. 384-389). CIEE/FPCEUP.

Legislação

- Presidência da República. (1998). Decreto n.º 2.794, de 1 de outubro de 1998: Institui a Política Nacional de Capacitação dos Servidores para a Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2 de outubro de 1998, Seção 1, p. 5. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2794.htm
- Presidência da República. (2006). Decreto n.º 5.707, de 23 de fevereiro de 2006: Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e funcional. Diário Oficial da União, 24 de fevereiro de 2006, Seção 1, p. 3. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm
- Presidência da República. (2019). Decreto n.º 9.991, de 28 de agosto de 2019: Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Diário Oficial da União, 29 de agosto de 2019, Seção 1, p. 1. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm
- Presidência da República. (2020). Decreto n.º 10.506, de 02 de outubro de 2020: Altera o Decreto n.º 9.991, de 28 de agosto de 2019, o qual dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2020, Seção 1, p. 5. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/Decreto/D10506.htm
- Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. (1995). *Plano diretor da reforma do aparelho do estado*. Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado.

CAPÍTULO IV - DESAFIOS EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Os enfermeiros e(m) contextos de trabalho e a transferibilidade de saberes da formação para a prática clínica

Aldina Maria Ferreira da Silva Pereira *

& José Alberto Correia **

Resumo

O presente estudo insere-se no terreno da reflexão sobre a prática profissional, enquanto enfermeira a desempenhar funções em Cuidados de Saúde Primários (CSP), trazendo para o debate saberes já consolidados através de um vasto património vivencial em contextos de trabalho e de formação, que se querem também ver enriquecidos por uma inquietação que nada mais é do que possibilitar a (re)construção de novos sentidos sobre situações reais face às quais se está em interação constante na profissão de enfermagem. O campo empírico foi delimitado tendo por referência a enfermagem de saúde familiar, equacionando-se os efeitos produzidos em atores que foram sujeitos a uma formação específica na área em questão, de forma a compreender o real sentido atribuído àqueles efeitos, quanto às determinantes pessoais e organizacionais que são reconhecidas como interferindo na produção e transferência daqueles efeitos. Assim, a pesquisa permitiu compreender que sentido os enfermeiros conferiram à formação que realizaram e como pensaram a transferência desses saberes para os contextos clínicos, pensada em termos do impacto na sua organização. Interessava perceber se a formação em causa teve impacto no seio das organizações onde estas pessoas se inscrevem e que tipo de impacto foi, se estes sujeitos foram capazes de conduzir a uma qualificação coletiva da organização (capazes de potenciar organizações competentes e, portanto, qualificantes para o coletivo de enfermeiros que aí se movem) ou, em última instância, se a formação pôde ser reinvestida nos contextos de trabalho ainda que numa lógica de informalidade, contribuindo para a mudança desejável nas organizações de saúde em termos das suas práticas quotidianas, traduzindo-se deste modo em ganhos em saúde. A transferência de saberes na prática clínica de enfermagem foi abordada enquanto dimensão intrínseca aos enfermeiros, o que lhes permite serem atores ímpares no campo profissional, conferindo-lhes um papel imprescindível a este nível; detentores de um vasto corpo de conhecimentos (formais, informais e experienciais) revestem-se de habilidades e competências complexas que conseguirão transferir, recriando os seus saberes pela reflexão na e sobre a prática, possibilitando-lhes fazer face a desafios emergentes da sociedade, da própria profissão e de situações de exercício profissional.

Palavras-chave: enfermeiros, contextos de trabalho, transferência de saberes na prática clínica

* Mestre em Ciências da Educação (MCED), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP (FPCEUP). Contacto: aldina.pereiraepereira@gmail.com

** Professor Catedrático Aposentado (FPCE), Professor Emérito da UP. Contacto: correia@fpce.up.pt

Contextualização teórica

Para situar a problematização desta pesquisa, importa efetuar uma incursão sobre as questões da transferibilidade de saberes da formação para a prática clínica em enfermagem, apresentando, quer o contexto empírico a analisar, quer a pertinência da grelha conceptual construída por referência ao “estado-da-arte” para, assim, melhor contextualizar o que se pretende estudar neste trabalho. Deste modo, a problematização envolveu três eixos que, apesar de serem distintos, não se dissociam, pois, convergem para o todo.

Formação e(m) contexto de trabalho

Tendo em linha de conta que a formação realizada se inscreve no seio da profissão de Enfermagem, situa-se esta pesquisa numa lógica da formação de adultos colocando a sua pertinência nos contextos de trabalho, pelo que, nesta ótica, a problemática enquadradora e central do estudo se insere na temática da Formação e(m) Contextos de Trabalho, onde o palco em que os atores se movem são efetivamente em duas esferas: nos contextos da formação e nos de trabalho/prática clínica, numa constante dinâmica relacional de um para o outro como se se tratasse de um vaivém.

Para compreender as dinâmicas de formação na área do saber em enfermagem e os seus processos de transferibilidade, entendeu-se escolher como contexto empírico um curso voltado para as pessoas que estão envolvidas na profissão, em contextos de trabalho que são direcionados para a área do curso, e que tinha o acréscimo de integrar modalidades de trabalho pedagógico à distância, sendo que a escolha recaiu na Formação Pós-Graduada em Enfermagem de Saúde Familiar.

Importa sublinhar que o contexto empírico para análise d(est)as dinâmicas de formação e processos de transferibilidade para a prática, assume o estatuto de analisador para a pesquisa, possibilitando questionar práticas de enfermagem de cariz interventivo a nível educativo, social e comunitário naquilo que é a dimensão da transferibilidade de saberes.

Saberes e construção identitária em enfermagem

A profissionalidade em enfermagem foi construindo conhecimentos ao longo do tempo, podendo afirmar-se que teve contornos muito discretos decorrentes da sua própria historicidade e modificando-se ao longo do tempo porque reportados à forma como era entendida a profissão. De facto, a questão da identidade profissional dos enfermeiros tem vindo a ser objeto de questionamento através de múltiplas perspetivas que ora colocam a tónica na sua dimensão simbólica e, portanto, fortemente enraizada na sua história passada, ora deslocam o enfoque para uma dimensão mais prática e, portanto, decorrente dos constrangimentos que têm envolvido a profissão, fruto da própria transformação social, também ela em constante mutação.

No que concerne aos saberes em enfermagem na sua dimensão histórica, pode referir-se que a construção identitária da profissão de enfermagem está relacionada com os saberes tácitos, os saberes adquiridos pela via da experiência ao longo dos anos, difíceis de serem formalizados ou dizíveis, porque são do foro daquilo que está implícito, dizem respeito àquilo que foi experienciado pela pessoa e, portanto, assumem um cariz individual. Este saber é um saber não escrito ou mensurável e, deste ponto de vista, apenas entendível no interior da sua própria profissão. Paulatinamente, os saberes tácitos deram lugar aos formalizados, deslocando-se o foco de atenção e o objeto de intervenção. De igual forma, o conhecimento formalizado reporta-se também a uma historicidade que interessa perceber já que na sua origem o saber construído no seio desta profissão esteve intimamente ligado ao modelo biomédico, estruturando o seu corpo de conhecimentos numa lógica que é do âmbito do tratar pessoas que careciam de cuidados de saúde. No seu longo percurso e porque sempre (pre)ocupada com o seu corpo de conhecimentos, a enfermagem foi tendo necessidade de ir explicitando o seu saber, formalizando-o e revestindo-o de especificidade. Pese embora o facto de que esta formalização não tenha sido situável num *continuum* curricular, porque os saberes eram oriundos das experiências vividas no seio da profissão e, por isso, discretos e não dizíveis (de facto, é precisamente porque não obedece a uma racionalidade curricular sequenciada que estes saberes são discretos, mas, também o são porque dificilmente tiveram a capacidade de serem dizíveis), tornaram-se, aos poucos, passíveis de se formalizarem através da linguagem e da forma como se transmitiam esses saberes. Com o emergir de novos e complexos desafios colocados à profissão, deslocou-se o

foco de atenção e o seu objeto de intervenção passou para uma lógica diferente, esta agora centrada no cuidar pessoas, tendo em conta uma visão holística e multifacetada da realidade e, portanto, do seu foco de atenção.

Desta forma, os enfermeiros foram alterando a sua relação com o saber, pausada pela centralidade da sua ação, agora reconfigurada, a par da significativa e progressiva desmistificação do saber médico, contribuindo para este efeito o fácil acesso da população ao conhecimento médico, quer através da proliferação de sistemas predominantemente explicativos acerca da doença, quer através da valorização galopante da saúde como um bem maior, passível de ser adquirido através da assunção de comportamentos e estilos saudáveis. Nesta ordem de ideias, e de uma forma gradual, a enfermagem foi mobilizando os seus saberes, discretos e tácitos, para uma forma mais explícita, passando então para o domínio da oralidade, ainda que circunscrita ao domínio intraprofissional. A passagem à escrita surge num espaço próprio dos cuidados de saúde, possibilitando a troca de informação já num quadro interprofissional, sendo que é deste ponto de vista, que a enfermagem adquire autonomia num quadro com o direito à prescrição em enfermagem.

Esta prescrição já não é exclusiva dos médicos, sendo que os saberes discretos de outrora adquirem uma linguagem pública conducente à construção da própria legitimidade dos enfermeiros. É, pois, evidente que se torna relevante alterar a relação dos profissionais com os seus saberes, mas também com os poderes que se exercem entre diferentes grupos profissionais e até, inclusive, com os próprios utentes. Constrói-se um corpo de conhecimentos nas várias áreas, alcançando visibilidade através da investigação, alavancando a afirmação e o reconhecimento social dos enfermeiros, reconstruindo papéis outrora prescritos pelas instituições onde se movem e reconfigurando a própria identidade profissional no campo sanitário.

De forma mais pragmática, esta discussão conduz também ao equacionamento dos saberes implícitos e explícitos inerentes à enfermagem, sejam estes oriundos da esfera da formação ou da prática clínica e, a este propósito, parece ser consensual que os discursos sobre a formação colocam várias questões em torno dos processos formativos. Acresce referir que os climas de formação são também importantes como condição determinante na melhoria da qualidade dos processos formativos, aliás são em si mesmos uma mais-valia nos próprios processos formativos tal como sugerem Pereira et al. (2012, p. 190):

Os estudos sobre o clima de formação no ensino superior têm assumido cada vez maior relevância, nomeadamente quando se trata de melhorar as condições de formação tendo em conta o desenvolvimento de um conjunto de competências e de modos de ser e agir.

Se é verdade que os saberes carecem de atualização permanente, também é importante referir que ao nível dos Cuidados de Saúde Primários existiu uma reconfiguração relevante para melhor dar resposta às necessidades em saúde, de modo a fazer face a uma multiplicidade de circunstâncias e desafios numa sociedade sempre a mudar, onde o profissional de enfermagem, detentor de saberes vários, assume um papel privilegiado na saúde dos utentes/famílias.

É, pois, neste sentido que se julga que os variadíssimos desafios emergentes da sociedade, da própria profissão e de situações de exercício profissional se constituem como reptos que interpelam a profissão de modo progressivo, os quais carecem de atualizações em termos de saberes. A este nível a formação contínua adquire relevância no seio da profissão, tendo como pano de fundo o eixo da inovação, crucial para o futuro do Sistema Nacional de Saúde, implicando por si só novas exigências e desafios que põem a descoberto a mudança de cultura, quer na forma como os enfermeiros pensam, quer no modo como trabalham, interagem e se sentem na profissão. Tal como sustenta D’Espiney (2010), é crucial reconhecer que a

complexidade da noção de saúde, a diversificação da oferta de cuidados, as mudanças na organização do sistema de saúde e o aumento da consciência profissional suportada agora, quer por um maior domínio do conhecimento médico, quer pela afirmação da enfermagem como uma profissão de cuidar, entre outros aspectos, abriu caminho a processos de socialização assentes na negociação de espaços e de poderes. (p. 103)

Neste enquadramento, torna-se ainda relevante compreender alguns conceitos para se proceder a uma clarificação mais cuidada em torno da discussão sobre a construção identitária da enfermagem, nomeadamente os que se referem a saberes de índole diversa, competências, transferência, recriação. Assim, relativamente ao saber partilha-se da perspectiva de Malglaive (1995) quando refere que “o saber é infinito, multiforme, sem contorno discernível” (p. 37)” e, segundo o mesmo autor, emergem dois conceitos importantes: o saber em uso e os saberes na ação. No que concerne ao saber em uso, há uma implicação na ação sendo que “na e pela ação, os saberes teóricos/saberes processuais e saberes práticos/saberes-fazer substituem-se uns aos outros, interpenetram-se, combinam-se misturando-se” (p. 89).

No que concerne aos saberes na ação, distintos de competência (esta está ligada a uma habilidade para um determinado domínio), têm que ver com saberes adquiridos através da experiência pela prática (saberes profissionais), conceito importante para o estudo levado a cabo nesta investigação porque tem que ver com a transferência destes saberes. Em causa está a instrumentalização da formação e, assim, de acordo com Malglaive, a formação será um meio para efetuar uma outra atividade de trabalho e permite efetuar tarefas mais ricas traduzíveis em novas responsabilidades. Deste prisma, a formação é um instrumento de cada um de nós, onde somos atores e, simultaneamente, beneficiários da formação, sendo um momento em que cada um manifesta as suas características pessoais e, inevitavelmente, as confronta com as dos outros.

Formação e mudança organizacional

Para perceber de que se tratam estes processos de transferência foi importante perceber se a formação desenvolve mudança organizacional e como é que esta se opera. Assim, a formação deve assentar numa lógica de interioridade onde o formando tem o papel central valorizando-se o vasto leque de conhecimentos que possui; a formação deverá também conceber modalidades de formação estimulantes e diversificadas com vista à mudança organizacional.

De acordo com Lesne (1984), o modo de tipo apropriativo, centrado na inserção social (MTP₃) é o que melhor se adequa à formação de adultos (nomeadamente em enfermagem) já que é um meio pelo qual se exerce o processo de formação como ponto de partida e ponto de chegada da apropriação cognitiva do real. Neste caso, o percurso pedagógico constrói-se entre a abordagem teórica e o confronto com a prática, sendo o formando o elemento estruturador da formação atribuindo-lhe um sentido estratégico; deste ponto de vista, a lógica é comunicacional dado que há troca de saberes e partilha de conhecimento entre os pares favorecendo a complexificação de saberes através da interrogação mútua.

Também Correia e Matos (1994) sustentam que a pertinência da formação terá a ver com a capacidade de intervir no âmbito organizacional, centrando o cerne da questão nos efeitos sociais e coletivos, sublinhando a capacidade de estes potenciarem organizações competentes e, portanto, qualificantes, elas próprias também aprendentes. Os referidos autores sugerem ainda que os contextos de trabalho são, em si mesmos, espaços formativos, potenciando saberes (formais,

informais e experienciais) e emergindo daí a reconstrução de novos sentidos pela interpretação conjunta construída pelos atores que neles se movem. Acrescentam que as especificidades de saberes que se produzem nos contextos de trabalho, bem como o vasto leque de atores que nestes exercem funções (permitindo o cruzamento de diferentes pontos de vista), parecem ser fatores propiciadores para os conceber como o “espaço de intervenção estratégico da formação” (p. 345); nesta mesma linha, Amiguinho (1992) considera que os contextos de trabalho são, em si mesmos, espaços de investigação-ação e, portanto, de formação.

Deslocando o olhar para o trabalho do formador, pode afirmar-se que este terá um cariz interventivo com base na eficácia comunicacional que estabelece com e para o grupo em formação e, nesta perspetiva, existe uma constante construção e reconstrução na medida em que transformando os atores sociais implicados, promove a inter e heterocompreensão atribuindo um real sentido à formação. Nesta lógica, o dispositivo de formação inscreve-se numa praxis que se situa “no intervalo” porque apela ao espírito crítico, partindo do que está instituído para problematizar o campo das práticas, trabalhando com as pessoas numa lógica de interioridade e, portanto, comunicacional. Deste modo, a assunção de que os contextos de trabalho são, simultaneamente, contextos formativos, potenciadores da mobilização de saberes, apela ao questionamento do campo profissional, valorizando-se competências comunicacionais para daí emergirem outros sentidos. É a interpretação conjunta de sentidos, construída pelos e com os atores sociais que potenciará mudanças efetivas, qualificantes, no seio das organizações, pois, as mudanças que se operam são, simultaneamente, individuais e coletivas.

Por fim, nesta problematização das duas esferas em tensão permanente, importa submeter à avaliação todo o processo formativo já que mais importante do que o controlo da formação interessa a sua efetiva avaliação. Berger (1992) defende a ideia de que a avaliação constitui o momento crucial da formação e, nesta perspetiva, convém referir que “toda a avaliação supõe a reconstrução de sentido a partir de informações emitidas num contexto particular e de condições efémeras e não reproduzíveis” (Terrasêca & Carvalho, 2001, p. 45). Também Vilar (1992) sustenta a ideia de que “as funções avaliativas no âmbito de qualquer projeto e/ou programa de interação sócio relacional (...) devem constituir-se como verdadeira consciência crítica do mesmo e (...) como elemento de controlo da qualidade do seu desenvolvimento e respetivos resultados” (p. 45). Nesta linha de pensamento, e tendo em conta as abordagens de Ardoino (1990) nesta matéria, mais do que o controlo da

formação que tem que ver com o papel cumprido e, portanto, com a contabilidade entre o que foi previsto e o que foi realizado, interessa a avaliação até porque tem que ver com a construção de sentido na medida em que “a eficácia de uma ‘avaliação’ reside nas decisões subsequentes (...) a fim de permitir apreciar a evolução e tomar as decisões adequadas quer para prosseguir com o percurso projetado, quer para o modificar, desde que a situação o justifique” (Vilar, 1992, p. 4).

A avaliação da formação será o momento crucial para que haja reconstrução de sentido possibilitada pela consciência crítica face aos resultados. Mais do que controlar interessa avaliar para se tomarem decisões assertivas, quer seja para prosseguir com os percursos projetados quer para modificar o que estará menos bem.

Colocando a tónica no curso que serve de analisador a esta investigação, parece ser o momento para tecer algumas considerações julgadas pertinentes reconhecendo desde já que esta formação tem, de facto, potencialidades que lhe estão atribuídas, mas tem também limitações; efetivamente, pode afirmar-se que o curso tem uma forte componente para potenciar efeitos ao nível das competências individuais dos sujeitos em formação. Não obstante, ele também encerra, em si mesmo, alguns limites e constrangimentos na medida em que só muito remotamente se reporta a uma intervenção estruturada dos serviços nestas dinâmicas. Isto porque no atual terreno dos enfermeiros, (considerado já um terreno pós reforma dos Cuidados de Saúde Primários), as respostas à população/famílias que aqueles fornecem são de cariz interdisciplinar e, portanto, não se coadunam apenas com a especificidade de um saber acrescido na área de saúde familiar.

Metodologia

Investigar em educação e, mais especificamente no quadro das Ciências da Educação, é para Amado (2017) um compromisso ético que implica a desejável e necessária transformação e aperfeiçoamento dos indivíduos, das instituições e da própria sociedade em geral. Este trabalho enquadra-se no paradigma fenomenológico-interpretativo, evidenciando o modo como a realidade social é interpretada, entendida, experienciada e produzida pelos próprios atores. É na medida em que importa interpretar e compreender as lógicas que orientaram os percursos formativos dos enfermeiros através da formação que realizaram, bem como o sentido que lhes atribuem, que se considerou adequado conciliar as abordagens quantitativa e qualitativa numa perspetiva interpretativa. Assim, desenhou-se uma abordagem mista,

capaz de permitir aceder às subjetividades dos atores assumindo-se que, por um lado, a de cariz quantitativo permitirá caracterizar globalmente o horizonte de expectativas dos formandos e, por outro lado, a de cariz qualitativo proporcionará uma visão holística e compreensiva dos fenómenos (estes inscrevem-se nas dimensões organizacionais com uma forte ênfase na relação com o saber e o significado que os sujeitos conferem à sua vida profissional e à influência que a formação tem relativamente a esta esfera).

Houve a preocupação em salvaguardar todas as questões éticas e legais para a recolha e análise de dados, solicitando por escrito os consentimentos informados aos participantes no estudo.

No domínio quantitativo, o método de recolha selecionado foi o questionário que foi construído via *Web* (plataforma *Google Forms*), sendo de autopreenchimento e tendo estado disponível durante 3 meses. Após o término do prazo estipulado para respostas, os dados extraídos foram exportados para uma base de dados para que aqueles fossem objeto de tratamento estatístico.

Dentro do domínio qualitativo, o método de recolha selecionado foi a entrevista, justificando-se a sua pertinência porque em causa está a análise do sentido que os atores dão à sua prática e aos acontecimentos com que se confrontam tal como sustentam Quivy e Campenhoudt (1998). No âmbito das entrevistas semiestruturadas, pensou-se fazê-lo como se se tratasse de uma conversa intencional entre pares (já que como investigadora se pertence ao mesmo grupo profissional). Nesta linha, privilegiou-se o conceito de Bourdieu (2001) das conversas amigáveis entre investigador e entrevistado com o intuito de captar o vivido da formação. Efetivamente, a entrevista afigura-se como a metodologia mais eficaz quando se pretende analisar em profundidade o sentido atribuído pelos atores sociais e o desafio reside na capacidade de promover uma lógica de criatividade e de descoberta científica indutora de novas teorias e conceitos; nesta ordem de ideias e na perspectiva de Ferreira (2014) entende-se a entrevista como o culminar técnico e epistemológico de um processo potenciador de criatividade por parte do investigador, sendo que ela resulta de

uma com-posição (social e discursiva) a duas (por vezes mais) vozes, em diálogo recíproco a partir das posições que ambos os interlocutores ocupam na situação específica da entrevista (de interrogador e de respondente), dando lugar a um campo de possibilidade de improvisação substancialmente alargado quer nas questões levantadas, quer nas respostas dadas. (p. 171)

Não obstante, o método de recolha de dados através da entrevista impõe o recurso a um guião, o qual foi baseado na revisão bibliográfica e nas questões de investigação, porém reconstruído quando posto em prática (dando primazia à escuta ativa, aos gestos, aos silêncios, aos sinais, à postura quando se está em relação com o outro).

Foi através da identificação das convergências e divergências entre os dois tipos de dados que se julgou poder contribuir para a produção de resultados que se complementaram mutuamente, favorecendo uma interpretação mais completa, holística e mais abrangente daquilo que se quis investigar – é neste sentido que se sustenta a triangulação neste estudo.

Porém, existiram vários constrangimentos que envolveram toda esta pesquisa, contornados por variados esforços, sendo que a partir deste curso se tentaram equacionar algumas questões passíveis de se pensarem em formações futuras. Podem elencar-se os seguintes constrangimentos:

Dificuldades de constituição da amostra que se traduziu em: i) dificuldade de acesso e mobilização para a participação; ii) impossibilidade de estratificar a amostra ao nível do tratamento de dados.

Técnica de recolha de dados quantitativos condicionada pelo Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD): a fase de recolha de informação coincidiu com a sua entrada em vigor a 25 de maio de 2018 na União Europeia condicionando a condução deste processo de investigação pois na posse da tutora do curso estaria a base de dados dos ex-alunos.

O tempo limitado contribuiu para o não aprofundar de todas as particularidades que se desejam esgotar (ex. não houve tempo para analisar, por exemplo, a transferibilidade de saberes dos contextos de trabalho para a formação).

Resultados e conclusões

A interpretação que resulta da análise que se levou a cabo, tem de ser encarada como uma entre outras possíveis possibilidades, pelo que esta pesquisa será sempre um trabalho subjetivo e inacabado, não invalidando outras interpretações possíveis e diferentes.

Após a recolha e análise de dados, prosseguiu-se para a desejável descoberta da potencialidade indutora da formação e do contributo que esta poderá ter para a prática clínica em enfermagem. Os resultados apontaram para o facto de que os

enfermeiros mobilizam saberes com base em lógicas de ação (de cariz instrumental, cognitiva, comunicacional) conducentes a mudanças na saúde familiar; todavia, assumir mudanças individuais não basta, pois em causa estão mudanças mais profundas, deslocando a questão para o processo de qualificação coletiva. Esta será, assim, uma tarefa coletiva envolvida e (pre)ocupada com a implementação da saúde familiar, trabalhando com as famílias e não para elas, capaz de dar visibilidade à sua atuação, favorecendo a desejável mudança na saúde. Assume-se que este estudo veio permitir pôr em discussão pilares que são cruciais na profissão de enfermagem ao possibilitar reflexões profícuas em torno da prática profissional onde os saberes, porque transferíveis, são comunicacionais. Deste ponto de vista, a partilha de saberes no seio da profissão adquire relevância se permitir a reconfiguração e recomposição destes mesmos saberes, emergindo novos modos de sentir, pensar, agir e estar no seio desta profissionalidade.

Tendo por base estas considerações, poder-se-á colocar uma questão decorrente desta formação: trará este curso valor acrescentado em termos de exercício profissional? Enquanto investigadora, julga-se que a pertinência da enfermagem de saúde familiar não reside apenas no enfermeiro que tem conhecimentos acrescidos nesta área, mas na capacidade dos Centros de Saúde (CS), particularmente as unidades de saúde familiar, promoverem uma saúde familiar onde o enfermeiro adquire um papel pivô (um dinamizador) e, neste sentido, o enfermeiro não esgota a sua função, tem antes uma cultura que lhe permite praticar a saúde familiar. Pode admitir-se, em teoria, que os “enfermeiros de família” não esgotam na sua prática o que se pode considerar como cuidados familiares: quando muito eles mobilizam outros intervenientes do CS para assegurarem a qualidade destes cuidados. É, pois, neste cenário, que aparece a importância da cultura organizacional, já que é através dela que o enfermeiro pode desenvolver a sua ação permitindo-lhe praticar a saúde da família. Dito de outra forma, do ponto de vista da organização da saúde familiar, a prática clínica no CS envolve outras áreas disciplinares concorrentes para a melhor resolução conjunta de problemas. É precisamente por isso que, do ponto de vista teórico, se pode considerar que um dos interesses deste curso será o de produzir dinâmicas organizacionais nos serviços úteis à prestação destes mesmos cuidados, que a existirem implicará necessariamente uma reorganização do funcionamento desses mesmos serviços. Julga-se, pois, que o curso em questão poderá vir a ser profícuo na medida em que possa contribuir para um processo de melhoria da qualificação dos indivíduos e, simultaneamente, da qualificação coletiva da própria

organização de saúde, mas que apenas terá efeitos na organização se a própria organização for construída pelos e com os atores sociais que nela se inscrevem, operando-se aí mudanças, simultaneamente individuais e coletivas, pela interpretação conjunta de novos sentidos.

Neste enquadramento, parece ser contraproducente que em formações futuras se descurem questões de mudança efetiva. Julga-se que em qualquer formação que venha a desenvolver-se no seio desta profissionalidade deverá equacionar-se como se pode conduzir os atores à mudança das organizações onde estes se inscrevem. No mesmo sentido, as formações não podem omitir que não é somente o enfermeiro de saúde familiar quem executa a saúde familiar, mas sim o contexto de trabalho em si mesmo e, deste ponto de vista, os saberes têm de ter uma transferibilidade comunicacional alicerçados em processos de formação enquanto processos de recomposição identitária.

É por esta razão que se pensa que será o empenho profissional do enfermeiro no ambiente organizacional onde se move (e sublinha-se empenho e não desempenho) o próprio motor para o desenvolvimento da organização, na medida em que lhe caberá a ele mobilizar vontades e competências de outros profissionais para que, em conjunto, todo o trabalho seja desenvolvido de forma concertada e em equipa, envolvendo as famílias, trabalhando com elas e não para elas, constituindo-se, desta forma, uma tarefa coletiva envolvida e verdadeiramente (pre)ocupada com a implementação da saúde familiar, dando real visibilidade à sua atuação, favorecendo a desejável mudança na saúde. É nesta configuração que se perspectivam os contributos para a prática clínica em enfermagem. A pertinência para os contextos de trabalho desta formação reside no facto de que as competências não devem ser meramente individuais, terão antes de ser competências de um coletivo, e, portanto, têm que ver com a capacidade de produzir organizações qualificantes onde o enfermeiro terá de assumir o papel de mediador sensibilizando a organização em que se insere para as questões da saúde familiar. Deste ponto de vista, reitera-se que o papel do enfermeiro não é ter um saber acrescido na área de saúde familiar, mas antes sensibilizar os profissionais para que também eles sejam sensíveis à saúde familiar.

O contributo das Ciências da Educação possibilitará, então, equacionar pensar-se a formação de modo que a relação entre formação e trabalho seja mais transformadora do trabalho e, naturalmente, também, em que medida o próprio trabalho vai transformar o que se trabalha na e pela formação.

Isto passa por admitir que o contexto de trabalho, em determinadas circunstâncias, é em si mesmo formativo, o que leva a admitir que a formação pode contribuir para a transformação real do contexto de trabalho e vice-versa, remetendo, claramente, por um lado, para a necessidade de desenvolver processos formativos centrados em contexto de trabalho e, por outro lado, para a necessidade de ancorar o trabalho formativo no reconhecimento e problematização das experiências de trabalho dos sujeitos em formação.

Tal como sustenta Crozier (1981), “mudanças com êxito são, com muita frequência, mudanças que não puseram de facto em questão as aquisições anteriores”; neste sentido, é fundamental que “o esforço de ruptura e de reconstrução tire partido do sistema tal como é, para poder jogar com ele e não trabalhar contra ele” (p. 72).

Referências bibliográficas

- Amado, João (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amiguinho, Abílio (1992). *Viver a formação, construir a mudança*. Educa; ICE.
- Ardoino, Jacques (1990). D'une ambiguïté propre à la recherche-action aux confusions entretenues par les pratiques d'intervention. *Le Colloque National de L'Aipelf* (pp.15-25). AIPELF.
- Berger, G. (1992). A investigação em educação: Modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e Ciências da Educação*, 3/4, 23-36.
- Bourdieu, Pierre (Coord.), Accardo, A., Balazs, G., Beaud, S., Bourdieu, E., Bourgois, P., Broccolichi, S., Champagne, P., Christin, R., Faguer, J.-P., Garcia, S., Lenoir, R., Oeuvarard, E., Pialoux, M., Pinto, L., Sayad, A., Soulié, C., & Wacquant, L. (2001). *A miséria do mundo* (4.ª ed., Trad. Mateus Azevedo, Jaime A. Clasen, Sérgio Guimarães, Marcus Penchel, Guilherme Teixeira, Jairo Vargas). Vozes.
- Correia, José Alberto (1997). Formação e trabalho: Contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In Rui Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 3-30). Porto Editora.
- Correia, José Alberto, & Matos, Manuel (1994). Contributos para a produção de uma epistemologia das práticas formativas: Análise de uma intervenção no domínio da saúde. In *Actas das Jornadas sobre Educação de Adultos* (pp. 333-346). Comissão Organizadora.
- Crozier, Michel (1981). Mudança individual e mudança colectiva. In A. Filipe Barroso, Branca M. Silva, Jorge Vala, M. Benedicta Monteiro, & M. Helena Catarro (Orgs.), *Mudança social e psicologia social* (pp. 69-71). Livros Horizonte.
- D'Espiney, Luísa (2010). *Enfermeiros nas comunidades: Produção de cuidados e reconstrução identitária* [Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/3394>
- Ferreira, Vítor Sérgio (2014). Artes de entrevistar: Composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In Leonor Lima Torres & José Augusto Palhares (Orgs.), *Metodologias de investigação em ciências sociais da educação* (pp. 165-195). Edições Húmus.

- Lesne, Marcel (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Malgaive, Gérard (1995). *Ensinar adultos: Trabalho e pedagogia*. Porto Editora.
- Pereira, Aurora, Lopes, Amélia, Fernandes, Preciosa, Mouraz, Ana, & Sousa, Rita (2012). O clima de formação no ensino de enfermagem: Contextos/dimensões e perspectiva. In Ana Paula Macedo, Cláudia Augusto, Cristina Martins, Fátima Braga, Lisa Gomes, Odete Araújo, Maria Augusta Silva, Rafaela Rosário, & Almerindo Afonso (Orgs.), *Atas do congresso internacional de supervisão em enfermagem: Novas perspectivas para a mudança* (pp. 189-198). Centro de Investigação em Educação (CIED), Universidade do Minho.
- Quivy, Raymond, & Campenhoudt, Luc (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Terrasêca, Manuela, & Carvalho, Angelina (2001). Em torno das práticas avaliativas do 2.º ciclo. In Carlinda Leite, José Pacheco, Elisabete Moreira, Manuela Terrasêca, Angelina Carvalho, & Adelaide Jordão (Orgs.), *Avaliar a avaliação* (pp. 43-55). Edições ASA.
- Vilar, Alcino M. (1992). *A avaliação: Um novo discurso?* Edições ASA.

O projeto educativo de um museu e a inclusão da diversidade dos públicos

Sara Vasconcelos & Amélia Veiga***

Resumo

Este artigo identifica as ideias que constroem os conceitos de educação e de serviço educativo, e contribui para o debate sobre a natureza inclusiva da oferta dos serviços educativos dos museus. A consciência de que a educação não se circunscreve à escola é notória, e os museus são alvo de uma crescente valorização no que concerne às suas potencialidades educativas. Neste sentido, a educação formal e a educação não-formal, não se esgotando em si mesmas, podem articular-se, complementando-se. Sob outra perspetiva, o acesso aos museus também se assume como muito relevante porquanto se os espaços são, ou deveriam ser, inclusivos, gera tensões entre a inclusão/exclusão na garantia de igualdade de acesso. Tendo em consideração a luta discursiva em torno dos conceitos de educação e de serviço educativo, o dispositivo teórico-metodológico da análise do discurso foi mobilizado. A análise mostrou que o conceito de educação não está fixado na perspetiva dos/as colaboradores/as do museu, adquirindo diferentes sentidos. Com efeito, a ideia de serviço educativo é articulada com a escolarização, a inclusão e diversidade, as atividades educativas e a mediação. Foi, ainda, possível refletir sobre os condicionamentos de natureza científica, económica, académica, comunicacional ou física que afetam o acesso a um museu.

Palavras-chave: educação, serviço educativo, inclusão/exclusão, acesso

Introdução

Este artigo surge da necessidade de compreender qual é o conceito de educação e qual o conceito de serviço educativo presentes num museu da cidade do Porto e que implicações estas ideias têm no que concerne ao acesso inclusivo aos museus. Assim sendo, procurou-se compreender e responder aos questionamentos que emergiram da construção da problemática em torno de questões ligadas a como é construído o conceito de educação e o conceito de serviço educativo num museu? Como são desenvolvidas as práticas que consubstanciam essas ideias? Tendo em conta a missão do museu, os conceitos de educação formal e educação não-formal

* Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Contacto: sara.a.vasconcelos@hotmail.com

** Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Contacto: aveiga@fpce.up.pt

articulam-se? Em que medida se pode considerar que a oferta do museu é inclusiva?

Através do dispositivo teórico-metodológico da análise do discurso, procurou-se identificar os temas que contribuem para fixar o conceito de educação e de serviço educativo, e contribuir para a reflexão sobre a inclusão/exclusão da diversidade de públicos no acesso aos museus.

O artigo iniciará com uma breve caracterização do museu e seu serviço educativo, à qual se segue o enquadramento teórico-conceptual, onde é destacada a vertente educativa dos museus, através do conceito de educação não-formal, e a ideia de serviço educativo e as práticas que lhe estão associadas. As possíveis barreiras de acesso a museus, alicerçadas no conceito de inclusão/exclusão e nas particularidades elitistas dos mesmos, são problematizadas e discutidas. Adicionalmente, a perspectiva de complementação ou de extensão escolar num espaço cultural visitável e educativo é também introduzida, apoiada nos conceitos de educação não-formal, que caracteriza os museus, e de educação formal, associado à escola. Logo após, é feito o enquadramento teórico-metodológico baseado na análise do discurso e na importância das ideias e significações dos/as colaboradores/as do museu. Posteriormente, procede-se à apresentação dos resultados obtidos. Na conclusão, é feita uma reflexão baseada na análise dos resultados, que evidencia preocupações e contributos deste trabalho no que concerne à oferta educativa dos serviços educativos dos museus e ao acesso inclusivo. Paralelamente, a análise dos resultados conduz a uma maior consciência das possibilidades de intervenção de um/a profissional das Ciências da Educação em instituições culturais. A mediação é, por fim, avançada como recomendação para o desenvolvimento dos serviços educativos.

Caracterização da instituição

A instituição cultural que tornou exequível a recolha de dados para o trabalho aqui divulgado assume as visitas guiadas a grupos escolares como a sua atividade primordial e contínua. No entanto, a reestruturação do próprio serviço educativo, na altura em que os dados foram recolhidos, estava a desenhar uma nova oferta de atividades. A necessidade de reestruturação surgiu devido à tentativa de criação do serviço educativo ter falhado, pelo desfasamento entre o que era pretendido e realmente implementado. Por esse motivo, dois colaboradores com formação

científica na área da biologia assumiram funções específicas, associadas ao serviço educativo, ao nível da criação e realização de atividades educativas direcionadas para o público escolar, com uma estreita ligação com os conteúdos do ensino formal.

No que é respeitante ao público para o qual se dirige a oferta do museu, ou seja, o seu público-alvo, identificava-se, reiteradamente, este espaço cultural como sendo para todas as pessoas, assumindo o público como alargado e diversificado.

Muitas instituições culturais são pautadas por valores científicos e educativos que lhes são específicos. No caso particular deste museu, a sua missão promove a educação, a discussão e a reflexão dos/as seus/suas visitantes, de forma a envolvê-los/as com o tema da diversidade biológica.

Os museus e a educação formal e não-formal

Há cada vez mais a consciência de que a educação não se circunscreve à escola. Portanto, há outras instituições que são alvo de uma crescente valorização no que concerne às suas potencialidades educativas, e os museus são exemplo disso.

Contrariamente à educação formal, que tem caráter obrigatório e é caracterizada por uma estrutura curricular inflexível,

a educação não-formal é, primeiro de tudo, um processo de aprendizagem social que se centra no educando através de atividades realizadas fora do normal sistema de ensino, mas complementando-o. (...) Apesar de não ter um currículo único, não quer dizer que não seja um processo de aprendizagem estruturado (...); e dá prioridade ao desenvolvimento de métodos de aprendizagem participativos que se baseiam na experiência, na autonomia e na responsabilidade de cada um. (Figueiredo, 2017, p. 18)

A educação não-formal não é desprovida de estrutura e/ou objetivos, porque também os tem, no entanto são mais flexíveis, associando-se mais particularmente ao interesse das pessoas e identificando-se pela “flexibilidade de horários, programas e locais, (...) em que está presente a preocupação de construir situações educativas ‘à medida’ de contextos e públicos singulares” (Canário, 2000, p. 80).

Com base nesta ideia, “os museus e centros de ciências são espaços educativos não formais” (Bortoletto, 2013, p. 1). Referindo algumas potencialidades dos espaços culturais como espaços simultaneamente educativos,

um dos aspectos que mais aproxima os centros e museus de ciências dos pressupostos da educação não formal é a maneira como a difusão do conhecimento [pode ocorrer]: estimulada por situações problemas e não embasada em conteúdos programáticos previamente estipulados por programas ou propostas curriculares. (Fahl, 2003, p. 27)

Estas instituições culturais assentam em características próprias pois, “diferentemente da escola, são capazes de oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento de atividades interativas, de carácter lúdico e de divulgação científica” (Bortolotto, 2013, p. 4). É notória a diversidade de conteúdos e estratégias de aprendizagem que os museus podem oferecer: “é possível organizar atividades que englobam, ao mesmo tempo, diversas áreas do conhecimento e a interdisciplinaridade torna-se natural e mais acessível” (p. 4). Os museus podem, assim, constituir-se como uma mais-valia no processo de aprendizagem de cada um/a.

Neste sentido, difunde-se a ideia de que “a função educativa dos museus é hoje não só geralmente aceite como considerada da maior relevância, entre as suas finalidades” (Mendes, 1999, p. 682), e é por este motivo que “em muitos (...) tem vindo a criar-se um novo departamento ou secção (...) dedicado à educação” (p. 684). Este espaço físico é denominado serviço educativo.

Os espaços museológicos e através dos seus serviços educativos manifestam interesse em desenvolver e melhorar aspetos de acessibilidade intelectual e cultural à sociedade em geral. Entre outras atividades, um serviço educativo de um espaço museológico envolve um trabalho de mediação entre o seu acervo e o público cultural. A mediação com o público cultural pode ser desenvolvida num domínio científico, social e educativo. (Gomes, 2018, p. 76)

No entanto, a especificidade e grau de estruturação destes serviços são ainda objeto de discussão. Se, por um lado, se defende que devido à especificidade da sua função nos espaços museológicos o serviço educativo deve ter uma estrutura bem definida, que suporte a sua ação, e assim os “Serviços Educativos são então considerados uma estrutura organizada, que dispõe de recursos mínimos qualificados para a área, organiza ações com objetivos educativos para o público. Este serviço cumpre a função cultural da educação, sendo de extrema importância haver uma estrutura e organização interna melhor sedimentada” (Figueiredo, 2017, pp. 20-21). Por outro lado, a sua estrutura é ainda vista como pouco estável e, conseqüentemente, como desejável alvo de intervenção de forma a ser consolidada. Particularizando, “a estruturação de Serviços Educativos nos museus portugueses é um campo recente e frágil. Para que se instale é necessário que a política cultural de

quem tutela os museus os sinta como fulcrais e prioritários no estabelecimento da comunicação dentro da instituição e com a comunidade” (Almeida, 2003, pp. 91-92).

Apesar dessa estrutura, por vezes, instável, os serviços educativos “como estratégias fundamentais têm vindo a [adoptar] as seguintes: tentativas para ‘atingir’ toda a população (...) orientação e adequação das actividades oferecidas pelos museus aos potenciais visitantes, através do estudo dos interesses, das motivações e das impressões destes” (Mendes, 1999, p. 680).

Algumas perspetivas defendem que a função primordial de um serviço educativo é a relação com o público escolar. Assim sendo, espera-se que este departamento seja “regulamentado e com programas educativos dirigidos ao público escolar” (Gomes, 2018, p. 77).

Se um museu desprezar a sua vertente educativa, está automaticamente a abdicar do seu propósito principal, que é, exatamente, educar – para a ciência ou temas específicos – e gerar uma mudança de comportamentos em relação a esses temas. Mas a questão que se coloca é junto de quem é que os espaços museológicos provocam essa mudança, considerando a expectável diversidade de públicos que podem receber.

Com a conceção da educação como permanente e a procura incessante pela educação inclusiva, “as políticas de educação dos museus não se direccionam apenas para públicos esclarecidos ou grupos escolares, mas alargam-se a novos públicos, como as famílias, a terceira idade, os deficientes, os estrangeiros, os grupos marginalizados, entre outros” (Barros, 2008, p. 48). Resumindo, “os museus têm que se tornar espaços de todos e para todos, respondendo às necessidades das diversas comunidades, trabalhando as questões de identidade colectiva e da multiculturalidade, propiciando experiências inclusivas” (p. 144). No entanto, ainda hoje está muito presente a ideia que

o público dos museus é um grupo mais restrito de indivíduos, que mantém uma relação de afinidade cultural com os museus. (...) Neste grupo (...) é possível encontrar indivíduos que visitam museus com regularidade, fazendo parte dos seus hábitos culturais ou dos hábitos culturais da sua classe social. (Almeida, 2003, p. 111)

Portanto,

ainda que se diga o contrário, os museus continuam sendo um lazer ou um negócio para pequenos grupos de estudiosos e amantes da arte, e a sensação de que eles estão

distantes do nosso olhar corrobora objetivamente o mito e o fetiche de que eles são destinados para poucos. (Setton & Oliveira, 2017, p. 5)

A propósito, “o público escolar (estudantes e professores) é considerado prioritário junto às exposições, cursos, palestras, material didático e oficinas práticas” (Cury, 2001, p. 65). No entanto, há “potenciais desafios à articulação cooperativa entre o espaço escolar e o espaço museológico” (Gomes, 2018, p. 71).

Por um lado, este centralismo no público escolar pode ter consequências, pois os museus ao “tentarem se adequar às demandas escolares, correm o risco de perderem seu caráter museológico e se estabelecerem como prolongamentos da escola” (Bortoletto, 2013, p. 5). Exemplificando, “Portugal (...) contém ainda poucos exemplos de formas participativas de exposição, pelo que, quando a turma vai ao museu, limita-se normalmente pela observação dos objectos expostos ou pela resolução de alguma ficha de trabalho” (Chagas, 1993, pp. 13-14).

Por outro lado, “ao ir ao museu, a escola proporciona aos seus alunos o contacto com objectos e a vivência de experiências que, em geral, não fazem parte do universo da escola” (Chagas, 1993, p. 11). Portanto, com esta visão, “a demanda estabelecida (...) foca na ideia de os centros e museus serem (...) um suplemento ou complemento da escola” (Bortoletto, 2013, p. 5). Desejavelmente, a relação escola-museu seria de complementaridade, tendo em conta as especificidades de cada instituição.

Da mesma forma que se espera, das instituições [culturais], ações diferenciadas das ações escolares, espera-se também que a escola compreenda o papel dos espaços não formais de educação e não queira escolarizá-los durante as visitas com grupos de estudantes. (...) se por um lado a escola busca a complementação de recursos, conteúdos, formação, por outro lado o museu ou centro de ciências tem seus objetivos próprios enquanto instituição não formal de educação, que nem sempre vão ao encontro dos objetivos da escola. (Bortoletto, 2013, p. 6)

Enquadramento teórico-metodológico

No que concerne à apresentação e fundamentação teórico-metodológica é importante demonstrar a consciência de que a “prática é sempre contextualizada, e uma receita nunca funciona” (Charlot, 2006, p. 11). Neste sentido, é essencial priorizar a adequação dos objetivos específicos que o trabalho que aqui se apresenta procura prosseguir, nomeadamente identificar os temas que contribuem para fixar o conceito de educação e o conceito de serviço educativo; compreender como o conceito

de educação e o conceito de serviço educativo são fixados; refletir sobre a natureza inclusiva da oferta deste serviço nos museus, a partir do conceito de serviço educativo, no sentido de responder à pergunta de investigação que orientou a recolha de dados: Quais são as ideias que constroem os conceitos de educação e de serviço educativo?

No sentido de compreender como estavam a ser fixados os conceitos de educação e de serviço educativo, foi essencial a perspetiva dos/das colaboradores/as, assumindo que “o ponto de vista dos atores’ é fundamental para a compreensão dos fenómenos sociais” (Amado, 2013, p. 45). A posição tomada sobre a forma como é construída a realidade depende das perspetivas, interações e significações das pessoas, sendo imperativo reconhecer que o conhecimento não é estático, mas sim construído e alvo de transformações. A finalidade é perceber como é que estes conceitos são socialmente construídos, pelos discursos. Portanto, o discurso assume um papel absolutamente fundamental, na seguinte aceção:

Discourse is a form of social action that plays a part in producing the social world – including knowledge, identities and social relations – and thereby in maintaining specific social patterns. (...) This view is antiessentialist: that the social world is constructed socially and discursively implies that its character is not pre-given or determined by external conditions, and that people do not possess a set of fixed and authentic characteristics or essences. (Phillips & JØrgensen, 2004, p. 5)

A análise do discurso proposta por Phillips e JØrgensen (2004) é assumida neste artigo como uma abordagem teórico-metodológica, sendo que esta perspetiva “*aims at an understanding of the social as a discursive construction whereby, in principle, all social phenomena can be analysed using discourse analytical tools*” (p. 24). Com efeito, esta é a abordagem que nos permite analisar a construção do conceito de educação e de serviço educativo veiculados pelos/as colaboradores/as do museu, uma vez que

no discourse is a closed entity: it is, rather, constantly being transformed through contact with other discourses. So a keyword of the theory is discursive struggle. Different discourses – each of them representing particular ways of talking about and understanding the social world – are engaged in a constant struggle with one other to achieve hegemony, that is, to fix the meanings of language in their own way. (p. 7)

O propósito era não só identificar e compreender os conceitos e os sentidos que lhes são atribuídos por cada colaborador/a entrevistado/a, mas, também, perceber as diferenças de significações que possam refletir lutas discursivas em relação

ao conceito de educação e ao conceito de serviço educativo. As práticas são influenciadas também, no caso de existência de lutas discursivas. É a análise do discurso que permite aprofundar as percepções das pessoas entrevistadas e, ainda, pôr em confronto as suas perspetivas. Este confronto leva à necessidade de explicitar dois conceitos importantes: significante flutuante e articulações. O primeiro diz respeito a um signo/conceito cujo significado não está fixado/atribuído, dando origem a lutas discursivas para o fixar: “*Floating signifiers are the signs that different discourses struggle to invest with meaning in their own particular way. (...) the term ‘floating signifier’ belongs to the ongoing struggle between different discourses to fix the meaning of important signs*” (Phillips & Jørgensen, 2004, p. 28). O segundo, refere-se às articulações que procuram fixar o sentido do significante flutuante revestindo-se de particular importância, na medida em que “*specific articulations reproduce or challenge the existing discourses by fixing meaning in particular ways*” (p. 29). O conceito de serviço educativo não está fixado. As articulações identificadas com esse conceito dão corpo à luta discursiva para fixar o sentido do significante flutuante, e serão analisadas de forma a identificar, por exemplo, se o papel atribuído ao serviço educativo é o de incluir os vários públicos ou o de enfatizar a escolarização do espaço para que o público escolar seja mais frequente.

Foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas a pessoas cujas funções se verificavam ser pertinentes para responder à questão de investigação e cumprir os objetivos deste artigo, tendo-se respeitado todos os procedimentos da comissão de ética da Universidade do Porto.

A recolha de documentos, a realização de entrevistas a atores-chave e as notas de terreno são o principal *corpus* da pesquisa. A operacionalização da análise do discurso mobilizou a análise temática para a identificação dos temas que contribuem para fixar o conceito de educação e o conceito de serviço educativo e a análise documental permitiu a contextualização da interpretação dos dados recolhidos.

Análise e discussão dos resultados

Os conceitos de educação e de serviço educativo veiculados nas práticas

No museu, o discurso sobre educação é híbrido. O conceito de educação não está fixado na perspetiva dos/as colaboradores/as, adquirindo diferentes sentidos

com ênfase na educação (não-formal), diversidade e inclusão; na educação, cultura e conhecimento científico; e na educação e experiências.

A luta discursiva para fixar o significado de serviço educativo estabelece-se entre a ideia de inclusão/ diversidade de públicos e a ideia de escolarização. Por outro lado, foi identificada a ideia de serviço educativo ligada à produção de atividades, que encontra justificação na inclusão de vários públicos ou para o público escolar, em específico. Por seu turno, a ideia de serviço educativo coaduna-se com a de mediação, uma vez que é esperado que este serviço agregue um conjunto de contributos dos/as colaboradores/as do museu que permitem o desenvolvimento das atividades.

O conceito de educação veiculado através das visitas guiadas, a atividade principal do quotidiano, é marcado pela escolarização, por parte dos/as professores/as e dos/as alunos/as devido à preocupação em corresponder a expectativas do ensino formal e, até, ao tempo estipulado para as visitas. Portanto, o conceito de educação assumido pelas escolas é claramente o de educação formal, o que espoleta a reflexão sobre a falta de articulação desta ideia com as potencialidades educativas dos museus, ligadas à educação não-formal (Bortoletto, 2013).

Ao contrário, os/as colaboradores/as do museu assumem uma postura de complementaridade em relação ao papel das atividades do museu na educação formal, não transmitindo apenas informação e tendo em conta as possibilidades de abordar os conteúdos com flexibilidade. Esta atuação, peculiar da educação não-formal, é desenvolvida tendo em conta a missão do Museu, que não pode ser descurada em prol das necessidades e expectativas escolares. Idealmente, o alinhamento entre escolas e museus seria apoiado na articulação dos sentidos de educação formal e não-formal e no benefício da complementação mútua das mesmas (Bortoletto, 2013). No entanto, a análise sugere que no momento das visitas guiadas há um desfazamento entre o sentido atribuído à educação pelas instituições culturais e pelas instituições escolares.

No que concerne ao conceito de educação veiculado através das atividades especificamente desenvolvidas pelo serviço educativo, apesar do conceito prático e da ideia de complementação das escolas, proporcionando experiências diferentes através de elementos que estas não possuem, ainda é observável a existência de influências do ensino formal no que diz respeito à forma como a informação é disseminada e ao modo e ao meio da aprendizagem, que permitem reconhecer alguma semelhança com os espaços escolares. Esta complementaridade e/ou extensão da

educação formal corrobora a literatura e abre um espaço de discussão. Apesar do reconhecimento das potencialidades educativas da educação não-formal que caracterizam os museus, e da tentativa de pôr em prática a complementaridade entre escolas e museus (Bortoletto, 2013), ainda parece haver um desequilíbrio em favor da educação formal.

A educação e a inclusão da diversidade de públicos

Relativamente à reflexão sobre se a oferta de atividades do museu, através do seu serviço educativo, é inclusiva, destacam-se aspetos considerados como facilitadores da inclusão e outros que são, claramente, motivos de exclusão.

Primeiramente, salienta-se que a escolarização parece ser a ideia com mais relevância no desenvolvimento das práticas, o que permitiu compreender que as práticas desenvolvidas, congruente com a perspetiva dos/as colaboradores/as, estão mais direcionadas para o público escolar. Este resultado corrobora a literatura no sentido em que evidencia a dicotomia entre a idealização dos museus inclusivos (Barros, 2008) e a priorização de públicos escolares (Gomes, 2018). Se há públicos que ocupam um lugar principal, todos os outros passam a ser secundários aquando do desenvolvimento da oferta educativa, o que, desde logo, compromete a igualdade de acesso.

Quanto aos aspetos facilitadores da inclusão, o conceito de museologia total e a adaptação aos vários públicos emergem de uma forma mais notória. É importante realçar que ambos os aspetos estão diretamente ligados à educação não-formal, que se caracteriza pela adequação às particularidades e interesses de cada pessoa (Canário, 2000). Estes resultados interligam-se com o tema educação (não-formal), diversidade e inclusão, pois se atentarmos, estes não são dissociáveis e é a conceção de educação não-formal que veicula a inclusão. Relativamente aos fatores de exclusão, a aparência do edifício, o local onde se situa e a mobilidade dentro do mesmo são algumas barreiras apontadas, constituindo-se como aspetos promotores de exclusão. A estas somam-se a linguagem, o elevado nível de cientificidade, a comunicação elitista e a necessidade de informação mais apelativa e adaptada à diversidade de públicos, tal como de vários elementos estruturais ainda não existentes. Os fatores (socio) económicos são também apontados como motivo de exclusão, ligando-se ao tema da educação, cultura e conhecimento científico. A diversidade do público não está (igualmente) familiarizada com o elevado nível de

cientificidade, o que permite compreender que o conceito de educação articulado com o conhecimento científico promove o elitismo, através da própria comunicação que assume essas características, o que pode levar à exclusão do público. Este sentido de educação associada ao elitismo promove o acesso aos museus por grupos restritos de pessoas e de classes sociais mais informadas cientificamente (Almeida, 2003).

Posto isto, importa esclarecer que ter acesso não é sinónimo de estar incluído. Diversos fatores interferem na experiência dos/as visitantes e podem excluí-los/as, tanto por não lhes ser proporcionado o acesso, como mesmo tendo acesso, a oferta não ser inclusiva.

Conclusão

A identificação dos temas que contribuem para fixar o conceito de educação e de serviço educativo e a compreensão de como esses conceitos são fixados, permitiu mobilizar na análise conceitos como o de educação formal e o de educação não-formal, e até informal, de forma a confrontar perspetivas e características. Neste sentido, emergiu a demonstração de mais um passo para uma conceção ampla de educação.

A compreensão do serviço educativo e seu funcionamento permitiu a criação de um papel ativo na reflexão sobre como este serviço pode revelar-se tão essencial para tornar os espaços mais acessíveis e inclusivos. A análise produzida, pondo em evidência o confronto entre diferentes perspetivas sobre educação e serviço educativo, pode constituir-se como uma tentativa para o desenvolvimento de um projeto educativo mais inclusivo, que promova a diversidade de públicos no acesso à cultura.

Esta necessidade de repensar o acesso ficou evidente quando conceitos e processos de inclusão e exclusão foram discutidos e no decurso ficou patente a preocupação com as desigualdades sociais relacionadas com as dimensões culturais. Os resultados analisados contribuem para aumentar a consciência sobre as desigualdades de acesso à cultura, uma vez que no acesso à cultura as desigualdades sociais não são esbatidas, são, pelo contrário, refletidas. Portanto, ao identificar os temas que alimentam as práticas desenvolvidas pelos/as colaboradores/as do serviço educativo, este trabalho contribui para o debate sobre o acesso aos museus, para além do acesso ao espaço 'físico'. A análise dos resultados faz também emergir uma

reflexão sobre a intervenção de um/a profissional das Ciências da Educação num contexto cultural. Trazer esta discussão sobre as possibilidades e diversidade de intervenções é importante pois isso relaciona-se diretamente com a versatilidade das Ciências da Educação, enfatizando-a, e contribuindo, neste caso particular, para esbater possíveis assunções sobre a intervenção de um/a profissional de Ciências da Educação numa instituição cultural.

Alinhando a frutuosa reflexão sobre a análise dos resultados, que evidenciou preocupações educativas, e a consciência do possível papel de um/a profissional das Ciências da Educação numa instituição cultural, a mediação emerge como uma possível contribuição na melhoria do funcionamento do serviço educativo.

Sintetizando, a necessidade da mediação manifestou-se porque foi identificada uma luta discursiva relativamente aos conceitos de educação e de serviço educativo, que não estando fixados, geram tensões resultantes das diferenças na atribuição de sentido e conseqüentemente nas práticas dos/as colaboradores. Simultaneamente, uma outra tensão surge porque a instituição identifica-se como sendo para todos os públicos, mas é possível perceber que o conceito de educação e o conceito de serviço educativo assumidos pelos/as colaboradores/as mantêm implícita a ausência de segmentos de públicos, sobre os quais os/as colaboradores/as foram capazes de refletir.

Neste sentido, por um lado, um/a profissional das Ciências da Educação, enquanto mediador/a, pode assumir-se como facilitador/a da comunicação e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento cooperativo de ações. Por outro lado, a mediação atuaria ao nível da adequação da oferta e da procura informada, o que, por outras palavras, mobiliza um conceito de educação e de serviço educativo mais híbrido articulado com educação não-formal e a inclusão.

Referências bibliográficas

- Almeida, Maria Lisete (2003). *Uma relação prazenteira com o aprender: Os serviços educativos de museus, a Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/42958?mode=full>
- Amado, João (2013). A investigação em educação e seus paradigmas. In Amado, João (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 19-71). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Barros, Ana Bárbara (2008). *De corpo e alma: Narrativas dos profissionais de educação em museus da cidade do Porto* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/8486>

- Bortoletto, Luciana (2013). Museus e centros de ciências como espaços educativos não formais. In *Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPE* (pp. 1-8). Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências.
- Canário, Rui (2000). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Educa.
- Chagas, Isabel (1993). Aprendizagem não formal/formal das ciências: Relações entre museus de ciência e escolas. *Revista de Educação*, 3(1), 51-59.
- Charlot, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: Especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 7-18. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002>
- Cury, Marília X. (2001). *Estudo sobre centros e museus de ciências: Subsídios para uma política de apoio*. In Luciana S. Köptke & Maria Ester A. Valente (Orgs.), *Caderno do museu da vida: O formal e o não-formal na dimensão educativa do museu* (pp. 60-69). Museu da Vida; Museu de Astronomia e Ciências Afins.
- Fahl, Deise D. (2003). *Marcas do ensino escolar de ciências presentes em museus e centros de ciências: Um estudo da estação ciência e do MDCC* [Dissertação de mestrado, UNICAMP]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253629>
- Figueiredo, Maria Inês (2017). *A importância dos serviços educativos e a formação de públicos no teatro* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/105319>
- Gomes, Susana P. (2018). A cooperação entre o espaço escolar e o espaço museológico: Os desafios de uma parceria educativa ao encontro do acesso à cultura. *Revista Investigar em Educação*, 7, 71-90.
- Mendes, José A. (1999). O papel educativo dos museus: Evolução histórica e tendências actuais. *Didaskalia*, 29(1-2), 667-692. <https://doi.org/10.34632/didaskalia.1999.1455>
- Phillips, Louise, & Jørgensen, Marianne W. (2004). *Discourse analysis as theory and method*. SAGE.
- Setton, Maria da Graça, & Oliveira, Mirtes M. (2017). Os museus como espaços educativos. *Educação em Revista*, 33, 1-23. <https://doi.org/10.1590/0102-4698162678>

“A (nova) dança do existir”:

*Processos de participação jovem no Projeto Educativo em
Dança de Repertório para Adolescentes (P.E.D.R.A.)*

Marcela Pedersen & Paulo Nogueira***

Resumo

A presente comunicação resulta de um estudo de caso sobre o Projeto Educativo em Dança de Repertório para Adolescentes (P.E.D.R.A.), 3.^a edição - 2019/2020, com o grupo desenvolvido na cidade do Porto. Destinado a jovens, com ou sem experiência artística, convidou-os ao exercício de leitura e fruição do repertório da artista Vera Mantero. Os objetivos da investigação envolveram conhecer as dinâmicas de implementação do projeto, compreender os processos de participação das/dos jovens à luz dos seus percursos pessoais em relação à dança e no âmbito da educação artística. A recolha de informação ocorreu pela observação participante, pela escrita de notas de terreno e por relato pessoal das/dos participantes. Através da análise de conteúdo, reconhece-se a relevância educativa de uma conceção de participação jovem na sua dimensão cidadã e no que toca às diferentes formas de fazer falar o corpo numa relação íntima com a dança. O P.E.D.R.A. mostra-se que pode ecoar para outros territórios de formação pessoal e artística das/os participantes, acompanhando-as/os na construção de experiências e aprendizagens significativas de participação. Como considerações finais, deixamos novas inquietações pessoais e teóricas, tendo em vista um campo de possibilidades produzidas pelo projeto também no âmbito social, assim como de reinvenção do mesmo.

Palavras-chave: projeto educativo, dança contemporânea, participação jovem, educação artística

Introdução

A partir do estudo de caso realizado sobre o Projeto Educativo em Dança de Repertório para Adolescentes (P.E.D.R.A.), com o grupo desenvolvido na cidade do Porto, o processo investigativo é sustentado pelas vozes e percursos de suas/seus participantes: Alice que não é Alice, Camilo, Laranja, Lua, Mint, Príncipezinho, Sete, V., 11, 16 e 18.

O interesse investigativo deu-se na terceira, e última, edição do projeto, realizada em 2019/2020. Desenvolvido em coprodução pelo Teatro Municipal do Porto

* Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Contacto: marcela.pedersen@hotmail.com

** Professor Auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Contacto: pno-
gueira@fpce.up.pt

(TMP), pelo Teatro Viriato (Viseu) e pela Culturgest (Lisboa), destinado a jovens entre 15 e 18 anos, propôs um trabalho de exploração, leitura e fruição do repertório de uma coreógrafa nacional. Vera Mantero (VM) foi a coreógrafa da última edição, e contaram com o acompanhamento de uma coreógrafa local, sendo, no Porto, Vera Santos (VS).

O projeto foi estruturado com duração de quatro meses, finalizando em um exercício público com a presença dos três grupos. Entretanto, na edição de interesse, atravessada pela pandemia da Covid-19, parte de suas sessões foram realizadas *online*, pela plataforma *zoom*, e um vídeo de cada grupo, apresentado em uma *live stream*, compôs o exercício final. “A (nova) dança do existir” foi denominado o vídeo do grupo do Porto.

Partindo de um recorte da participação jovem e da educação artística, com enfoque na dança contemporânea, os objetivos delimitados foram: conhecer as dinâmicas de implementação do projeto; conhecer os percursos em relação à dança das/dos jovens participantes; compreender os processos de participação jovem no projeto; e interpretar a esfera educativa do mesmo.

Contextualização teórica

A partir de uma perspectiva que encara as juventudes enquanto plurais, heterogêneas e diversas (Camacho, 2004; Dayrell, 2003; Pais, 1990), aproximamo-nos da ideia de juventudes como portadoras de singularidade social, com especificidades, com importância em si mesma, não reduzidas a ritos de passagem ou a faixa etária (Dayrell, 2003).

No que concerne a ideia de “participação jovem”, podíamos simplesmente guiarmo-nos na busca da compreensão da experiência de participar num projeto artístico/educativo. Entretanto, conforme adentramos na esfera da noção de participação, de público jovem e do trabalho desenvolvido no projeto, encontramos que este envolve questões mais complexas.

A noção de participação pode significar muito mais do que fazer parte de algo (Berger, 2004; Wenger, 1998). Ela pode referir-se, antes, às relações com outras pessoas durante este processo de interação, de modo que significa tanto ação como também conexão (Wenger, 1998). A partir de Berger (2004), podemos refletir sobre algumas dimensões intrínsecas à participação, sendo elas: desenvolvimento endógeno, que parte das próprias pessoas, do local, e não de um modelo exterior;

centralidade no próprio sujeito, como um todo, e não na sua produtividade; envolvimento de todas/os em todas esferas e processos; busca da proteção das identidades culturais considerando a pluralidade de culturas, afastando-se de um modelo universal de sujeito.

As questões da participação no P.E.D.R.A. entrelaçam-se com a dança contemporânea: considerando-a como uma forma de intervenção corporal e como um ato de fala, percebemos que é através do corpo que dança que se torna possível se expressar um dizer (Setenta, 2008). Interessa-nos, portanto, e tal como Pais (2005) aponta, compreendermos que as formas através das quais as juventudes fazem falar o corpo “reclamam formas de participação e disputa cívica baseadas na relevância do corpo e do controlo sobre o mesmo” (p. 55). Isto requer um olhar atento para estas formas de fala, que se manifestam pela vestimenta, pelos relacionamentos, pela dança, entre outras.

Consideramos que “corpos que dançam são potenciais fontes vivas de criação e de construção, de reconfiguração e de transformação dos cotidianos” (Marques, 2011, p. 32). Pela dança “compõem textos, falas que se constroem para serem percebidas e reconhecidas. No processo de organização dos campos de fala há o exercício de reconhecer, selecionar, censurar e excluir informações” (Setenta, 2008, p. 32), cujo processo não se desvincula da relação com a sociedade e com as suas estruturas de poder.

A participação envolve a presença da/o cidadã/o em todos os níveis de tomada de decisão da vida social e das diferentes atividades das instituições que a regulam (Berger, 2004). Neste sentido, Marques (2011) chama-nos atenção para a forma como lidamos com os corpos nos espaços educativos, indicando a importância de considerarmos corpos cidadãos como aqueles que, não somente reclamam o direito de dançar, mas se comprometem com a construção do mundo através da dança que escolhem, assumem e refletem criticamente.

Discutimos a esfera educativa do projeto, relativamente a uma conceção de educação e mediação artística, considerando sua inserção na programação político-cultural do TMP e do PARALELO. Segundo Barriga e Silva (2007), a mediação e educação artística assumem dois papéis: o de responder a questões relativas a lazer e fruição das sociedades, e o de construção de conhecimentos. Suportada em Morsch (2016), aquela é vista enquanto “prática de convidar os diferentes públicos a usarem a arte e suas instituições para promoverem processos educativos através de sua análise e exploração, sua desconstrução e, talvez, mudança; e para provocar

formas de desenvolver estes processos em outros contextos” (p. 2). Desta forma, envolvem encontros de exploração e de diálogo, e podem ser encaradas como atos de provocação de mudança.

Para tal é preciso ponderar a existência de diversificadas formas de trabalhar no contexto da mediação e educação artística. Em Morsch (2016), podemos identificar quatro discursos em torno desta questão: o afirmativo, o reprodutivo, o reconstrutivo e o transformador²². Para a autora, cada discurso carrega noções diferentes de educação. No entanto, não são, necessariamente, discursos operados de maneira segmentada. Na prática, operam em conjunto, mesclando especificidades.

Sobre a dança contemporânea, no recorte deste trabalho, seu entendimento se dá a partir da ideia de arte e da educação artística. Partimos da noção de contemporâneo e arte contemporânea, e propomos abordar suas facetas pelo contexto da Nova Dança Portuguesa (NDP) e pela qualidade performativa.

A contemporaneidade marca uma relação específica da sociedade com a temporalidade, transgredindo uma ideia de tempo entendido enquanto atualidade, de maneira que capta o característico do seu tempo e, ao mesmo tempo, assimila o que dele se encontra escondido, o não evidente (Agamben, 2009). Por consequência, a arte contemporânea deserta de um sentido concreto - sua característica é não haver uma arte considerada legítima (Charlot, 2013), e, por isso, a dificuldade de definição concreta do seu conceito. Como reflexo, a dança contemporânea é marcada por “diversidade, pluralidade, instabilidade, transdisciplinaridade. Ou seja, trata-se de uma dança que tem transitoriedade e se transforma com o tempo” (Miller, 2011, p. 151). Esta dança opera em uma rutura com o mundo objetivo, sendo suficiente por si só, de maneira a se afastar da representação (Charlot, 2013). Ela acredita no acaso (Charlot, 2013; Porpino, 2018), a buscar o não realizado, a hibridizade de corpos e técnicas (Porpino, 2018).

No cenário da NDP, aproximamos do P.E.D.R.A., uma vez que os repertórios e as/os artistas escolhidas/os para suas três edições – respetivamente Joana Providência, Francisco Camacho e VM – foram artistas inscritos na dança que emergiu com a denominação de NDP. O que podemos inferir da NDP são características mestiçadas, com gêneros e artes diferentes, assim como as práticas das/os

²² No discurso afirmativo, entende-se que a mediação e educação comunicam a missão de determinada instituição; no discurso reprodutivo, tais atos visam educar um público futuro a frequentar essas mesmas instituições; no discurso desconstrutivo, assumem um caráter de crítica institucional; no discurso transformador, a crítica institucional pode ampliar a função da instituição e fazer dela um agente de mudança social (Morsch, 2016).

coreógrafas/os envolvidas/os, que vêm de diferentes formações artísticas e apresentam projetos coreográficos independentes (Fazenda, 2020; Ribeiro, 1991). Marcadas/o pela violação das regras nos modos de dançar, trouxeram novas atitudes em relação ao corpo; foco nas individualidades, no corpo não cênico; inspirações da literatura, das artes plásticas, entre outras. (Fazenda, 2020),

Numa segunda instância, podemos considerar a qualidade performativa da dança contemporânea, e o lugar que ela ocupa no corpo de trabalho do P.E.D.R.A. Isso implica percebermos que essa dança se insere num processo contínuo de reconfigurações e numa mudança permanente no modo de fazer e de olhar a dança (Setenta, 2008).

Na esteira de Butler (1997), compreendemos que o performativo é uma prática ritual, os assuntos são formados e reformulados, e podem funcionar de modos contra-hegemónicos. Logo,

a importância de se falar/trabalhar/tratar da performatividade na contemporaneidade está em provocar, perturbar, e instigar a continuidade desses deslocamentos e descentramentos e tentar subverter procedimentos que fixem, e rotulem ideias, pensamentos, produções e outros. (Setenta, 2008, pp. 83-84)

Entendida enquanto matéria de produção de conhecimentos em dança, em arte e em educação artística, no desenvolvimento do P.E.D.R.A. foram enfatizados movimentos a partir da exploração do “não saber”. Isso levou-nos, na esteira de Sternfeld (2016), a inscrever nossa reflexão na perspectiva “*unlearning*”²³, considerando que o processo de aprendizagem ultrapassa uma ideia de somente aquisição de conhecimentos, e questiona zonas que, histórica e teoricamente, definiram uma ideia de conhecimento, procurando territórios não explorados pelas lógicas instituídas da aprendizagem.

Metodologia

Enquanto pesquisa qualitativa utilizámos a abordagem do estudo de caso e incorporámos fundamentos do paradigma fenomenológico-interpretativo e da epistemologia da escuta.

²³ “É uma forma de aprendizagem que rejeita activamente formas dominantes, privilegiadas, excludentes e violentas de conhecimento e de actuação que ainda entendemos muitas vezes como educação e conhecimento” (Sternfeld, 2016, p. 11).

A escolha da abordagem do estudo de caso, reflete um estudo do fenômeno em seu contexto natural, pela compreensão tal como é experienciada pelas/os participantes (Gall et al., 2003), bem como a sua qualidade interpretativa (Gall et al., 2003; Ludke & André, 1986). Em consonância, guiámo-nos pelo paradigma fenomenológico-interpretativo, uma vez que esta abordagem parte do cotidiano, e “interessa-se, sobretudo, pelos ‘significados’ que os ‘atores’ atribuem às ações em que se empenham” (Amado, 2014, p. 43).

Relativo à preocupação de uma relação justa e fiel com o modo de olhar para a realidade, adotamos, tal como em Berger (2009), uma epistemologia da escuta. O sentido não é o ato literal de ouvir/escutar, mas diz respeito à forma de relacionamento, cujas intenções não são de inspeção do cotidiano observado, antes de acompanhamento do seu próprio ritmo e ordem, enfatizando que sua temporalidade não é de quem investiga, mas de quem participa e constrói seu contexto.

Os primeiros passos investigativos caracterizaram-se pelo avanço no campo empírico e dele descobrimos significados e sentidos para a investigação. Para tal, os instrumentos de recolha de dados foram, numa primeira instância, a observação participante e a escrita de diários de campo/notas de terreno.

A observação participante envolve o interesse de “apreensão dos comportamentos e acontecimentos no próprio momento em que se produzem. A recolha de material relativamente espontâneo. A autenticidade dos dados” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 23). Pelas características do campo empírico, um espaço das artes performativas, com a observação participante ampliamos outras formas de comunicação (Ludke & André, 1986) e a “análise do não verbal e daquilo que ele revela” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 198). Foram observadas 10 sessões do P.E.D.R.A. As três primeiras foram realizadas na sala de ensaios do Teatro Rivoli e as quatro seguintes foram realizadas no Teatro Campo Alegre, com duração de 2 a 3 horas. As três últimas sessões foram realizadas pela plataforma *Zoom*, com duração de 1 a 2 horas. Acrescentámos, ainda, momentos ‘informais’, como os de entrada e saída da sala de ensaios, a preparação nos camarins, as coincidentes viagens de autocarro com algumas/alguns jovens, entre outros.

Inspirados em Peretz (2000), os registos iniciaram-se na negociação da entrada no terreno, em uma conversa exploratória que se deu com a coordenadora do PARALELO. As primeiras notas de terreno foram gerais, conhecendo as potencialidades e restrições do contexto. Para direcionar a investigação e delimitar os objetivos, respondemos a algumas perguntas: “O que é que acontece neste lugar?

Que compreendo eu e que é que não compreendo de tudo o que eu vi? O que é uma abordagem sociológica de um lugar como este?” (p. 119).

Em consonância com a constante (re)visita aos objetivos, percebemos uma lacuna: desconhecíamos o percurso anterior à entrada, das/dos participantes, no projeto. Emergiu, então, a recolha de material escrito por parte das/dos participantes do projeto. Sem grandes delimitações, escreveram um relato pessoal a respeito dos seus percursos em relação à dança e às artes.

Relativo à interpretação e análise dos dados, utilizámos a análise de conteúdo (Amado, 2014; Bardin, 2011). Criámos dois mapas conceituais, um referente às notas de terreno da observação participante e da *live stream* do P.E.D.R.A. e outro referente ao material escrito pelas/os jovens. Posteriormente, numa atitude mais descritiva, elaborámos uma tabela de análise de conteúdo.

Vale destacar nossas preocupações éticas ao longo do processo investigativo. Apoiámo-nos no “Código Ético de Conduta Académica da U.Porto” (Despacho n.º GR.06/12/2017), na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, e elaborámos um formulário de revisão ética, em vigor na FPCEUP.

Para entrada no campo empírico, além da autorização formal da coordenadora do PARALELO, reforçámos o consentimento informal com as/os participantes, e a coleta do termo de consentimento informado, junto as/aos encarregadas/os da educação das/dos jovens.

Em consonância com uma relação justa com as/os participantes, e como reflexo da busca de uma participação ativa delas/es na construção deste trabalho, as questões relativas ao anonimato foram contempladas pela escolha de pseudónimos da sua parte.

Apresentação e interpretação dos resultados

Antes de tudo, caracterizaremos quem são as/os jovens que participaram no P.E.D.R.A. - Porto, assim como seus percursos em relação ao universo artístico.

Um ponto comum que localizámos é o fato dos seus percursos se apresentarem em construção com experiências passadas, experiências presentes e anseios futuros, posicionando as artes como objetivo de vida e profissional, ultrapassando a ideia de *hobby*, considerando o P.E.D.R.A. mais uma experiência a compor este percurso:

O P.E.D.R.A. foi só mais uma ferramenta para poder chegar onde quero e tanto ambiciono! (Laranja)

Pensei que era um *hobbie*, mas ao longo dos anos acabei por cair na realidade, ou seja, seguir dança! (18)

Porém, acima de todos esses meus “*hobbies*” estava a minha maior paixão que era o Clube de Teatro. Desde o 5.º ano de escolaridade que não me imagino a fazer nada a não ser Teatro ou Cinema. Sim, parece muito cedo para uma decisão definitiva, o mesmo pensaram os meus pais, mas os anos passaram e o meu objetivo se tornava cada vez mais claro e sólido. (Sete)

Mencionam experiências que vão desde diferentes estilos de dança, como também o teatro, a música e o circo. Outro aspeto é o fato de conciliarem diferentes estudos e percursos que se relacionam com as artes performativas:

Terminei o regime articulado, deixando de parte a viola de arco, pois ao longo do tempo fui perdendo o seu interesse. Saí também da dança, mas, apesar disso, nunca a deixei, tal como a música, sair completamente da minha vida. (Mint)

Quando entrei para teatro na EAJP, tive que compilar dois cursos ao mesmo tempo (música e teatro) e foi um processo complicado de adaptação. (Alice que não é Alice)

“Isto irá ajudar-me a desenvolver?”

Encontramos no P.E.D.R.A. elementos expressivos de diversidade e de diferenças, e o fomento de um espaço que estimula as expressões de cada participante. O grupo do Porto realizou o trabalho a partir de um tema sugerido pela coreógrafa local e adotado pelas/os participantes: o aqui e o agora, as identidades; uma proposta de aceder às questões internas e diversas de cada participante.

A partir deste tema, o trabalho com o corpo no projeto deu-se principalmente pela abordagem do “não saber”, utilizando escritas automáticas e justaposições (escrita/fala/prática corporal; visto/sentido; controle/descontrole; racional/irracional). Se a noção de desenvolvimento endógeno, intrínseca à de participação, propõe a não reprodução de um modelo exterior para que seja a partir das próprias pessoas envolvidas (Berger, 2004), temos, *a priori*, a controvérsia de que o P.E.D.R.A. apresenta algo externo: o repertório de VM.

No decorrer do projeto, este modelo assumiu espaço como instigador de trabalho, aguçador de exploração da dança, oposto ao sentido de transmissão e de reprodução. O participante *Príncipezinho* comenta que imaginava que o P.E.D.R.A. seria um lugar onde te dão uma coreografia pronta, você decora, trabalha nela e

depois apresenta, mas que, logo na primeira sessão, percebeu que o projeto seria o contrário disto, e que ele iria gostar do modo de trabalho.

Um aspeto apontado pelas/os participantes foi o contributo desta experiência na (auto)descoberta e (auto)conhecimento, principalmente em relação aos seus corpos, corroborando com a ideia de que, para falarmos efetivamente de participação, é imperativo um processo que priorize a proteção das identidades culturais, oposto à imposição de um modelo universal de comportamento (Berger, 2004; Bordenave, 1994). Neste aspeto, o desenvolvimento resultante da participação só pode ser considerado no âmbito das próprias histórias individuais de quem participa (Berger, 2004):

Me ajudaram a soltar-me, a fazer coisas com o meu corpo que nunca tinha feito, a descobrir, de certa forma, aquilo que vai na minha cabeça. (Príncipezinho)

O P.E.D.R.A. foi uma grande autodescoberta pessoal e uma excelente valorização de um corpo numa sociedade. (Alice que não é Alice)

“Foi para mim um refúgio no qual consegui libertar-me e conhecer o meu corpo”

O trabalho em torno da exploração do “não saber”, articulou zonas desconhecidas, explorou esferas próprias de cada participante, desconectando-se dos movimentos conhecidos. Para aguçar este trabalho, fizeram uso de escritas automáticas, como um processo de escrita ininterrupta, sem sequência lógica.

A literatura suporta que trabalhar o “não saber” é “mantermo-nos na exata relação com uma ignorância, deixar que um desconhecimento guie e acompanhe os nossos gestos, que um mutismo responda limpidamente pelas nossas palavras” (Agamben, 2014, p. 164). Freire (2013) complementa com a ideia de que quando pensamos na relação saber-ignorância trata-se de uma relação mútua, todo o saber traz consigo a ideia de superá-lo, marcando que a sabedoria parte da própria ignorância.

O fomento deste trabalho elucidada a construção de conhecimento com rutura daquilo que se considera ser dominante. Tal rutura com o saber pode relacionar-se com a ideia de “*unlearning*”. A sua potência repousa na rejeição ativa das formas de conhecimento e ações dominantes, privilegiadas, excludentes e, muitas vezes, violentas (Sternfeld, 2002). Podemos pensar em diferentes esferas de rutura de

saber no P.E.D.R.A., como o saber da dança, do corpo, dos relacionamentos, das formas de trabalho corporal, entre outras:

Se ela quer mandar o pé direito para o lado esquerdo está tudo certo, mas se alguém quiser fazer o oposto também está certo. (Alice que não é Alice)

No desenvolvimento do projeto não foi enfatizado o que é belo/certo, não eram dadas sequências e modos de dançar, mas foi enfatizado o processo individual de cada um e também o trabalho coletivo, transitando e percorrendo diferentes formas, vontades, interações:

Curiosamente, este género de trabalho que experimentamos é algo incrivelmente libertador. (Mint)

Disse que o “não saber” (que ele não sabe como caracterizar - uma técnica, uma dança??) representa uma vontade de procura, e que sempre traz uma ânsia de mais coisas. Como exemplo, uma das reverberações é que o faz questionar sobre seu próprio futuro, que antes era fiel a um percurso na dança e que agora cogita um percurso no teatro. (Laranja, NT8 - 23/04/20)

A noção do “*unlearning*” provoca reflexão, também, sobre o próprio processo educativo do projeto. Como mencionam as coreógrafas envolvidas, por parte delas houve uma preocupação em não unidirecionar o sentido educativo da dança no projeto, indo ao contrário do que seria um “educar para o gosto”, delimitando o que é ou não dança.

“É aquela frase que importa mais o processo que o resultado, acho que foi isso”

A relação entre processo e produto final ganhou maior visibilidade com a mudança na trajetória do projeto que, atravessado pela pandemia Covid-19, passou para a vertente *online*.

Laranja diz que eles têm um produto final que está muito “*fixe*”, mas que ele, sinceramente, ficava bem se não tivessem um produto para apresentar porque, pensando em tudo que desenvolveram no P.E.D.R.A., ele faria tudo de novo. O que ele apreende é muito mais o processo do que o resultado final. Uma das participantes comenta: “toda essa viagem que fizemos foi tão boa que valeu a pena mais que o resultado final”.

Segundo Eisner (2008, p. 11), “nas artes, os fins podem seguir os meios”, os fins mudam, abre-se mão de um controle e do previsível dando espaço à incerteza, à descoberta. Encontramos também na definição de educação de Dewey (1997) a mesma ideia, conforme referido por Teixeira (2010, p. 38), “por ela, o fim (o resultado) da educação se identifica com seus meios (o processo), do mesmo modo, aliás, que os fins da vida se identificam com o processo de viver”, enfatizando a importância de todas as fases do processo educativo.

A respeito dos objetivos e propósitos do projeto, em Dewey (1997) podemos refletir como uma construção que seja cooperativa e não direcionada por uma única pessoa se reflete também na própria ideia de participação e no envolvimento das cidadãs/os em todas esferas de construção. No P.E.D.R.A., temos o objetivo de “descobrir e apropriar-se do repertório de [uma/]um [coreógrafa/]coreógrafo de renome nacional”²⁴. Porém, o que descobrir? Como descobrir? Como se apropriar do repertório? Qual o resultado? São propósitos não definidos e que representam um “ponto de partida a ser desenvolvido dentro de um plano por meio de contributos a partir da experiência de todas as pessoas envolvidas no processo de aprendizagem” (Dewey, 1997, p. 72).

Além da tónica ao processo, é importante ressaltar que o projeto não deixa de ter efeitos mesmo após o seu término:

Levo uma aprendizagem de uma vida. Estou muito contente com tudo, e comigo mesmo, por ter ido e não pensar em voltar atrás. Acho que este projeto é, sem dúvida, um projeto para a vida e que nos prepara para a vida e para nós próprios. (V.)

Diz que comentou com uma amiga que até consegue usar isso que aprendeu no P.E.D.R.A., em outro contexto, como o contexto escolar. (Laranja, NT9 - 02/05/20)

Esta característica corrobora uma das finalidades da educação artística. Como aponta Eisner (2002), ela assegura o desenvolvimento de formas de ver e de construir significados sobre o mundo, assumindo que “a educação como um processo, pode ser pensada como a que permite que indivíduos aprendam como assegurar uma ampla variedade de significados e a aprofundá-los ao longo do tempo” (p. 45).

A ênfase dada à importância do processo de trabalho ao longo do desenvolvimento do P.E.D.R.A. mostra-se como uma força motriz do próprio projeto e de sua identidade no âmbito da educação artística, cujo direcionamento é orientado pelo princípio das/os jovens julgarem sobre os seus próprios meios de trabalho

²⁴ Trecho retirado do *folder* de divulgação do cronograma do PARALELO – Set/2019.

numa relativa ausência de regras. Podemos também encarar que o trabalho desenvolvido no projeto não se encerra nas delimitações e espaço do que é o P.E.D.R.A.; pode constituir-se numa transgressão para o cotidiano de cada participante.

“Porque estamos a fazer estas perguntas?”

Outro aspeto relevante foi o constante estímulo ao acesso interno a inquietudes e ao próprio ato de questionamento e autoquestionamento, muitas vezes centrados em questionar e não necessariamente em obter respostas.

Como exemplo, uma sequência de trabalhos feitos pelas/os jovens, resumidamente, consistiu em escrever perguntas através das escritas automáticas. Justapondo a isto, cada jovem levou para sua dança estas interrogações: “Porque é que eu não estou exausta?”; “Sou de outro país?”; “Os meus pés sempre pesaram tanto?”; “Qual a minha orientação sexual?”; “De onde vem a felicidade?”. Estas foram algumas das perguntas desenvolvidas, e que, na dança de cada um/a, já não importavam quais eram especificamente, mas sim o que aqueles corpos com sua dança revelavam, compreendendo o sentido de “que toda dança é autoexplicativa, mas não explicativa de um significado que esteja fora dela” (Setenta, 2008, p. 109). Considerando o corpo em movimento como uma linguagem (Freire & Faundez, 1985; Porpino, 2018; Setenta, 2008), o ato de (auto)questionamento é compreendido como não exclusivo do domínio oral e escrito.

O questionamento acompanha também a esfera participativa e educativa. À luz de Freire e Faundez (1985), o ato de perguntar se relaciona com o estímulo à criatividade, ao risco da (re)invenção. Para os autores, estimular a pergunta é estimular o indivíduo a encontrar por si só as respostas de forma inteligente e sensível, configurando-se na possibilidade de um ato participativo no seu processo de conhecimento.

“É estranho que eu posso fazer coisas agora que eu não podia antes?”

O P.E.D.R.A. apresentou uma estrutura pré-definida, com memória de outras edições. Face à noção de participação, encontramos em Bordenave (1994) que não se exclui que a participação pode ser provocada e organizada. No entanto, repousa a necessidade de não manipulação, mantendo um processo honesto que priorize a autonomia.

Podemos interpretar, no contexto do projeto, este aspeto, considerando que, para Berger (2004), pensar a autonomia pela noção de participação requer um entendimento de que quem possui o poder, exerce-o em conjunto com outras/os. Chamamos atenção para as tomadas de decisões no P.E.D.R.A.

“O que é que somos agora?”, perguntou a coreógrafa local para as/os jovens decidirem juntos como seria o futuro do projeto a partir da sua interrupção, frente à pandemia da Covid-19. Este é um dos exemplos do relacionamento mediadora-participantes, cujos passos e ações eram sempre discutidos, assim como o processo avaliativo, após cada atividade, em que havia rodas de conversa para *feedbacks*. Essa dinâmica pode ser considerada como um ato participativo e coletivo de decisão, em que o poder de alguém (posição da coreógrafa local/mediadora) é exercido em conjunto com as/os demais. Trata-se de que nunca somos cidadãos/os sozinhas/os – todas/os cooperantes têm tanta legitimidade para tomar uma decisão assim como quem detém poder (Berger, 2004).

No P.E.D.R.A. percebemos que se mantém uma relação com a autonomia, no sentido de se encontrar “centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade” (Freire, 2011, p. 72):

A cada sessão que passava o meu interesse pelo projeto aumentava, dado que era algo totalmente novo e cativante. Desenvolvemos pequenos exercícios, coreografias, frases, palavras, que no final iríamos juntar. E tudo com uma condição: não sabermos, não pensarmos, ou seja, deixar a nossa criatividade e liberdade fluírem para formar um projeto melhor e autónomo. (Mint)

Relacionando com a noção de corpos cidadãos, o trabalho com corpo no projeto, através do “não saber” e “não pensar”, torna-se dispositivo crítico para as/os participantes lidarem consigo e com as suas interrogações, se auto proporem a descobrirem formas de movimento, de dança. Para Marques (2011), a reflexão crítica sobre suas escolhas reflete-se nas formas de diálogo com o mundo em que estão inseridos, e indicam a expressão da cidadania. A partir disto, optamos por desvelar algumas nuances que chamaram atenção no projeto, e direcionam para a denominada cidadania íntima²⁵.

²⁵ É “um conceito sensibilizador que propõe-se analisar uma pluralidade de discursos e histórias públicas sobre como viver a vida pessoal num mundo moderno tardio, onde somos confrontados com séries crescentes de escolhas e dificuldades em torno das intimidades” (Plummer, 2001, p. 238).

“Eu sinto que no P.E.D.R.A. ficamos nus mesmo quando não estamos”

A ‘nudez no meio artístico’ foi um tema que emergiu a partir das/dos jovens, e foi palco de discussões durante o projeto. Este tema repercutiu as questões da vulnerabilidade, da fragilidade, assim como outras questões da esfera privada e da intimidade, relativas à orientação sexual, ao relacionamento com o corpo e à identidade, não se encerrando em discussões verbais, levando para o trabalho corporal:

Quando nos movimentamos à força de cada um, aquele espaço que estamos a ocupar deixa de ser uma simples sala de ensaio e passa a ser um paraíso próprio, no qual se está rodeado de coisas que só a nós nos pertencem, e de pensamentos e horizontes que abrimos a partir de descobertas feitas antes e enquanto usamos a expressão corporal. (Lua)

Estes temas sugerem “um conjunto de preocupações emergentes sobre os direitos de escolher o que fazemos com os nossos corpos, os nossos sentimentos, as nossas identidades, as nossas relações, os nossos géneros, os nossos erotismos e as nossas representações” (Plummer, 2003b), e marcam uma mudança das questões que são colocadas na esfera pública:

Esta anormalidade que a sociedade planta na nudez cria o preconceito dos corpos e se a nudez fosse mais aceite as imperfeições que existem nos corpos não iriam ser consideradas imperfeições sequer. (Lua)

Percebemos que, de um lado, as questões da intimidade, quando trazidas para a esfera pública, têm como reação um sentido negativo, associado a declínio e decadência, um “pânico moral” (Louro, 2001). Por outro lado, elas demonstram subjetividade, no sentido de maior controlo sobre as nossas próprias vidas (Plummer, 2003a). Interpretamos o P.E.D.R.A. como espaço de novos usos e novas apropriações. A noção de cidadania íntima desafia e perturba ideias tradicionais, traz novas figuras de cidadãs/os como seres em construção (Plummer, 2001), vai de encontro com a qualidade performativa da dança contemporânea pela sua necessidade de mudanças, do processo de constituição de sujeitos e de respostas às inquietações (Setenta, 2008).

Considerações finais

A nossa proposta debruçou-se em acompanhar as especificidades do P.E.D.R.A. - Porto, cujo objetivo passou por refletir na qualidade das metodologias do projeto e no seu percurso à luz dos retratos jovens, distanciando-se de uma postura avaliativa dos impactos do mesmo. A partir desta investigação algumas questões foram alimentadas e deixaram-se novas inquietações.

Fomentámos a necessidade de considerarmos o fenómeno da participação transgredindo o sentido, por vezes utilitário, que lhe é atribuído por algumas práticas e discursos institucionais. O ato de participar passa a ser percebido além da ideia de consenso, de estar de acordo, negligenciando-se a importância de se olhar às tensões e às questões conflituais inerentes à construção de um sentido comum.

Neste aspeto, repensámos os elementos que envolvem o processo participativo, questionando-nos sobre como e quais, de facto, são as verdadeiras formas de jovens governarem projetos e se pronunciarem em relação aos mesmos. Ficámos com inquietações sobre até que ponto a participação jovem pode ser reconhecida levando em consideração uma regência efetiva em projetos com estas características e que contemple uma lógica de autonomia não só ao nível das tomadas de decisão ao longo do seu desenvolvimento, mas também no que toca às formas de fazer parte da conceção e da continuidade do mesmo.

Outras inquietações deixadas provocam um deslocamento teórico e epistemológico não só a nível da educação artística, como também das preocupações no campo da intervenção social e comunitária. Questionámos de que modo, futuramente, os/as jovens serão chamadas/os para participar em projetos educativos/artísticos; o lugar que estes projetos podem ocupar ao nível das problemáticas da mudança nas comunidades; até que ponto nos projetos que se dizem direcionados para jovens poderá haver um risco de instrumentalização das suas experiências em nome de um projeto e/ou de uma instituição?

As inquietações que agora enfrento referem-se também às lógicas de ação cultural das instituições, dos seus atores e dos seus públicos. De que forma é que os projetos artísticos serão capazes de mediar relações transformadoras dos discursos naturalizados em arte e em educação artística? Quais as possibilidades de se constituírem numa resistência política e efetivamente crítica? Até que ponto muitos dos projetos não serão antes uma espécie de sala de ensaio para quem já sabe dançar? Consideramos que o P.E.D.R.A. abre possibilidades de intervenção e

trabalho com jovens cujos percursos pessoais e educativos não se encontrem canalizados pela arte. Acreditamos que ele possa ser reinventado no futuro, com outros públicos, com outras instituições.

Referências bibliográficas

- Amado, João (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Agamben, Giorgio (2009). *O que é o contemporâneo?* Argos.
- Agamben, Giorgio (2014). O último capítulo da história do mundo. In Giorgio Agamben, *Nudez* (Trad. Davi Pessoa Carneiro, pp.163-167). Autêntica.
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barriga, Sara, & Silva, Susana G. (2007). Serviços educativos na cultura: Desenhar pontos de encontro. In Sara Barriga & Susana Gomes da Silva (Coords.), *Serviços educativos na cultura* (pp. 26-41). Setepés.
- Berger, Guy (2004). Reflexões sobre democracia, participação e cidadania. *Cadernos Ice “Inovação, Cidadania e Desenvolvimento Local”*, 7, 13-30.
- Berger, Guy (2009). A investigação em educação: Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedades & Culturas*, 28, 175-192.
- Bordenave, Juan E. (1994). *O que é participação* (8.ª ed.). Brasiliense.
- Butler, Judith (1997). *Excitable speech: A politics of the performative*. Routledge.
- Charlot, Bernard (2013). *Educação e artes cênicas: Interfaces contemporâneas*. Wak Editora.
- Camacho, Luiza M. (2004). A invisibilidade da juventude na vida escolar. *Perspectiva*, 22(2), 325-343. <https://doi.org/10.5007/%025x>
- Dayrell, Juarez (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 40-52. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>
- Dewey, John (1997). *Experience and education*. Collier Books.
- Eisner, Elliot W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University.
- Eisner, Elliot W. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, 8(2), 5-17. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.htm>
- Fazenda, Maria José (2020). Do desenvolvimento da dança teatral em Portugal no pós-25 de abril de 1974: Circunstâncias, representações, encontros. *Revista Internacional em Língua Portuguesa (RILP)*, 38, 101-127. <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2020.38/pp.101-127>
- Freire, Paulo (2011). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2013). *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- Freire, Paulo, & Faundez, Antonio (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra.
- Gall, Meredith D., Gall, Joyce P., & Borg, Walter R. (2003). *Educational research: An introduction* (7.ª ed.). Allyn e Bacon.
- Louro, Guacira L. (2001). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Autêntica.
- Ludke, Menga, & André, Marli E. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. E.P.U.
- Marques, Isabel (2011). Notas sobre o corpo e o ensino de dança. *Caderno Pedagógico*, 8(1), 31-36. <http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/827>

- Miller, Jussara (2011). Dança e educação somática: A técnica na cena contemporânea. In Cristiane Wosniak & Nirvana Marinho (Orgs.), *O avesso do avesso do corpo: Educação somática como práxis*. Nova Letra.
- Morsch, Carmen (2016). Numa encruzilhada de quatro discursos. Mediação e educação na documenta 12: Entre afirmação, reprodução, desconstrução e transformação. *Periódico Permanente*, 6, 1-32.
- Pais, José M. (1990). A construção sociológica da juventude: Alguns contributos. *Análise Social*, 25(1-2), 139-165.
- Pais, José Machado (2005). Jovens e cidadania. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 53-70. <https://sociologiapp.iscte-iul.pt/fichaartigo.jsp?pkid=519>
- Peretz, Henri (2000). *Métodos em sociologia*. Temas e debates.
- Plummer, Ken (2001). The square of intimate citizenship: Some preliminary proposals. *Citizenship Studies*, 5(3), 237-253. <https://doi.org/10.1080/13621020120085225>
- Plummer, Ken (2003). *Intimate citizenship: Private decisions and public debate*. Universtiy of Washington Press. B
- Plummer, Ken (2003). *Telling sexual stories: Power, change, and social worlds*. Routledge. A
- Quivy, Raymond, & Campenhoudt, Luc Van (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.ª ed.). Gradiva.
- Porpino, Karenine O. (2018). *Dança é educação: Interfaces entre corporeidade e estética* (2.ª ed.). EDUFRN.
- Ribeiro, António P. (1991). 1965-1990: Vinte anos de Ballet Gulbenkian e a Nova Dança Portuguesa. In José Sasportes & António Pinto Ribeiro (eds.), *História da dança* (pp. 53-95). Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Setenta, Jussara S. (2008). *O fazer-dizer do corpo: Dança e performatividade*. EDUFBA. <https://doi.org/10.7476/9788523211967>
- Sternfeld, Nora (2016). Learnig unlearning. *CuMMA Papers*, 20, 1-11. <https://cummastudies.files.wordpress.com/2016/09/cumma-papers-20.pdf>
- Teixeira, Anísio (2010). A pedagogia de Dewey. In Robert B. Westbrook & Anísio Teixeira (Eds.), *John Dewey*. Massangana.
- Wenger, Etienne (1998). Community. In Etienne Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* (pp. 72-85). Cambridge University Press. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/CBO9780511803932>

Agência política das mulheres para confrontar o patriarcado colonial: Os coletivos feministas como um espaço de emancipação do conhecimento

Kenia Adriana Reis e Silva & Maria José Magalhães***

Resumo

A proposta deste estudo é refletir sobre a decolonialidade, revelando as dominações e opressões sofridas pelas mulheres dos territórios coloniais, na intersecção de raça, gênero, classe, etnia e território, promovendo, assim, uma análise sobre como os movimentos feministas decoloniais possibilitam o confronto ao patriarcado colonial, assumindo o seu lugar enquanto sujeito histórico ao dar visibilidade e lugar de fala às mulheres historicamente subalternizadas. A investigação possui uma epistemologia política que evidencia aspetos relacionados ao Sul Global e às epistemologias feministas, rompendo com o paradigma dominante, no esforço de proporcionar a emancipação do conhecimento das práticas feministas. A metodologia consistiu em entrevistas semiestruturadas a partir de um guião a participantes de coletivos feministas. Para a construção teórica, foi mobilizada a produção bibliográfica que permitiu o entrelaçamento de autores e autoras de diferentes nacionalidades que possibilitaram uma análise interseccional complexa sobre as diferentes formas de opressão, bem como a compreensão sobre as questões coloniais implícitas e explícitas em diferentes tempos e espaços. De acordo com as análises realizadas, foi possível identificar que os movimentos feministas produzem conhecimentos nascidos na própria luta, de forma interseccional, a partir de um processo emancipatório.

Palavras-chave: agência política, patriarcado colonial, feminismos, conhecimentos emancipatórios

Introdução

A história da modernidade foi escrita a partir do cânone da ciência hegemónica, a qual privilegiou a emancipação e regulação da Europa Ocidental em detrimento da apropriação e violência sofrida pelos territórios no Sul Global (Mignolo, 2017; Santos, 2007). Esse é o ponto inicial para compreendermos a importância deste estudo, a partir, portanto, da reflexão sobre a modernidade, na qual o pilar da emancipação do pensamento na Europa Moderna foi estabelecido em convergência por um pilar de regulação social (constituído pelos princípios do Estado, da comunidade e do

* Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP. Contacto: keniadrica@hotmail.com

** Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP. Contacto: mjm@fpce.up.pt

mercado), configurando, assim, os interesses da relação de poder que instituiu os saberes hegemónicos. Dessa forma, se o poder, historicamente, produz o conhecimento, quais “verdades que têm sido negadas, reprimidas e mantidas guardadas, como segredos” (Kilomba, 2019, p. 41)? Sendo a relação entre o poder e o saber quase simbiótica, a ciência legitima o saber? Quais conhecimentos são propagados como verdades na educação formal regulada pelo princípio do Estado e do mercado?

Para falar sobre tais questões é necessário revelar que enquanto no território europeu ocorria a consolidação da modernidade, a partir do pilar da emancipação e da regulação social, no Sul Global estava sendo imposta a colonialidade através da expansão da colonização europeia e a partir da apropriação (incorporação, co-optação e assimilação) e da violência (destruição física, material, cultural e humana) nestes territórios (Santos, 2007). Ou seja, os pilares da regulação social constituintes da modernidade foram aplicados apenas nas sociedades europeias - uma vez que o princípio do Estado colocou a Europa como centro do mundo e a América como a sua periferia, o princípio do mercado incluiu pessoas entre as mercadorias (escravizados/as) e as comunidades dos territórios colonizados foram destruídas em prol do capitalismo e substituídas por uma sociedade civil racializada (Curiel, 2020; Santos, 2008); e a emancipação social teve lugar apenas na constituição hegemónica europeia, numa direção unilinear precisa (Santos, 2008).

Percebemos aqui os dois lados da linha abissal, os dois mundos, a colônia e a metrópole, que não podiam se cruzar dentro do conceito da emancipação e regulação pois seria impossível a “co-presença dos dois lados da linha” (Santos, 2007, p. 71). Isso nos faz compreender o que autores como Mignolo (2004), Maldonado-Torres (2008) e Quijano (1992) nos dizem quando defendem o facto de que não haveria modernidade sem a colonialidade, pois para a Europa posicionar-se num lugar de hegemonia, produtora de saberes hegemónicos, estabelecendo um padrão de poder sobre os outros territórios, teve que criar novas relações de dominação e exploração de padrões de superioridade. Estas “envolvem uma articulação entre raça e capitalismo na criação e crescente expansão da rota comercial atlântica” (Maldonado-Torres, 2008, p. 88), que modificaram os territórios coloniais nos âmbitos social, político e cultural, engendrando a colonialidade do poder, no aspeto económico-político; do ser, no aspeto ontológico; do saber, no aspeto epistemológico; e do género, nos aspetos das relações de género e patriarcais.

Nesse sentido, para que o outro lado da linha desaparecesse como realidade, tornando-se e sendo produzido como inexistente, ou seja, para que não pudesse “existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível” (Santos, 2007, p. 71), a modernidade/colonialidade estabeleceu uma cadeia hierárquica social que classifica povos, utilizando, dessa forma, a imbricação entre o patriarcado e a colonialidade, pois

apesar de ser a colonialidade uma matriz que organiza hierarquicamente o mundo de forma estável, esta matriz tem uma forma interna: existe, por exemplo, não só uma história que instala a episteme da colonialidade do poder e da raça como classificadores, mas também uma história da raça dentro dessa episteme; existe também uma história das relações de gênero dentro do cristal do patriarcado. Ambas respondem à expansão dos tentáculos do Estado modernizador no interior das nações, entrando com suas instituições de um lado e com o mercado do outro: desarticulando, rasgando o tecido comunitário, levando o caos e introduzindo uma profunda desordem em todas as estruturas que existiam e no próprio cosmos. (Segato, 2012, p. 7)

Essa cadeia hierárquica buscou manter “negados, reprimidos e mantidos guardados, como segredos” (Kilomba, 2019, p. 41) os/as colonizados/as, os escravizados/as e os/as subalternizados/as, não lhes sendo permitido os direitos de fala, da produção de conhecimento, da liberdade, da vida. E está presente até os dias de hoje, onde o homem branco cis europeu ocupa o topo dessa cadeia, sendo seguido pelas questões concernentes a sexualidade, depois as racializações, a identidade de gênero e os territórios (Kilomba, 2019; D. Ribeiro, 2017).

Refletindo sobre tais questões, é possível perceber que a colonialidade impôs, principalmente, às mulheres negras, imigrantes e de espaços coloniais a subalternização, o silenciamento e a opressão, e que está instituída até hoje por essa pirâmide social, uma vez que o patriarcado colonial continua operando, ou, como nos dizem Raposo et al. (2019, p. 10), “a subalternização é agravada pelo racismo e por um imaginário eurocêntrico de construção do Estado-nação, que invisibiliza a sua presença histórica no país ao mesmo tempo que reforça relações de poder desiguais estruturadas por formas renovadas de colonialidade”.

A partir de tais reflexões, estabelece-se aqui o sentido desse estudo. Ao inserir-se no paradigma da pós-modernidade, foi realizado com o intuito de ser emancipatório, a partir de críticas centrais às dicotomias do contexto da modernidade, como sujeito do conhecimento x objeto do conhecimento, humano x não humano. Busca a reflexão sobre a possibilidade de o pensamento feminista ser uma potencialidade emancipatória da perspectiva decolonial, possibilitando a emancipação de

saberes através de uma ciência contra-hegemónica, indo ao encontro de um pensamento decolonial, ou seja, um pensamento crítico para compreensão das relações históricas, políticas e sociais, da modernidade e do colonialismo, e a configuração das hierarquias sociais (Curiel, 2020). Assim, buscou-se revelar, a partir das experiências de mulheres historicamente subalternizadas e silenciadas (pela intersecção de raça, género, classe, etnia e território), “segredos como a escravidão, segredos como o colonialismo, segredos como o racismo” (Kilomba, 2019, p. 41), segredos como o patriarcado colonial e, ao mesmo tempo, possibilitando a reflexão sobre o lugar de fala dessas mulheres de origem de contextos coloniais, seus posicionamentos, as denúncias que podem ser feitas e o levantamento de questões acerca de discriminações, silenciamentos, apagamentos e violências. Ou seja,

o que está em jogo aqui, portanto, não é apenas a “ciência” como conhecimento e prática, mas toda a ideia de ciência no mundo moderno/colonial, a celebração da ciência na perspectiva da modernidade e a revelação, até há pouco silenciada, da opressão epistémica que, em nome da modernidade, foi exercida enquanto forma particular da colonialidade. (Mignolo, 2004, p. 668)

Assim, ao desenvolver o enquadramento teórico da pesquisa, levantei um ponto importante a ser considerado e analisado: a descolonização do conhecimento. Como nos afirma Grada Kilomba (2019, p. 17),

descolonizar o conhecimento significa criar novas configurações de conhecimento e de poder. Então, se minhas palavras parecem preocupadas demais em narrar posições e subjetividade como parte do discurso, vale a pena lembrar que a teoria não é universal nem neutra, mas sempre localizada em algum lugar e sempre escrita por alguém, e que este alguém tem uma história.

A conceção de descolonizar o conhecimento segue o ponto de vista de superação do eurocentrismo epistemológico, que invisibiliza e silencia conhecimentos outros (Kilomba, 2016; Mignolo, 2004; Quijano, 1992). Descolonizar o conhecimento parte do pressuposto de desconstruir uma colonialidade inserida numa geopolítica do conhecimento, que subalterniza povos, línguas, classes sociais e histórias.

Foi nesse sentido a construção da problemática investigativa, realizada inicialmente por algumas reflexões sobre a formação dos critérios científicos hegemónicos, os quais “colonizaram gradualmente os critérios das outras lógicas emancipatórias” (Santos, 2000, p. 51) e, para isso, levantei alguns questionamentos: como

é possível construir saberes emancipatórios se fomos historicamente interpelados pelos saberes hegemônicos, constituintes da ciência moderna? Como promover a emancipação do conhecimento se o sistema regular de ensino, que é o responsável pela educação formal e pela formação do sujeito, teve a sua origem a partir do princípio do mercado e manteve uma relação com a colonialidade do saber, do ser, do poder e do gênero?

A partir de tais reflexões, estabeleci três pontos para a construção da problemática investigativa: o primeiro acerca dos espaços e contextos da educação não formal, que não faz parte do sistema regular de ensino e em que o aprendizado não é espontâneo. Entretanto há intencionalidades e propostas que revelam uma “aposta estratégica de muitos atores sociais pela necessidade de lutar também no plano das ideias, dos discursos e na construção de um conhecimento de acordo com suas realidades, interesses e experiências” (Gohn, 2014, p. 35). Isso nos leva a compreender que os contextos das ações dos movimentos feministas podem constituir-se enquanto espaços educativos, uma vez que a educação é um ato político que “não pode ser senão um ato de capacitação cidadã, pois favorece uma compreensão mais complexa e diferenciada do mundo” (Freire, 1989, cit. in A. Ribeiro & Menezes, 2015); o segundo ponto reflete sobre a descolonização do conhecimento, com a proposta de dar visibilidade e o lugar de fala àquelas que historicamente foram subalternizadas, possibilitando uma análise do confronto às estruturas políticas, sociais, epistêmicas, coloniais e patriarcais da sociedade moderna/colonial, e que os movimentos sociais poderiam evidenciar a partir das produções de conhecimentos e saberes através desse contexto de educação não formal que se aprende “no mundo da vida” (Gohn, 2014, p. 35), nos compartilhamentos de experiências, em espaços e ações coletivas cotidianas; e o terceiro aspecto está relacionado com reflexão sobre como as mulheres, a partir da agência política, exercem o seu poder, confrontam o patriarcado colonial, emancipam-se socialmente e compartilham conhecimentos e saberes outros sendo parte “integrante da formação política. Quer através das vozes, quer através dos silêncios, participando da formação política de forma diversificada e, portanto, com resultados políticos diversos” (Canotilho et al., 2006, p. 94).

Dessa forma, analisando os processos da educação não-formal, na exploração e discussão dos processos educativos que são delineados neste contexto, percebendo os conhecimentos emancipatórios e de confronto ao patriarcado colonial, foi construída a problemática investigativa, com o foco de entender como os

coletivos feministas se constituem como espaço de emancipação de saberes, criando novas configurações de conhecimento de confronto ao patriarcado colonial.

O objetivo geral consistiu em identificar como nos coletivos feministas a posição de mulheres provindas de contextos e realidades coloniais efetuam-se como ferramenta de aprendizagem ao confronto do patriarcado colonial, permitindo novas configurações de conhecimento e de empoderamento. Os objetivos específicos configuram-se em analisar como o lugar de fala de mulheres de origem de contextos coloniais pode criar oportunidades de processos de construção de conhecimento histórico e social; perceber como a intersecção género, raça, classe e território pode constituir-se como ferramenta de confronto ao patriarcado colonial e de emancipação de conhecimento; analisando como os movimentos feministas decoloniais confrontam a colonialidade do ser, do poder, do saber e de género, construindo conhecimentos emancipatórios num contexto de educação não formal.

Metodologia

A construção metodológica foi feita a partir da compreensão sobre a importância da desconstrução do paradigma europeu de conhecimento racional e da desconstrução de uma epistemologia hegemónica e excludente, que desconsidera saberes outros, bem como sobre a reflexão do que é fazer ciência contra-hegemónica, sobre a construção de uma epistemologia interseccional que legitima outros saberes e que se opõe aos diversos tipos de exclusões. Dessa forma, realizei uma reflexão sobre o espaço ao qual pertenço enquanto cientista em Ciências da Educação, mulher e imigrante de um país colonizado, e também sobre o ato de investigar, na relação entre ciência e conhecimento, buscando a construção de um caminho que me permitisse realizar a pesquisa numa conjuntura contra-hegemónica. Suscitei, assim, autores e autoras do Norte e Sul Global, os/as quais possuem preocupação social emancipatória, uma vez que o intuito da investigação é ter um cunho político e social, no contexto de uma ciência política que gera informação fiável sobre o mundo empírico (Harding, 1991), o que possibilitaria a expansão dos limites das epistemologias, permitindo-me refletir e construir uma Epistemologia do Sul, feminista, interseccional e de emancipação social.

Dessa forma, mobilizei produções bibliográficas tendo como principais autoras Segato (2012), Lugones (2014, 2020), D. Ribeiro (2017, 2018), Davis (2016) e Bryson (2003) para refletir questões do feminismo, do patriarcado e do patriarcado

colonial; os autores Santos (2007, 2008), Kilomba (2019), Mignolo (2003, 2017) e Quijano (1992, 2000) para analisar questões acerca da modernidade/colonialidade e da estrutura social tal como a conhecemos hoje; Freire (1987), Gohn (2014), Santos (1991, 2002) e Gomes (2017) para reflexão acerca dos espaços e contextos de educação não formal, de aprendizagem e de construção do conhecimento; e recorri ainda a Harding (1986, 1991, 1993, 1996), Santos (1987, 2000), Charlot (2006), Foucault (2008), Mignolo (2004) para a reflexão do fazer investigação em Ciências da Educação. Fui construindo, portanto, uma articulação entre diferentes sujeitos, no caminho das Epistemologias do Sul, confrontando a dominação hegemónica e percebendo a necessidade de abordar interseccionalmente as questões de raça, género, classe, território e sexualidade.

Dessa forma, sendo de fundamental importância a análise sobre a relação da sociedade moderna com o conhecimento, Santos (1997) foi um dos grandes pilares para a construção dos caminhos metodológicos da investigação, principalmente ao constatar a preocupação do autor em relação à crise do conhecimento científico ao defender a necessidade de uma ciência mais acessível socialmente, a partir dos princípios do paradigma emergente: todo o conhecimento científico-natural é científico-social, é local e total; e todo conhecimento é autoconhecimento e todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

Em consonância, com profunda crítica à identidade colonizadora existente na relação sujeito-objeto que produz o conhecimento hegemónico, uma vez que “uma forma de conhecimento que só conheça objetos não pode dizer toda a verdade sobre eles” (Santos, 1991, p. 16), esse estudo buscou uma identidade ontológica estabelecendo, conforme defendido por Santos, uma relação sujeito-sujeito, visando superar “o humano-não-humano pelo humano-humano, na relação de verdadeira reciprocidade” (p. 15). Dessa forma, os sujeitos nesta pesquisa foram representados pelas mulheres entrevistadas, pelo movimento feminista decolonial e por suas características e interseccionalidades, ou seja, mulheres ligadas a movimentos feministas que têm em suas histórias a exploração da congénere colonial.

Assim, a partir da abordagem qualitativa, foi definido que a recolha dos dados seria feita a partir das entrevistas, pois possibilitaria conhecer “o sentido que os sujeitos dão aos seus actos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos ao longo da mesma” (Aires, 2015, p. 29), permitindo, ainda, a partir da liberdade das entrevistadas, na descrição de informações relevantes para cada uma, obter informações diversificadas

a partir do contacto com as palavras das mesmas (Amado & S. Ferreira, 2017; Foddy, 1996).

Neste sentido, foi construído um guião semi-estruturado, no intuito de dar voz àquelas que foram silenciadas tanto pelo patriarcado colonial como também pelo paradigma dominante, permitindo a valorização da construção de conhecimentos contra-hegemónicos. Desse modo, foram escolhidas mulheres com grande atuação em três diferentes movimentos coletivos feministas, as quais possuem vastas experiências de envolvimento e contato próximo com as questões do presente estudo. Ao todo foram 4 mulheres, duas brasileiras, que atuam num coletivo feminista interseccional e decolonial que visa a eliminação de todo o tipo de discriminação, de estereotipação e de violência contra a mulher brasileira no exterior; uma mulher nascida na diáspora africana, atuante num coletivo feminista interseccional e antirracista, que combate o silenciamento das mulheres negras, africanas e afrodescendentes, promovendo o empoderamento, a participação social e política das mulheres; e a quarta mulher de natureza angolana que atua num coletivo de defesa dos valores identitários da mulher africana, nomeadamente de Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Devido à situação pandémica causada pela COVID-19, durante a construção desta dissertação e da recolha dos dados, as entrevistas ocorreram através da plataforma de videoconferência Skype. Dessa forma, foi realizada a partir do guião semiestruturado constituído por blocos temáticos, constando também as informações do problema, dos objetivos e as principais questões que possibilitam coletar informações com poucas perguntas (cf. Amado, 2017).

Assim, o primeiro bloco foi a apresentação do estudo, do objetivo da entrevista e a motivação da entrevistada. O segundo bloco relacionou as trajetórias pessoais das entrevistadas, bem como uma apresentação geral. Os blocos seguintes relacionaram-se com questões próximas à problemática da investigação, sendo: um bloco com a temática sobre as experiências frente ao movimento feminista, bem como as motivações na atuação feminista e a ligação a uma perspetiva crítica, indissociada da prática política, da imersão da realidade e das experiências sociais (Alonso & Díaz, 2012); o próximo bloco foi feito com o intuito de possibilitar a compreensão do entrecruzamento necessário entre a política e a ciência para o alcance da consciência de grupo (Harding, 2010), sendo questionada a agência política dessas mulheres, a partir do estímulo da fala sobre os fatos importantes nas lutas de emancipação e na aprendizagem adquirida e transmitida a partir destas, buscando

localizar socialmente as lutas políticas que promovem e desenvolvem conhecimento contrário à visão dominante (Harding, 2010); o outro bloco foi feito a partir da relação entre o patriarcado colonial moderno e a colonialidade de género (Segato, 2012), buscando compreender como é possível a luta contra a opressão que as mulheres subalternizadas sofrem a partir de processos de racialização, colonização, exploração capitalista e heterossexualismo (Lugones, 2014); devido ao facto da construção desta dissertação ocorrer num momento histórico de pandemia causada pela COVID-19, considerei de fundamental importância criar um bloco para abordar tal aspeto nesta pesquisa, questionando como esse momento de pandemia pode deixar mais vulneráveis mulheres, negras, imigrantes e como pode ser possível ressignificar e politizar afirmativamente a ideia de raça, classe e género, entendendo-a como potencial de emancipação; o sétimo bloco abordou os conhecimentos emancipatórios e o valor epistemológico intrínseco do conhecimento nascido na e da luta, buscando identificar como o movimento é educador, como gera conhecimento novo, que além de alimentar lutas também constitui novos/as atores/as políticos/as, como contribui para que a sociedade em geral se dote de outros conhecimentos que a enriqueçam no seu conjunto (Gomes, 2017); por fim, o último bloco contou com a finalização da entrevista, considerações finais e agradecimentos.

Assim, com uma escuta atenta, fui situando o lugar da entrevistada dentro do meu campo de pesquisa. Os dados recolhidos não foram apenas informações, mas sobretudo um conhecimento social a partir dessa interação (cf. V. Ferreira, 2014). Dessa forma, a entrevista permitiu-me compreender e entender a realidade das entrevistadas e, assim, não segui um método com rigidez. Tive rigor na análise em relação ao meu ponto de vista enquanto entrevistadora, tendo também o olhar das entrevistadas, construindo a situação de entrevista e seguindo a linha de pensamento das interlocutoras, com atenção sobre a conformidade das perguntas e respostas relacionadas ao objetivo da pesquisa (idem).

Para a interpretação dos dados coletados, recorri à técnica da análise de conteúdo, na perspetiva de Bardin (2011), a qual revela que a aplicação da técnica pode ser feita em diversos discursos, sendo de fundamental importância obter as informações em profundidade, analisando diversas articulações entre as entrevistadas e os seus contextos, bem como posições, opiniões e todos os fragmentos da mensagem. Assim, fiz uma descrição objetiva, sistemática, qualitativa do conteúdo extraído das comunicações e da sua respetiva interpretação (Bardin, 2011). O meu

esforço foi o de compreender o sentido da comunicação, buscando os significados presentes e, assim, das diversas formas de análise de conteúdo, optei pela análise temática para interpretar as entrevistas.

Dessa forma, após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas do áudio para o meio digital. Os nomes das entrevistadas foram mantidos em anonimato, sendo atribuído a elas nomes de deusas incas: Inti, Cocha, Pacha e Quila. Após, foi dado início à fase de pré-análise, feita a partir da leitura flutuante sendo “a primeira atividade que consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2011, p. 122) com o intuito de pré-selecionar os segmentos dos estudos mais importantes, organizando-os em categorias. Assim, foram seguidos os princípios fundamentais da análise de conteúdo temática: a) exaustividade - analisar todas as transcrições das entrevistas; b) exclusividade - que consiste na não repetição de excertos em categorias diferentes; c) pertinência - a relevância e adequação dos excertos em relação à categoria. Em seguida, as categorias foram reorganizadas para a interpretação final. Após esta etapa foi construída a organização de um índice com indicadores e, assim, a análise temática, foi definida de acordo com o critério “léxico - classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximo” (p. 145).

As categorias que ressaltam da análise efetuada, a partir da recorrência da fala das entrevistadas, trataram de aspetos relacionados à temática decolonial, os quais são: i) “Confronto à colonialidade do ser”, que trata sobre as questões relacionadas à “interseccionalidade, luta por visibilidade e lugar de fala”; ii) “Confronto à colonialidade de género”, que também perpassa pela colonialidade do poder, pois de acordo com Lugones (2020) estão intrinsecamente ligadas, e trata sobre aspetos a respeito da “agência política, confronto ao patriarcado colonial, emancipação social e empoderamento”; e iii) “Confronto à colonialidade do saber e do poder” que foram analisados no entrecruzamento porque “a colonialidade do poder e a colonialidade do saber são localizadas numa mesma matriz genética”, e trata sobre os aspetos da “legitimação de conhecimentos nascidos na luta e saberes outros” (Lander, 2005, p. 85).

De acordo com as análises realizadas, foi possível constatar informações importantes para compreender como os coletivos feministas se constituem enquanto espaço de emancipação de saberes, criando novas configurações de conhecimento de confronto ao patriarcado colonial. Foi identificado que quando as mulheres

feministas usam as suas vozes e os seus lugares de fala para denunciar opressões historicamente sofridas de forma interseccional por elas, por seus/suas pares e por seus/suas ancestrais, confrontam a forma como a história foi contada a partir de uma ciência hegemónica e confrontam, também, a sociedade capitalista/moderna com base na colonialidade. Ao realizarem essa ação, o movimento social feminista, na perspectiva decolonial, consubstancia-se como produtor de aprendizagens e, além disso, forma um caminho para descolonizar o conhecimento. Neste sentido, quando elas se expressam e se organizam, mesmo com os limites impostos e as tensões existentes, passam a ocupar um lugar na sociedade e a lutar por políticas de igualdade que visam direitos para mulheres, em suas interseccionalidades. Dentro desses direitos, está a luta pela educação, não apenas para que as mulheres tenham acesso à educação do sistema regular de ensino de forma igualitária aos homens, mas a luta por uma educação emancipatória, que reflita sobre as consequências da colonização do Sul Global, que promova empatias e novos/as aliados/as na luta por um mundo mais justo e igualitário, que tire da subalternidade povos e territórios.

Nessa luta por uma educação emancipatória que visa dar visibilidade às mulheres e aos povos historicamente subalternizados, elas também ocupam a Academia, nomeadamente as universidades e os centros de pesquisa, possibilitando um diálogo entre os conhecimentos aprendidos na luta e os conhecimentos académicos, sendo não apenas resistência à ciência hegemónica, mas também confrontando a própria ciência. Constituem, assim, novos conhecimentos que podem enriquecer a sociedade em todo o seu conjunto, construindo novas configurações cognitivas e políticas, efetuando, na prática, a ecologia de saberes defendida por Santos (2007). A partir da ecologia de saberes, elas evidenciam que os movimentos sociais ocupam o lugar da educação não formal e são sistematizadores de conhecimentos; mais, que o movimento feminista na perspectiva decolonial possui intrinsecamente a epistemologia do Sul, defendida por Santos, pois busca a emancipação do conhecimento a partir das experiências sociais e dos processos de formação humana (Gomes, 2017). Dessa forma, constroem saberes não hegemónicos e contra-hegemónicos, formando uma relação política, social e educacional capaz de realizar articulações entre o campo académico e o campo não académico, permitindo discussões que confrontam a colonialidade e o patriarcado colonial, abrindo possibilidades para produções teóricas e epistemológicas. Neste mesmo sentido, quando o movimento feminista decolonial dialoga com diversos setores políticos,

sociais e institucionais consegue mobilizar um conjunto de ferramentas de confronto à colonialidade e ao patriarcado colonial, pois denuncia as violências sofridas por questões de gênero, sexualidade, raça, etnia e território.

Ao realizarem denúncias, mexem com as estruturas do poder da sociedade e, ao pedirem justiça social, conseguem exercer a agência política. Dessa forma, se configuram como ligação entre mobilização, vigilância epistemológica e resistência democrática (Gomes, 2017). Assim, elas se empoderam diante da atuação que exercem, na busca de libertar, simbolicamente, os/as seus/suas ancestrais de todas as violências e opressões sofridas pela colonização e pela colonialidade, evidenciando que foram e que são sujeitos históricos, protagonistas de lutas e resistência que, entretanto, a apropriação e a violência da colonial/modernidade tiraram deles/as suas vidas, suas famílias, seus lares, suas liberdades.

Embora a colonialidade do ser tenha interferido ontologicamente, a colonialidade do saber os/as tenha subalternizado epistemologicamente, a colonialidade do poder tenha engendrado a relação mercado-capital e a colonialidade de gênero tenha imposto o binarismo, o sexismo, o machismo e a misoginia, hoje elas se fortalecem para lutar pela decolonialidade. A partir da busca da emancipação do conhecimento, procuram as suas libertações e uma vida mais digna e decente e, assim, batalham por um mundo com mais justiça social e com reparação histórica para si e para seus/suas descendentes. Neste sentido, como nos diz Santos (1991, 2002), sendo o conhecimento emancipação construído a partir do pilar da comunidade que é “o mais bem posicionado para instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação” (Santos, 1991, p. 13), pensar no movimento feminista decolonial dentro do princípio da comunidade, nos leva a perceber o que Santos (1991) nos fala sobre relação entre o caos (ponto de ignorância do conhecimento regulação) e a solidariedade (ponto de saber do conhecimento emancipação).

Neste contexto, a partir da revalorização do conhecimento-emancipação, que pode ser feita a partir da aceitação da solidariedade como um saber-poder e o caos como uma reação da negligência do conhecimento regulação, a revalorização do caos pode permitir a percepção dos limites do conhecimento científico moderno, a solidariedade pode ser uma “forma específica de saber-poder que se conquista sobre o colonialismo” (Santos, 1991, p. 13). Neste sentido, o colonialismo hegemônico privilegiado pelo saber-poder da disciplina no modelo do conhecimento-regulação pode assumir a forma de ignorância no modelo do conhecimento-emancipação. Dessa forma, foi possível perceber que os movimentos feministas decoloniais se

estabelecem dentro deste princípio da comunidade, uma vez que “a comunidade é um campo simbólico das territorialidades e das temporalidades que nos permite constituir o outro numa rede intersubjetiva de reciprocidades” (p. 13). Portanto, exercem a solidariedade dentro de processo inacabado, no qual os sujeitos envolvidos se capacitam e se constroem dentro da reciprocidade.

Assim sendo, “[n]o conhecimento-emanipação, um processo incessante de criação de sujeitos capazes de reciprocidade” (Santos, 1991, p. 13), as novas possibilidades de saber são imensas e evidenciadas pelo lugar de fala, pelas experiências, pelos confrontos e pelas lutas das mulheres feministas dos contextos coloniais. Em consequência, a partir da atuação social desses movimentos, a partir da capacitação e autocapacitação das suas participantes, na intervenção na opressão, dominação e no combate aos preconceitos presentes nas relações sociais, constroem a emancipação de conhecimentos, sociais, históricos, políticos e educacionais, no modelo conhecimento-emanipação, compondo também o exercício de cidadania e agência política. Dessa forma, produzindo conhecimento dentro do campo do movimento feminista decolonial, é possível impulsionar lutas e propor categorias de análises dissidentes e distanciadas da lógica da fragmentação (Alonso & Díaz, 2012). Neste sentido, o movimento articula questões políticas e epistêmicas, de histórias e lugares específicos, a partir de realidades e de conhecimentos.

Portanto, este estudo trouxe a necessidade de evidenciar conhecimentos outros, para que não sejam mais segredos, pois a humanidade precisa conhecer a história do outro lado abissal. Para isto é necessário preencher ausências, tornando visíveis mulheres produtoras de conhecimentos emancipatórios, capazes de tornar o mundo um lugar mais justo, solidário e igualitário. Dito isto, este trabalho somente estará finalizado quando atingir a posição de agente social, na luta contra uma ciência discriminatória e na construção de novos saberes emancipatórios que possibilitem a visibilidade daquelas que foram marginalizadas dentro do contexto histórico, científico e social. Continuo tendo um grande desafio: produzir conhecimentos que reconheçam a importância de saberes outros que emancipem e construam novas perspectivas epistemológicas. Desse modo, o meu papel enquanto investigadora continuará a ser o de compreender as diferentes práticas sociais, buscando a possibilidade de uma transformação nos modos de organizar a sociedade.

Referências bibliográficas

- Aires, Luísa (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alonso, Graciela, & Díaz, Raúl (2012). Reflexiones acerca de los aportes de las epistemologías feministas y descoloniales para pensar la investigación social. *Debates urgentes*, 1(1), 75-98.
- Amado, João (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João, & Ferreira, Sónia (2017). A entrevista da investigação educacional. In João Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-298). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, Lawrence (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bryson, Valerie (2003). *Feminist political theory: An introduction*. Palgrave Macmillan.
- Canotilho, Ana Paula, Tavares, Manuel, & Magalhães, Maria José (2006). ONGs e feminismos: Contributo para a construção do sujeito político feminista. *ex aequo*, 13, 91-100. <https://exaequo.apem-estudos.org/artigo/ongs-e-feminismos>
- Charlot, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: Especificidades e desafios de uma área do saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 7-18. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002>
- Curiel, Ochy (2020). Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In Heloísa B. Hollanda (Org.), *Pensamento feminista hoje: Perspectivas decoloniais* (pp. 140-161). Bazar do Tempo.
- Davis, Angela (2016). *Mulheres, raça e classe*. Boitempo.
- Ferreira, Vítor Sérgio (2014). Artes e manhas da entrevista compreensiva. *Saúde e Sociedade*, 23(3), 979-992. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902014000300020>
- Foddy, William (1996). *Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Celta.
- Foucault, Michael (2008). *A arqueologia do saber*. Forense Universitária.
- Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra
- Gohn, Maria da Glória (2014). Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação*, 1, 35-50.
- Gomes, Nilma L. (2017). *O movimento negro educador: Saberes construídos na luta por emancipação*. Vozes.
- Harding, Sandra (1986). *The science question in feminism*. Cornell University.
- Harding, Sandra (1991). *Whose science? Whose knowledge?: Thinking from women's lives*. Cornell University Press.
- Harding, Sandra (1993). *A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista*. *REF-Revista Estudos Feministas*, 1(1), 7-31. <https://doi.org/10.1590/%25x>
- Harding, Sandra (1996). *Ciência e feminismo*. Ediciones Morata.
- Harding, Sandra (2010). ¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el punto de vista feminista. In *Investigación feminista epistemología, metodología y representaciones sociales*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM; Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM; Facultad de Psicología, UNAM. <https://ru.ceiich.unam.mx/handle/123456789/3005>
- Kilomba, Grada (2016, março 3). *Descolonizando o conhecimento: Uma palestra-performance*. Portal Geledés. <https://www.geledes.org.br/descolonizando-o-conhecimento-uma-palestra/>
- Kilomba, Grada (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Cobogó.

- Lander, Edgardo (Org.). (2005). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO.
- Lugones, María (2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, 22(3), 935-952. <https://doi.org/10.1590/%025x>
- Lugones, María (2020). Colonialidade e gênero. In Heloísa B. Hollanda (Org.), *Pensamento feminista hoje: Perspectivas decoloniais* (pp. 59-93). Bazar do Tempo.
- Maldonado-Torres, Nelson (2008). A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 71-114. <https://doi.org/10.4000/rccs.695>
- Mignolo, Walter (2003). *Historias locales/disenos globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Mignolo, Walter (2004). Os esplendores e as misérias da “ciência”: Colonialidade geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In Boaventura S. Santos (Org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente* (pp. 667-709). Cortez.
- Mignolo, Walter (2017). Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. *Revista Ciência e Saúde*, 32(94), 1-18. <https://doi.org/10.17666/329402/2017>
- Quijano, Aníbal (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.
- Quijano, Aníbal (2000). Coloniality of power, ethnocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533-580. <https://muse.jhu.edu/article/23906>
- Raposo, Otávio, Alves, Ana Rita, Varela, Pedro, & Roldão, Cristina (2019). Negro drama. Racismo, segregação e violência policial nas periferias de Lisboa. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 119, 5-28. <https://doi.org/10.4000/rccs.8937>
- Ribeiro, Ana Bela, & Menezes, Isabel (2015). Educação e democracia: Potencialidades e riscos da parceria entre escolas e ONGs. *Interações*, 11(36), 68-83. <https://doi.org/10.25755/int.7249>
- Ribeiro, Djamila (2017). *O que é lugar de fala? Letramento*.
- Ribeiro, Djamila (2018). *Quem tem medo do feminismo negro*. Companhia das letras.
- Santos, Boaventura S. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Cortez.
- Santos, Boaventura S. (1991). *A transição paradigmática: Da regulação à emancipação*. Oficina do Ces.
- Santos, Boaventura S. (1997). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura S. (2000). *A crítica da razão indolente*. Cortez.
- Santos, Boaventura S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280. <https://doi.org/10.4000/rccs.1285>
- Santos, Boaventura S. (2007). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 79, 71-94. <https://doi.org/10.4000/rccs.753>
- Santos, Boaventura S. (2008). Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. *Revista Travessias*, 6-7, 15-36.
- Segato, Rita (2012). Gênero e colonialidade: Em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *E-Cadernos CES*, 18, 106-131. <https://doi.org/10.4000/eces.1533>

APRESENTAÇÃO DA MESA REDONDA DO IV FÓRUM DE PROJETOS INVESTIGAR E INTERVIR EM EDUCAÇÃO (IINEDU) 2021

Contextos de inserção profissional de diplomados em Ciências da Educação

Na sua nota de divulgação, este IV Fórum IINEDU apresenta-se com as intenções de se constituir, quer como espaço de discussão, divulgação e disseminação da investigação e da inovação produzidas no âmbito de mestrados nos domínios da Educação e Ciências da Educação, quer como oportunidade de reflexão sobre possibilidades e desafios da intervenção profissional em Educação e Ciências da Educação em diferentes campos e contextos.

No âmbito do Mestrado, esta segunda dimensão está muitas vezes associada às experiências de estágio curricular que constituem, para muitos/as dos/as estudantes, uma primeira oportunidade estruturada de integração num potencial contexto de exercício profissional, nas suas dinâmicas e coletivos de trabalho, sob orientação local de diplomados em CE, ou de áreas afins, e contando ainda com supervisão científica por parte de docentes da FPCE. Nesse sentido, o estágio assume finalidades formativas que compreendem a socialização e formação em contexto de trabalho e a indução profissional, assenta em processos de aprendizagem marcados por continuados processos de negociação de papéis e funções institucionais, envolve uma forte dimensão relacional e reflexividade ética, e nela os conhecimentos do campo da educação, especialmente os relativos a metodologias de investigação e de intervenção, são constantemente equacionados no seu confronto com a experiência de terreno.

A transição da componente de “Estágio” do 1.º ciclo para os cursos de mestrado/2.º ciclo é uma das múltiplas transformações induzidas pelo Processo de Bolonha na organização curricular dos diferentes ciclos de estudos (vide texto de Amélia Lopes neste *Ebook*), que traduz tendencial e globalmente uma deslocação das preocupações com a profissionalização para os ciclos de estudo conducentes ao grau de mestre. No caso da formação em Ciências da Educação da FPCE, esta

mudança supôs uma reconfiguração igualmente a montante, ao nível do 1.º ciclo de estudos.

Assim, por um lado, esta mudança traduziu-se na substituição dos estágios curriculares (que existiam, com durações e características distintas, no 3.º e 4.º ano da LCE pré-Bolonha) por outros dispositivos curriculares e pedagógicos (Seminário de Iniciação à Mediação e Formação) que, em diferentes semestres do 1.º ciclo de estudos em CE (1.º, 5.º e 6.º semestres), asseguram formas de contacto com profissionais, entidades e contextos de formação exteriores ao espaço da academia, ainda que essas experiências tendam a não ser marcadas pela imersão continuada e relativamente longa nas rotinas e quotidianos daqueles contextos.

Por outro lado, na sua transição para o plano de estudos do MCED, o Estágio aparece associado a um dos possíveis percursos (em paralelo face à Dissertação e ao Projeto) para a conclusão do ciclo de estudos. Essa via de conclusão do ciclo de estudos tem sido tendencialmente a opção para estudantes que estabelecem percursos de continuidade entre LCE e MCED no interior da FPCE, mas igualmente para estudantes que, tendo realizado a sua formação inicial em outras instituições, procuram sequencialmente na oferta do Departamento de Ciências da Educação uma formação avançada em Ciências da Educação e uma experiência de estágio nesse domínio, em ambos os casos com uma forte preocupação com a profissionalização.

O Estágio do MCED ocorre no decurso do 3.º semestre letivo, com uma duração de 340 horas, e organiza-se a partir de uma negociação prévia e do estabelecimento de protocolos específicos com entidades muito diversas, seleccionadas a partir da relevância das suas atividades e projetos face aos domínios de especialização do MCED que a cada ano se desenvolvem.

Neste particular, o MCED inscreve-se igualmente numa tradição da formação em CE na FPCE onde se reconhece o Estágio, e outras modalidades de interface com o tecido social, como importantes momentos de (re)conhecimento mútuo e/ou de afirmação de valências específicas da intervenção a partir do campo e do olhar científico da Educação/CE, e que se reconhecem como muito significativos para a diversificação dos campos onde, em termos profissionais, a intervenção socioeducativa dos diplomados poderá ocorrer.

Esta relação com entidades, que tem nos estágios um momento forte, aprofunda-se ainda na existência de dispositivos de acompanhamento dos diplomados que, com alguma regularidade, procuram apreender as trajetórias pós-formação,

traçar o retrato das diversas situações face ao trabalho, aprofundando o conhecimento sobre as entidades empregadoras e as funções e papéis desempenhados pelos diplomados no campo do trabalho.

O reconhecimento da importância dos momentos formativos em situação de estágio, bem como do conhecimento de experiências de integração profissional de diplomados constituiu assim o pretexto para a organização de uma mesa-redonda integrando olhares, testemunhos e experiências de entidades junto das quais o Mestrado em Ciências da Educação tem mantido com regularidade estágios curriculares, e que são igualmente entidades que integram profissionais das Ciências da Educação nos seus quadros de técnicos. Em particular, na mesa-redonda participaram representantes de um agrupamento de escolas, um centro de formação profissional e uma autarquia, a saber:

Lisete Almeida, Diretora do Agrupamento de Escolas Leonardo Coimbra, onde diplomadas em CE desenvolvem a sua atividade profissional já há alguns anos como mediadoras socioeducativas. Para além da sua formação inicial no campo da educação de infância, é doutorada em Ciências da Educação pela FPCE. O Agrupamento de Escolas em que trabalha mantém com o Departamento de Ciências da Educação e com os Estágios em CE uma relação de cooperação continuada.

José Manuel Castro, Professor Auxiliar Convidado do Departamento de Psicologia da FPCE, lecionando e pesquisando no domínio da Educação e Formação de Adultos é Diretor do Centro de Formação MODATEX no Porto, e tem um rico e diverso percurso profissional no IEFP e enquanto especialista e consultor do campo da formulação de políticas de formação profissional e, mais globalmente, de Educação de Adultos.

Fernando Paulo, Vereador da Câmara Municipal do Porto com os pelouros da Habitação e Coesão Social - Pelouro da Educação; é Licenciado em Filosofia - Ramo Educacional, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Pós-Graduado em Gestão Autárquica pela Faculdade de Economia da Universidade do Porto, possuindo ainda o Curso de Especialização do Mestrado em Administração e Planificação da Educação pela Universidade Portucalense. No âmbito da atividade docente foi professor do Ensino Secundário e de Cursos de Pós-Graduação Desde há vários anos tem desempenhado funções autárquicas, primeiro em Gondomar e posteriormente no Porto.

Esta Mesa Redonda a que vos convidamos a assistir online - [INSERIR LINK YOUTUBE DA MESA REDONDA](#) - entendemos mantê-la no registo audiovisual,

com autorização dos participantes convidados, para assim se preservar o tom da partilha e da reflexão que se foi alimentando de cada uma das intervenções dos nossos convidados e do diálogo que entre eles se gerou.

Essencialmente, os participantes foram convidados a pronunciar-se a partir de dois estímulos, estabelecendo o diálogo entre si a partir dos mesmos, designadamente:

- Como veem o espaço, pertinência e relevância da intervenção socioeducativa dos diplomados em Educação e Ciências da Educação nos campos e entidades específicos em que atuam e, em particular, que conhecimentos e competências identificam como mais significativos na/para a intervenção profissional daqueles diplomados?

- Como equacionam prospectivamente nos domínios em que intervêm o que podem vir a ser possibilidades que se abrem à ação socioeducativa dos diplomados em Educação e Ciências da Educação, perante as transições que em termos societários parecemos estar a viver (climática, digital, para o pós-pandemia...)?

Esperamos que, ainda que em diferido, possam aproveitar deste momento de reflexão e de aprendizagem proporcionada pelos participantes a quem, em nome da organização deste IINEDU, agradecemos a generosidade, não só pela aceitação imediata do convite para participar da Mesa Redonda, como pelo facto de nos deixarem partilhá-la agora ainda mais amplamente, mas igualmente pelo importante reconhecimento que nos seus contextos de trabalho, e no âmbito das responsabilidades de coordenação que ali assumem, têm ajudado a construir para estagiários e diplomados em Educação e Ciências da Educação.

JOÃO CAMELO

COORDENADOR DE ESTÁGIOS DO MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA FPCEUP

CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO

A metáfora do “irmão do meio”: Desafios pedagógicos e epistemológicos dos mestrados em Ciências da Educação

JOSÉ ALBERTO CORREIA

PROFESSOR CATEDRÁTICO EMÉRITO DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Preâmbulo

Há uns anos, participei, enquanto diretor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (doravante FPCEUP), na sessão de abertura da III edição deste mesmo Fórum. Nessa época, recorri à metáfora do “irmão do meio” para me referir ao estatuto dos mestrados no espaço hierarquizado dos currículos das formações desenvolvidas pela FPCEUP no âmbito das Ciências da Educação (doravante CE). Procurei, assim, realçar a instabilidade inerente a tal estatuto, relacionando-o com a tendência de o irmão do meio viver numa situação de dupla inferioridade: em termos de “racionalidade”, ele tem défices relativamente ao irmão mais velho; e em termos de afetividade, tem défices relativamente ao “irmão mais novo”, já que este carece de mais cuidados.

A Psicologia tem estudado os efeitos desenvolvimentais desta instabilidade e ambiguidade estatutária a que atribui a designação genérica de “síndrome do irmão do meio”. Alguns estudos têm mesmo permitido realçar que o filho do meio se sente esquecido por tanto tempo, chegando mesmo a sentir-se desconfortável quando recebe atenção. Assim sendo, o irmão do meio procura esquivar-se à relação e manter-se invisível, reforçando as injunções deficitárias associadas ao estatuto que lhe é atribuído.

Não cabe aqui discutir os estereótipos associados à figura do irmão do meio, mas apenas assinalar alguns dos seus atributos. Para além de numerosos estudos assinalarem uma maior propensão do irmão do meio viverem problemas relacionados com a delinquência juvenil e problemas disciplinares na Escola, outros colocam a ênfase nas suas características psicológicas. É o caso de Jeffrey Kluger que, na obra *The Sibling Effect*, publicada em 2011, sublinha que as crianças do meio são

mais difíceis de definir, já que, por vezes, há mais do que uma nestas circunstâncias. De uma forma genérica, o autor não deixa de assinalar que os irmãos do meio podem tornar-se introvertidos e ter problemas de autoestima, atendendo à sensação de invisibilidade que o seu estatuto lhes oferece.

Em contraponto a esta definição negativa e carencialista, desenvolveram-se, contudo, outros trabalhos realçando que tais desvantagens se podem transformar em vantagens, visto que os irmãos do meio se podem tornar mais independentes, mais observadores e mesmo “diplomáticos na gestão das suas relações”. Além do mais, o facto de, frequentemente, viverem com sentimentos de inferioridade e solidão pode tornar-se um estímulo para um maior sucesso pessoal e profissional.

O que não deixa de ser assinalável é que as dificuldades de viver o estatuto de irmão do meio constituíram o motivo para que o dia 12 de agosto fosse considerado o dia do filho do meio. Como se expressa na justificação para tal, esta comemoração visa contribuir para o reconhecimento de que “ser o filho do meio tem muitas vantagens (para além da comemoração deste dia). O filho do meio pode gozar de mais independência, aprender com o exemplo do irmão mais velho e sentir-se superior ao irmão mais novo”.

Situadas no “exterior” do campo científico estabelecido, também têm surgido outras perspetivas que realçam sobretudo as potencialidades transformadoras e transgressoras do “irmão do meio”.

Admitindo com Luís Fernandes (2021) que, neste como noutros domínios científicos, importa reabilitar “o papel da intuição ou do conhecimento tácito no trabalho do cientista (...) para se ultrapassar o mito da ciência como empreendimento puramente racional, cujos produtos saíam em estado impoluto da maquinaria produtora de resultados a que chamamos método” (p. 90) e se quisermos “manter na ciência a emergência do novo, se a queremos um exercício criativo mais que replicativo, imaginativo mais do que afunilado na validação” (p. 192), teremos de admitir que a Ciência deve reestabelecer relações com a poesia no reconhecimento de que aquilo a que chamamos “revelação ao falar do que move o poeta não é da ordem da epifania, é intuição e conhecimento tácito” (p. 207).

Neste caso procuramos estabelecer relações com um conjunto de autores que se dedicam á escrita de canções.

É o caso de Sérgio Godinho que na contracapa do disco “O irmão do meio” realça que, neste disco, que conta com a colaboração (improvável) de vários cantores e compositores, se desenvolveu um processo onde aquilo que tinha “um ou

dois sentidos passou a ter mais de um ou de dois” para acrescentar que se assistiu a uma dinâmica de produção de “bigamias tanto passageiras como sustentáveis, e o irmão do meio (revolveu) feliz no turbilhão da família em permanente resolução”. Este elogio da inconstância e da impossibilidade de se proceder a uma delimitação estável e definitiva das fronteiras, constitui mesmo uma das preocupações deste autor, poeta e compositor, apesar de não ser explicitamente referenciada ao estatuto do irmão do meio. Realço em particular as letras das canções “Pode alguém ser quem não é” e “Barnabé”. A primeira constitui um hino à reciprocidade e interdependência como se intui da seguinte estrofe:

Pode alguém ser livre/se outro alguém não é / a corda dum outro / serve-me no pé / nos dois punhos, nas mãos / no pescoço, diz-me: / pode alguém ser quem não é?

Já na canção o *Barnabé*, Sérgio Godinho acentua as potencialidades dos não-saberes estabelecidos ou dos saberes profanos, nos seguintes termos:

Vieram profetas / Vieram Doutores / Santos milagreiros, poetas, cantores / Cada qual com um discurso diferente / P’ra curar a vida da gente / P’ra curar a vida da gente / E a gente parada / Fez orelhas moucas / Que com falas dessas/ As esperanças são poucas (...) Mas quando o Barnabé cá chegou / Quem tinha ouvidos ouviu / Quem tinha pernas dançou

Finalmente, na canção *É tão bom*, Sérgio Godinho põe em destaque as potencialidades dos pensamentos invertidos, assim:

Vale a pena ver / castelos no mar alto / Vale a pena dar o salto / pra dentro do barco / rumo à maravilha / e pé ante pé desembarcar na ilha / Pássaros com cores que nunca vi / que o arco-íris queria para si / eu vi / o que quis ver afinal

Esta ênfase no pensamento invertido e paradoxal é também exemplarmente exercitada por Carlos Tê, nomeadamente nas letras de dois fados cantados por Ana Moura: o *Desfado* e o *Meu Amor*. Vejamos parte da letra do *Desfado*:

Quer o destino que eu não creia no destino / E o meu fado é nem ter fado nenhum / Cantá-lo bem sem sequer o ter sentido / Senti-lo como ninguém, mas não ter sentido algum (...) Ai que saudade / Que eu tenho de ter saudade / Saudades de ter alguém / Que aqui está e não existe / Sentir-me triste / Só por me sentir tão bem / E alegre sentir-me bem / Só por eu andar tão triste.

E a mestiçagem identitária é afirmada na letra da canção *Meu Amor* nos seguintes termos:

O meu amor foi seringueiro no Pará / Foi recoveiro nos sertões do Piauí / Foi funileiro em terras do Maranhão / Alguém me disse que o viu / Num domingo a fazer pão.

Não vou, por agora, fazer mais alusões aos contributos da arte e da canção na construção de uma conceção não carencialista do exercício da função do irmão do meio. Antes de expor, mesmo que brevemente, as modalidades e instrumentos implementados pelas Ciências da Educação para estabilizar esse estatuto, vou apenas destacar, para mais tarde retomar, alguns dos desafios assinalados por Sérgio Godinho e Carlos Tê, a saber:

- i) a inconstância e a imprevisibilidade;
- ii) a capacidade de transgredir fronteiras e hierarquizações preestabelecidas dos saberes;
- iii) o pensamento invertido e a mestiçagem como traço incontornável dos processos de produção identitária.

Venturas e desventuras dos mestrados em Ciências da Educação: como anular as dimensões transformantes do “irmão do meio”

Os planos de estudo dos ciclos e programas de formação não definem, em todo o seu detalhe, as práticas e procedimentos curriculares que se reclamam destes planos. Apesar das suas insuficiências interpretativas, o desenho destes planos constitui uma grelha de leitura no interior da qual se definem e legitimam as práticas curriculares. Daí o seu interesse para se entender a forma como nestes planos se definem a hierarquia dos diferentes ciclos desenvolvidos por uma instituição, as relações que se estabelecem entre eles, bem como os processos que asseguram a sua subordinação e autonomia.

O Mestrado em Ciências da Educação (doravante MCE) foi criado em 1993/94, cinco anos depois da criação da Licenciatura em Ciências da Educação, esta com a duração de 4 anos de formação. Com a criação deste mestrado surgiu também a necessidade de criação de uma estrutura de investigação, capaz de integrar, apoiar e desenvolver todo o trabalho de pesquisa desenvolvido por docentes e estudantes. Estes dois programas de formação coexistiam, por sua vez, com a realização de trabalhos de investigação e formação ao nível de Doutoramento, cuja

estruturação se desenvolvia na relação interindividual e científica em torno da díade orientador/orientado.

Neste contexto, foram produzidos alguns trabalhos de reflexão sobre os desafios protagonizados pela Licenciatura tanto ao nível pedagógico como epistemológico. Não parece despiciendo admitir-se que, em grande parte, o MCE herdou desafios similares – que definiam uma espécie de *ethos* científico e curricular das Ciências da Educação da FPCEUP, apesar de estarmos perante formações autónomas que não estabeleciam entre si qualquer relação de sequencialidade. O mesmo se passa com o programa de Doutoramento em Ciências da Educação, criado cinco anos depois e dotado de uma organização curricular mínima e flexível, permitindo percursos de formação mais ou menos individualizados e modalidades de inscrição e de escrita científica diversificadas e respeitando os diferentes “estilos de investigação”.

Pode-se admitir que, em função desta situação, se desenvolviam três programas de formação, gozando cada um deles de uma autonomia alargada, sem estabelecerem uma relação de sequencialidade rígida, dispostos numa relação de hierarquização ténue e que se desenvolviam no respeito de um “*ethos* científico e pedagógico” mais ou menos partilhado. Cada ciclo de estudos dispunha, assim, de uma coerência interna, não se definindo na relação estabelecida com os restantes ciclos a montante ou a jusante, antes fortemente ancorado nas qualidades dos públicos que o procuravam. Ou seja, pode-se admitir que, neste contexto, o MCE preservava as potencialidades transgressoras imputadas por Sérgio Godinho e Carlos Tê a um irmão do meio que recusa a sua subordinação para afirmar uma rebeldia tanto pedagógica como epistemológica, nomeadamente através do reforço de uma irreduzível mestiçagem.

A implementação do processo de Bolonha veio trazer profundas alterações, tanto no desenho curricular de cada um dos programas de formação, como na relação entre eles.

Não vou fazer uma descrição de todas as alterações introduzidas e impostas por este processo, mas apenas sinalizar aquelas que mais intensamente comprometeram as potencialidades dos procedimentos mestiços a que aludimos. Vejamos algumas delas:

A diminuição do período de formação da licenciatura e a semestralização do currículo (ou como escrevia António Magalhães (2010), o desenvolvimento da arte da miniaturização ou da arte do Bonsai). Estas medidas contribuíram para que

tivessem sido fortemente comprometidas as potencialidades do Mestrado em Ciências da Educação poder assegurar uma formação socialmente relevante e profissionalmente útil. Elas contribuíram também para que o trabalho pedagógico tivesse atribuído uma maior importância aos conteúdos do que à articulação dos saberes com as experiências sociais dos estudantes.

A utilização da designação 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, embora não imponha de *per se* alterações significativas, induz, no plano simbólico, a concepção de que a formação em Ciências da Educação só se consuma no 3.º Ciclo, considerando que os restantes ciclos seriam etapas intermediárias.

Apesar de ténue e de não ter sido completamente assumido, o estabelecimento de duas vias no 2.º Ciclo (uma mais profissionalizante, assegurada por um estágio e um relatório; e uma outra mais científica que, de certa forma, exige um trabalho de investigação semelhante ao que é exigido no 3.º Ciclo) induz uma fragmentação do MCE ou no 2.º Ciclo numa via mais nobre e numa outra mais desprestigiante.

A reorganização do 3.º Ciclo, através da valorização incontrolada da cultura dos *papers*, contribuiu para uma hierarquização dos Ciclos de Estudo em função da sua vocação para consumirem ou produzirem artigos científicos, e uma outra relação com a escrita e a sua temporalização, sendo que esta última se saldou, nomeadamente, por uma desvalorização da escrita longa e dos textos reflexivos. Doravante, os textos longos podem ser substituídos por uma sucessão de textos curtos ou têm de ser acompanhados com a produção de, pelo menos, um texto curto devidamente credibilizado. A escrita reflexiva, por sua vez, só é admissível se for acompanhada pela produção de um texto empírico devidamente enquadrado no respeito das normas e regras estabelecidas. É neste contexto que emerge pujante uma nova área do saber: a escrita científica.

Contributos para a exaltação da rebeldia do “irmão do meio”

Importava agora, mesmo que sucintamente, analisar até que ponto o “irmão do meio” – se cultivar a sua rebeldia – pode contribuir para uma reatualização da investigação em Ciências da Educação, através de uma proposta epistemológica inserida em dinâmicas produtoras de uma nova recentração descentrada.

Esta possibilidade deriva, em grande parte, da impossibilidade de desenvolver, no campo das Ciências da Educação, uma investigação completamente

alinhada com o processo de Bolonha e com o redimensionamento dos Doutoramentos exigido por este processo. Esta impossibilidade implica o reconhecimento de que a investigação no mestrado não seria o parente pobre da investigação pura, mas a manifestação tangível de que, em CE, a pertinência da investigação está dependente da relação que ela estabelece com os contextos de trabalho e os contextos de vida. Dito de outra forma, a referenciação da investigação a estes contextos inibe que se possa admitir acriticamente que a relação da investigação com a prática se assegura apenas no interior de uma racionalidade cognitiva - a investigação fornece evidências que possibilitam um melhor conhecimento da prática - ou de uma racionalidade instrumental - a investigação suporta a construção de artefactos tecnológicos uteis para a prática.

Num trabalho que publiquei há uns anos (Correia, 1998), sugeri, apoiado numa arqueologia da cientificidade educativa, que esta relação com a ação poderia ser pensada em torno de uma racionalidade comunicacional e hermenêutica. Esta racionalidade, apesar de poder incorporar a racionalidade cognitiva e instrumental, contextualiza-as e supera-as positivamente, adicionando-lhes acréscimos de complexidade e de incerteza. Não vou aqui resgatar esta reflexão, nem os desenvolvimentos que ela teve posteriormente na análise mais aprofundada que fiz sobre as relações que a cientificidade educativa estabelece com a definição política da educação (Correia, 2001) e ainda as interdeterminações que esta cientificidade pode estabelecer com o campo cognitivo, com o campo da militância pedagógica e com o campo político (Correia & Caramelo, 2010). Neste momento, interessa-me apenas evidenciar que estas abordagens foram induzidas por minha iniciativa no desenvolvimento da Unidade Curricular (UC) “Análise Crítica das Teorias em Educação”, UC integrada nos planos de estudo dos Mestrados em Ciências da Educação. Desconheço se essa situação ainda persiste atualmente.

Apoiando-me agora em Zeca Afonso, posso afirmar que o papel desta investigação alternativa se assemelharia àquilo que é descrito na canção “O homem da gaita” nos seguintes termos:

Havia na terra / um homem que tinha / uma gaita bem de pasmar / se alguém a ouvia / fosse gente ou bicho/entrava na roda a dançar / Um dia passava / um sujeito e ao lado / um burro com louça / a trota / o dono e o burro / ouvindo a tocata / puseram-se logo a bailar

Partiu-se a faiança / em cacos c’o a dança / e o pobre pedia a gritar / ao homem da gaita / que acabasse a fita / mas nada ficou por quebrar / O Juiz de fora/chamado na hora / “Só tenho / que te condenar / mas quero uma prova / se é crime ou se é trova / faz lá essa gaita tocar”

*O homem da louça / sentado na sala / levanta-se e põe-se a saltar / enquanto a rabeça / não se incomodava / a sua cadeira era o par / Pulava o jurista/de quico na crista / ninguém se atrevia / a parar / e a mãe entrevada / que estava deitada / levanta-se / e põe-se a bailar
Vá de folia / vá de folia / que há sete anos / me não mexia*

Sem ser com uma pretensão revivalista, parece-me útil retomar aqui um dispositivo que utilizei na UC de Análise Crítica das Teorias em Educação, inspirado em Bruno Latour (2007), que permite contrastar uma abordagem epistemológica estruturada em torno da Ciência Feita com uma outra que pretende dar conta das dinâmicas mais complexas da investigação e da Ciência a fazer.

Ciência Feita	Investigação/Ciência a fazer
Segura	Incerta, sujeita a riscos
Objetiva	Sub-objetiva
Fria	Quente e fervorosa
Sem relações com a política e a sociedade	História e Sociologia das Ciências
Sem outra História a não ser a da ratificação dos seus erros	Historicidade
Limitada aos factos; não toma posição sobre os valores	Avaliação tanto dos factos como dos valores
A ciência confunde-se com a Natureza	A Ciência é uma forma estruturada de relação com a Natureza
Transmitida e ensinada por difusão	Transmitida através da negociação e da transformação
O Facto Científico é indiscutível	O Facto é sempre construído

Sem me querer alongar na abordagem contrastiva que o quadro acima sugere, diria que o “juiz de fora”, criterioso e sério, inspira o modo de estar na vida epistemológica dos protagonistas que se reivindicam do campo da ciência feita. Por contraste, o “homem da gaita” constitui a metáfora que melhor exprime o modo epistemológico de viver no registo da investigação e da Ciência a fazer; este modo de investigar é, não só, atualmente, valorizado no domínio da investigação de ponta das chamadas ciências duras, mas também ainda não foi totalmente abandonado no campo das Ciências Sociais e Humanas.

Dir-se-ia que o problema maior da epistemologia do “juiz de fora”, que faz depender a sua utilidade da distância que ele possa estabelecer com essas práticas para melhor as conhecer, é que ele desqualifica irremediavelmente as práticas, não serve as práticas, mas serve-se delas, ou melhor, serve-se das narrativas que os

atores produzem sobre e nas suas práticas, também incorporando nos saberes os saberes que se produzem a propósito destas práticas.

No trabalho “Para uma teoria crítica em Educação” (Correia, 1998) sugeri que a cientificidade educativa, ao adotar acriticamente o modelo da cientificidade dominante, particularmente através da “Pedagogia Experimental”, perdeu a sua relevância social e cognitiva, afastando-se das práticas que tinha a intenção de melhorar, ao mesmo tempo que, no plano cognitivo, foi particularmente proficiente na produção de banalidades. A questão que sempre se colocou a este modelo foi a de saber os motivos por que a investigação (ou a Ciência) não tem sido capaz de transformar as práticas. Abandonou-se, por isso, uma reflexão eventualmente mais pertinente e que procurasse compreender e explicitar as razões que impedem que as práticas interfiram na investigação, nos seus temas e opções metodológicas.

A adoção apressada, simplificada mesmo, diria, da epistemologia bachelariana de que a Ciência só se pode produzir depois de uma prévia “rutura com o senso comum”, que impõe o abandono dos regimes de familiaridade, não resolveu nem tão pouco colocou as questões das relações da investigação com as práticas. Também a recente incitação ao estabelecimento da dupla rutura com o senso comum, permitiu aprofundar a problemática das relações da investigação com as práticas sociais. Em ambos os casos, tende-se a naturalizar uma conceção utilitarista das relações entre os saberes e as práticas, conceção esta que não se compagina com a complexidade estruturante de tais relações.

Apesar desta relação não desejada com as práticas e com as suas produções narrativas, este modelo de produção de ciência não pode abdicar daquilo que ele desqualifica, a saber: os discursos que os atores sociais e educativos produzem sobre si, a sua prática e o seu contexto social e educativo. Admite-se que estes discursos, enquanto material empírico, exprimem sempre visões distorcidas da realidade, raramente se admitindo que são partes constitutivas da realidade, razão pela qual estas produções narrativas só depois de sujeitas a um conjunto de técnicas relativamente ritualizadas e comprovadas podem contribuir para aceder a uma construção objetiva da realidade, a qual, deste modo, é expurgada das suas dimensões subjetivas.

A Ciência serve-se, assim, das narrativas da prática, a quem não reconhece qualquer dignidade cognitiva, e acredita que o seu tratamento metodológico permitiria a sua transformação num material depurado e purificado para efeitos de investigação. Ao admitir que esta depuração é uma operação mais ou menos

consumada, através do tratamento técnico-metodológico, a Ciência faz a economia do significado da ocorrência destas narrativas “impuras”, tanto no processo da sua transformação em material empírico, como nos processos de interpretação que lhe sucedem.

Não vou avançar mais na caracterização deste modelo de investigação, nas suas ambiguidades e nas suas limitações. Procurarei apenas sublinhar o seu modo paradoxal de existência, por contraste, aliás, com a arrogância cognitiva que ele frequentemente adota.

A construção de modelos alternativos a partir das possibilidades de investigação protagonizadas nos mestrados, ou seja, o desenvolvimento de uma epistemologia da experiência, da argumentação e da controvérsia passa, do meu ponto de vista, pela valorização de algumas das potencialidades transgressoras que procuro atribuir ao “irmão do meio”. Identifico de seguida algumas destas potencialidades, a saber:

- a valorização da reciprocidade e da interdependência;
- o reconhecimento da pertinência cognitiva dos saberes profanos;
- a importância a atribuir aos saberes invertidos - às dúvidas em detrimento das certezas;
- a importância a dar ao pensamento paradoxal, a mestiçagem identitária e com ela a inconstância e a imprevisibilidade;
- a ênfase a atribuir à transgressão fronteiriça.

Todas estas características são suscetíveis de uma tradução epistemológica e, como tal, podem contribuir para uma reconfiguração do campo, construindo alternativas dotadas de uma consistência mínima e instável. Atentemos, então.

No plano epistemológico, a importância dada à reciprocidade e interdependência implica que se matize as conceções essencialistas na definição dos objetos de estudo para se desenvolver um intenso trabalho sobre os seus contextos de existência, contribuindo deste modo para que os objetos se reapropriem do seu estatuto de sujeitos. Não se pode inferir daqui que se deva abandonar o processo de fechamento controlado do campo de investigação, que se encontra mais ou menos ritualizado, e que associado à rutura com o senso comum, são ambas encaradas como operações prévias e imprescindíveis ao trabalho de investigação. O que esta perspectiva alternativa permite evidenciar é o carácter mais ou menos arbitrário destas operações, enquanto construtos de investigação, visando a simplificação

metodológica de um “objeto” que é ontologicamente complexo e instável. O fechamento controlado do campo não é uma fase do trabalho de investigação, mas um processo que atravessa todo o trabalho e que importa retomar de forma que, numa dinâmica de diálogo, se possa restituir uma complexidade sempre inacabada.

A complexidade ontológica não se confunde, assim, com o conhecimento que se constrói sobre ela. A complexidade ontológica e o conhecimento contruído sobre constituem textos interdependentes apesar da sua autonomia relativa e heterodeterminada.

Por sua vez o reconhecimento da pertinência cognitiva dos saberes profanos, deverá ser articulado com um processo de permeabilização do campo epistemológico a um conjunto de injunções que, apesar de incorporarem as que tenho vindo a referir, as situam num plano mais amplo. Com efeito, se as primeiras injunções incidiam sobre o processo de produção arquitetónica e do design do campo de investigação, estas últimas incidem diretamente sobre a sua produção narrativa e os procedimentos interpretativos.

O reconhecimento da importância da internarratividade relacionada com a qualificação dos “saberes profanos” não pode abstrair-se do processo de produção narrativa do texto da investigação, processo esse que é tendencialmente desierarquizado, policentrado e estruturado por relações dialógicas entre textos e produções narrativas, a quem se reconhece uma cidadania cognitiva equivalente. Esta desierarquização do espaço narrativo não é apenas o ponto de partida da investigação, mas também o seu processo e ponto de chegada. Ela situa-se, por isso, nos antípodas da conceção que faz da “rutura com o senso comum” e com o abandono do regime de familiaridade cognitiva e da implicação, condições prévias e imprescindíveis à produção das narrativas científicas, à produção de discursos tendencialmente ajustados à realidade.

Importa admitir que as produções narrativas no campo da investigação são sempre o resultado provisório e instável dos acordos estabelecidos entre os discursos que se querem ajustados à realidade e os discursos que se produzem na busca de uma justiça ou seja, entre os discursos que têm a ambição de exprimirem aquilo que é, e os discursos que visam exprimir o que deve ser, tendo em conta determinados critérios de justiça, nem sempre explicitados. Em trabalhos anteriores, já tive oportunidade de sugerir que estes discursos obedecem a ordens narrativas diferentes e distinguem-se também pela sua intencionalidade. Eles subentendem,

portanto, formas diferenciadas de se inscreverem e de se escreverem no campo da cientificidade.

A terceira característica que identifiquei conduz ao reconhecimento da pertinência do papel dos saberes invertidos. Este reconhecimento induz, em primeiro lugar, que se atribua à investigação um importante papel na produção de dúvidas pertinentes, alternativo à sua função clássica de produção de certezas, sendo que estas dúvidas apenas podem contribuir para reduzir, sem eliminar, a arbitrariedade na descrição dos fenómenos.

Gostaria ainda de salientar que o facto do educativo se integrar na cidade humana e não no reino da natureza, implica que ele não possa ser descrito nem interpretado como um fenómeno natural. Ao contrário do reino da natureza, a que não se reconhece a capacidade de se narrar, razão pela qual se tende também a admitir que os cientistas seriam os seus representantes e narradores, o educativo é suscetível de ser narrado por uma pluralidade e heterogeneidade de representantes que modificam as suas narrativas na relação que elas estabelecem com outras ordens narrativas, incluindo aquelas produzidas em nome da ciência. O educativo é, por isso, irreduzivelmente debatível, sendo que a investigação se integra neste debate (não produz as suas narrativas do exterior), não pode ter a ambição de terminar com o debate, através da afirmação de uma ordem cognitiva superior que se sobreporia às restantes ordens cognitivas presentes neste debate. O que se deseja é que a Ciência qualifique este debate, incorporando-lhe dinâmicas de interpretação mais ou menos sistematizadas.

A reabilitação dos saberes invertidos envolve-nos também num processo de reconhecimento e reatualização de um debate epistemológico ou de um debate no campo da Filosofia da Ciência que se desenvolveu nas suas margens, sem que as questões colocadas fossem resolvidas de uma forma concludente. Refiro-me ao debate protagonizado mais recentemente por Feyerabend (1993, 2010) em torno das obras “Contra o Método: Esboço de uma Teoria Anarquista do Conhecimento” e “Adeus à Razão”. Nestas duas obras, o autor, de uma forma explícita, produz uma crítica ao modelo dominante de fazer ciência, com base no argumento de que não existem, *a priori*, regras metodológicas mais ou menos eficazes já que todas elas comportam limitações. O autor sugere que o progresso e desenvolvimento da ciência depende da possibilidade de se adotarem hipóteses que, em princípio, seriam inconsistentes relativamente às teorias estabelecidas (ou que mantêm uma relação invertida com essas teorias). Alargam-se, deste modo, as possibilidades de

renovação do campo, através da institucionalização, segundo o autor, de “um oceano de alternativas mutuamente incompatíveis”. Neste espaço de interlocução, o trabalho científico não se apoia na aceitação de regras mais ou menos explicitadas, mas preocupa-se antes em dar voz às ideias rejeitadas, dar centralidade às periferias.

A reflexão que nos é proposta por este autor, apoia-se na ideia de que a ciência que trabalha no respeito de um conjunto de regras fixas e universais é irrealista e perniciosa, indo contra a própria ciência. Pelo contrário, a Ciência alternativa deve admitir e aceitar qualquer concepção da realidade, pois nenhuma concepção será mais racional e objetiva do que outra. O sucesso da ciência não é somente devido aos seus próprios métodos, mas também ao fato de agregar conhecimento a partir de fontes não científicas.

Esta ideia de que a ciência deve caminhar a contraciclo da própria ciência não aparece apenas com Feyerabend. Ela foi reconhecida no campo da matemática desde o século V antes de Cristo, nomeadamente através do paradoxo de Zenão que, partindo de pressupostos cientificamente consistentes, chegara à conclusão absurda da impossibilidade de movimento. Partindo destes pressupostos, Zenão desenvolveu um conjunto de consequências contrárias aos pressupostos iniciais e, por isso, paradoxais e absurdas.

A pertinência atribuída ao pensamento inverso está por isso associada a uma requalificação do pensamento paradoxal no processo de desenvolvimento da produção científica. Não me vou referir detalhadamente aos paradoxos que contribuíram tanto para a construção de novos pressupostos dos paradigmas científicos, como para a identificação e explicitação daqueles que estavam implícitos e não eram reconhecidos como tal. Apenas quero salientar que os paradoxos não constituem epifenómenos relativamente periféricos nas ciências. Vejamos alguns dos mais famosos e importantes paradoxos, alguns deles protagonizados por relevantes figuras da Ciência, a saber: os paradoxos de Zenão, de que o da tartaruga é o mais conhecido; os paradoxos de Epicuro, Galileu e Fermi; e ainda os paradoxos de Russell e de Einstein-Podolsky-Rose.

Todos os paradoxos na ciência constituem uma demonstração edificante dos limites de uma concepção de Ciência como uma atividade exclusivamente racional, cujo êxito dependeria do labor respeitoso de regras mais ou menos estabelecidas e codificadas e cujos pressupostos não são suscetíveis de questionamento. O caráter abstrato das regras confronta-se, deste modo, com um conjunto de decisões

casuísticas e contextualizadas que, em nome do respeito das regras, conduzem a uma transgressão geralmente ocultada. Merleau-Ponty (1960) já tinha alertado para as consequências obscurantistas de um certo “rigorismo” (p. 125) – de um rigorismo estéril e que pensa a pesquisa como se ela nada devesse à experiência, já que “o vaivém dos factos às ideias e das ideias aos factos é desacreditado como um processo bastardo, obstruindo toda a ciência e toda a filosofia” (p. 124). Em sua opinião, a superação desta disposição não pode fazer a economia de uma reflexão em que se reconheça que o princípio da indivisibilidade que estrutura as experiências indivisíveis nas quais “a natureza está em nós, os outros em nós e nós neles” (p. 138), bem como a reabilitação da consciência da intersubjetividade e do seu papel na produção de conhecimentos e de saberes científicos. A “objetivação” produzida neste processo não se confunde com a objetividade alcançada através da adoção de um conjunto de procedimentos metodológicos ritualizados. Segundo Merleau-Ponty (1996), a

“objetivação” como processo inacabado supõe que se examine, para atribuir-lhes o seu justo papel, os componentes ‘subjetivos’ do acontecimento (...). Aqui não há mais posição de um objeto, mas comunicação com uma maneira de ser (...). É diante de nós, na coisa onde somos postos por nossa percepção, no diálogo em que a nossa experiência do outro nos lança num movimento do qual não conhecemos todas as molas (ressorts), que se encontra o germe da universalidade ou a ‘luz natural’, sem as quais não haveria conhecimento. (pp. 112- 114)

A Ciência tem o dever de procurar nela mesma o segredo de nossa ligação perceptiva com um mundo. Ela deve “mergulhar no mundo ao invés de dominá-lo, (deve dirigir-se) em direção ao mundo tal como ele é, ao invés de ascender a uma possibilidade prévia de pensá-lo” (Merleau-Ponty, 1967, p. 61).

A mestiçagem como oposição à pureza constitui o último desafio protagonizado pelo “irmão do meio” no campo da produção científica. Já fui fazendo referência à sua importância no processo de produção narrativa do trabalho de investigação e da sua objetivação; é importante assegurar o reconhecimento da cidadania cognitiva e da pertinência narrativa dos chamados saberes profanos e experienciais. Porém, o princípio da mestiçagem coloca no centro do debate o papel desempenhado pela fronteira tanto no campo da formação como na delimitação das plausibilidades epistemológicas admissíveis na produção da investigação. Sabemos que, na Ciência como na Vida social, a fronteira pode destinar-se a separar ou, pelo contrário, pode contribuir para articular e complexificar. Do ponto de vista dos guardadores de fronteiras e de territórios estabelecidos, a fronteira separa e

distingue, estabelece os limites a preservar. Os desafios colocados ao campo da formação e à construção de uma cientificidade alternativa podem, em alternativa, se pensados do ponto de vista do contrabandista, do ponto de vista daquele que encara a fronteira como uma linha a ser transgredida, uma linha a ser atravessada, uma possibilidade de promover relações inéditas que complexificam em lugar de simplificarem.

A mestiçagem para além de se exprimir no plano narrativo através do desenvolvimento de uma intertextualidade que recorre tanto a textos científicos como a textos do chamado senso comum, estabelecendo dinâmicas que não são apenas sequenciais, mas dinâmicas interativas de interpelação mútua, está também presente no processo de desenvolvimento de novos “objetos de investigação” que escapam às divisões disciplinares estabelecidas e induzem o desenvolvimento de novas linguagens que não estavam inscritas nas matrizes disciplinares iniciais. A mestiçagem, embora tenha estado na origem do desenvolvimento de tendências de construção de novas disciplinaridades capazes de integrarem os “objetos fronteiriços”, nem sempre permitiu reconhecer as limitações destas tendências e a sua incapacidade de sustentarem uma epistemologia de fronteira a partir do desenvolvimento dos territórios disciplinares que confinam estas fronteiras.

Importa realçar que este movimento não é específico das Ciências da Educação e das Ciências Sociais e Humanas. Ele surgiu também no campo Ciências da Vida, tal como é realçado num Relatório do MIT. Estas Ciências estão envolvidas numa Revolução Científica, sendo que esta não se manifesta exclusivamente pela criação de novas áreas científicas nem pelo desenvolvimento da interdisciplinaridade. Como assinalam os autores do Relatório, esta Revolução supõe dinâmicas de “polinização dos saberes” desenvolvidas num trabalho fronteiriço que não decorre do trabalho interno às disciplinaridades estabelecidas, embora possa contribuir para o desenvolvimento de cada uma delas. Se for assumido na sua radicalidade, este trabalho fronteiriço pode, entre outros resultados, ajudar o desenvolvimento das disciplinas científicas estabelecidas, através de lógicas e injunções que são extrínsecas a essas disciplinas. Raramente, ele se confunde com o trabalho desenvolvido no interior dos territórios científicos estabelecidos.

Desafios pedagógicos e epistemológicos

Feitas estas considerações sobre as perturbações e injunções oriundas do estatuto de um “irmão do meio” transgressor, gostaria agora de sistematizar os desafios que ele coloca tanto no campo da formação como da investigação.

Estes desafios resultam, em grande parte, do facto dos Mestrados em Ciências da Educação terem uma relação mais ou menos direta e intensa aos contextos de vida em geral e aos contextos de trabalho em particular. Ou seja, os MCE têm uma relação com a prática. O reconhecimento desta idiossincrasia não determina nem a importância atribuída a esta relação, nem o seu sentido.

Penso que a construção de alternativas mais complexas e emancipatórias à subordinação funcional que, por vezes, os sistemas de formação estabelecem com a prática exige que se estabeleça uma distinção entre prática e ação, tal como ela nos é proposta por Hannah Arendt (2007). Segundo esta autora, a importância de estabelecer a distinção entre prática e ação, deriva do facto de a prática não necessitar de estar associada a um autor. A autoria da prática é sempre difusa e não identificável, raramente coincide com aquele que a pratica. Neste contexto, o prático tende a ser sempre desqualificado, já que o seu fazer se encontra sempre desfasado e desadequado a uma prática idealizada. A ação, pelo contrário, está sempre associada a um autor ou a uma entidade coletiva, sendo que ambas são capazes de se dizerem, de dizerem ou de se produzirem narrativamente. Pode-se, por isso, admitir que uma formação transformante não pode deixar de atender ao trabalho de produção narrativa das práticas e dos práticos, exigindo, seguramente, uma valorização dos dispositivos de interpretação hermenêutica. É importante reconhecer que este trabalho de produção narrativa da ação não pode abdicar das teorias e do trabalho teórico. Estas não têm, no entanto, a pretensão de se substituírem aos autores da ação e da interpretação através da sua aplicação cognitiva ou instrumental, mas envolvem-se num processo de aplicação hermenêutica e comunicacional cuja pertinência não depende tanto da sua coerência interna, mas mais das dinâmicas da sua inserção num espaço comunicacional de explicitação de sentidos. Neste espaço, os saberes teóricos e os saberes da ação, não se relacionam apenas por relações de dedução, mas contemplam sempre relações de inferência contextualizadas.

Claude Dubar (2007) realça, a este propósito, que o contexto da narratividade da ação contempla sempre um sujeito reflexivo que procura uma unidade de si

através da articulação das suas lógicas da ação, fazendo dele um autor narrativo que se narra através das arbitrariedades e dos acontecimentos que se produzem na ação. A sua flexibilidade ou a sua consciência narrativa distinguem-se da consciência prática do agente e da consciência estratégica atribuída ao ator. Trata-se, com efeito, de uma consciência comunicacional que é, por isso, comunicável e estruturada durante o processo de comunicação. Admitindo que os autores se interpretam a si próprios na relação com outros autores, admite-se também que não existe uma oposição irreduzível entre as linguagens da teoria e da ciência e as linguagens da ação. Num contexto de formação, ambas constituem polos, por vezes contraditórios, mas complementares dos dispositivos de produção narrativa indispensáveis ao desenvolvimento das políticas de sentido. As suas relações não são de oposição nem de continuidade, mas de tensão e de complementaridade contraditória no interior de dinâmicas que buscam a explicitação mútua.

Este contexto analítico e praxeológico garante, seguramente, uma reabilitação da experiência, não lhe atribuindo uma conotação negativa. A requalificação da experiência e da ação supõe uma reelaboração das linguagens de formação. Em particular, ela apela para:

- a subordinação das noções de programas e sistemas de formação à noção de dispositivo de formação;
- a relativização da ênfase que se dá ao trabalho dos formadores em detrimento da ênfase que importa atribuir às suas potencialidades no desenvolvimento do trabalho dos formandos;
- a subordinação da linguagem dos objetivos e das finalidades à problemática da construção do sentido;
- o desenvolvimento de modalidades de mediação cognitiva entre as aprendizagens disciplinares e as aprendizagens temáticas e problemáticas;
- a atribuição de uma relevância acrescida às pedagogias recompositivas em detrimento das pedagogias aditivas e cumulativas;
- uma atenção particular às formações centradas na aprendizagem, mais do que às formações centradas no estudante, uma vez que estas últimas desenvolvem uma autonomia solitária e as primeiras se apoiam e promovem uma autonomia solidária e heterodeterminada.

Na sua articulação com o campo da formação, o campo da investigação confronta-se com um conjunto de determinantes que permitem pôr em evidência

dimensões, em geral ocultadas, mas que importa agora realçar. Uma alusão breve a quatro destas dimensões.

A primeira diz respeito à definição do que se pode entender por património das Ciências da Educação. Como lembra Bernard Charlot (2008), os saberes suscetíveis de se integrarem neste património não são fundamentalmente saberes positivos e normativos, mas saberes críticos e polémicos. Estes saberes contribuem para estruturar uma cientificidade pluriparadigmática e controversa indutora de modalidades alternativas de definir os problemas educativos e os problemas de investigação. O estatuto atribuído ao património das Ciências da Educação não é, por isso, conforme aos atuais modelos dominantes de se pensar a investigação que pensam este património no respeito de uma lógica cumulativa incorporando-o na chamada “revisão da literatura” ou “estado da arte”; este modelo naturaliza, pois, um inconsciente epistémico em que o património científico se declinaria sempre num registo da positividade cumulativa. Esta definição alternativa e crítica constitui a base do desenvolvimento de uma **epistemologia da controvérsia**.

Em segundo lugar, queria assinalar que, apesar dos saberes que circulam no campo da formação obedecerem a um racional que os organiza em torno de disciplinas com designações distintas e que na sua articulação configuram a grade (ou estrutura) curricular, a verdade é que a dinâmica do trabalho curricular não encara, necessariamente, estas designações como fronteiras estabelecidas, mas também como possibilidade de desenvolvimento de um currículo integrado alternativo aos currículos de coleção dominantes, para utilizarmos as designações propostas por Bernstein (2000). O currículo integrado supõe, por isso, o desenvolvimento de um trabalho fronteiriço, a valorização de uma epistemologia de fronteira, de uma **epistemologia fronteiriça**.

A terceira dimensão do trabalho epistemológico e formativo diz respeito à reconceptualização do trabalho de formação e dos saberes científicos na reestruturação da ação profissional. Como já sugeri, neste domínio importa criar condições ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico e cognitivo estruturado em torno da preocupação de disponibilizar instrumentos cognitivos e metodológicos que possam revalorizar essas experiências sociais e profissionais, requalificando-as e possibilitando a sua integração num processo de recomposição identitária. Trata-se de um trabalho mais centrado nas experiências do que nas carências, de um trabalho que se preocupa mais com as transformações das relações com as experiências do que com a superação de défices no desempenho profissional e social. Os

saberes da formação não devem, por isso, a sua relevância ao facto de eles se adicionarem ou substituírem saberes já existentes, mas às suas potencialidades na produção de uma mediação narrativa, facilitando os processos através dos quais os sujeitos se constroem narrativamente apropriando-se das suas histórias e dos seus projetos. Os saberes científicos terão, por isso, de conviver com os saberes profanos numa dinâmica comunicacional de miscigenação entre o puro, o aplicado e o experienciado. É neste contexto que se torna possível promover uma **epistemologia da mestiçagem** em alternativa às epistemologias dos saberes puros e intocáveis.

O quarto e último aspeto que gostaria de explicitar diz respeito ao processo de produção do texto e da escrita científica. Trata-se de uma dimensão que seguramente vos envolve diretamente e que, recentemente, tem sido um pretexto para a criação de numerosos *workshops* e seminários, alguns dos quais organizados por Sociedades Científicas no campo da Educação. Em geral, estas ações reduzem a problemática da escrita científica ao problema da escrita de artigos científicos que respeitem as normas estabelecidas neste domínio e que, nem sempre, são explicitadas. Dirigidas preferencialmente para jovens investigadores, que mantêm este estatuto independentemente da sua idade biológica ou da riqueza e pertinência das suas experiências de vida relativamente às problemáticas que eles se propõem investigar, estas ações, preocupadas exclusivamente com uma lógica produtivista, omitem as dimensões fundamentais do processo de escrita e de produção científicas. Em primeiro lugar, elas não têm em conta que escrever é inscrever-se num dado espaço. Escrever é inscrever-se, sendo que esta inscrição envolve um complexo processo de negociação identitária em que se procura compatibilizar as normas e regras deste espaço com as dinâmicas, tanto cognitivas como relacionais, que produziram e foram produzidas pelo designado jovem investigador. Neste processo, não se produz uma rutura ou uma negação destas dinâmicas cognitivas e relacionais, mas o estabelecimento de uma nova relação com elas, uma relação de estranheza, de interrogação e de complexificação.

Não se trata, por isso, de fazer uma rutura com o senso comum, mas de o ter em conta para o questionar e redefinir. Por outro lado, esta modalidade de pensar a escrita científica, ao ter contribuído para que o artigo científico se tivesse tornado como o único modelo de escrever ciência, mas também como modelo de praticar, não tem em conta que este texto se inscreve, em última análise, em lógicas de justificação científica e que estas lógicas frequentemente se afastam das lógicas da descoberta. Perante a impossibilidade de fazer ciência de acordo com as lógicas da

justificação, o designado jovem investigador só pode imputar esta impossibilidade à sua inépcia, inexperiência ou falta de qualificação.

Ao equacionar-se deste modo a questão da escrita científica omite-se, finalmente, a interdeteminação entre os modelos epistemológicos e os estilos de textos científicos, contribuindo-se para uma imposição implícita do modelo positivista uma vez que ele é mais propenso para a produção de textos conformes ao modelo dominante.

Como realça Teresa Sá (2017) este modelo dominante incorpora a tendência para se proceder a uma

modelização e representação sistemática do real sob a forma matemática, com o objetivo de o classificar, disciplinar e ordenar, segundo grelhas e modelos: a curva normal e o desvio, devidamente inventariados. Uma vez estabelecidos, os modelos vão progressivamente tomando o lugar do mundo. Tudo o que transgride e resiste, todo o paradoxo, toda a complexidade ou incerteza, tudo o que mexe, toda a vida e todo o humano se torna num aspeto incomodativo do real, que atrapalha e destabiliza. (p. 57)

Elementos para uma conclusão ou para um regresso ao ponto de partida

A estrutura argumentativa que adotei na minha reflexão não parece ser compatível com os textos que finalizam com uma conclusão. Com efeito, procurei fundamentalmente questionar os pressupostos implícitos aos modelos pedagógicos dominantes nos Mestrados em Ciências da Educação e modelos epistemológicos privilegiados na investigação que se pretende desenvolver, sendo que, hoje, esses modelos parecem ser inquestionáveis na investigação em geral no campo das Ciências da Educação. Nesta perspetiva gostava de não concluir, mas reiniciar um debate indispensável, centrado agora em duas questões políticas importantes, a saber: as políticas do tempo e da temporalização e as políticas cognitivas, ou seja, as políticas de qualificação/desqualificação produzidas pela ciência.

No que diz respeito às políticas do tempo, já realcei que o modelo dominante tem conduzido ao desenvolvimento de uma epistemologia da azáfama, responsável pela produção de um conjunto de disfuncionamentos, desequilíbrios pessoais e sofrimentos, e pela institucionalização de um *burnout* sem precedentes no trabalho de investigação.

Há poucos anos atrás, o manifesto do movimento por uma “*slow science*” assinalava que

Vivemos em uma era de aceleração de todos os aspetos de nossa existência; dentre eles, a vida intelectual e universitária. Os estudos e pesquisas são dirigidos por índices de produtividade e de rendimento que desencadeiam uma produção acelerada, quase frenética, de publicações científicas. Esse fato é sentido como se fosse uma necessidade incontornável, imposta pelo avanço da ciência, pela urgência dos problemas a resolver ou, simplesmente, pela busca de sobrevivência em um mundo de concorrência aberta e globalizada. (Ateliê de Humanidades, s.d., § 2)

Este manifesto lançava um apelo para que se tivesse em conta que

a ciência necessita de tempo para pensar. A ciência necessita de tempo para ler, e tempo para errar. A ciência nem sempre sabe o que pode ser correto agora. A ciência desenvolve-se instavelmente, com movimentos bruscos e saltos à frente imprevisíveis — ao mesmo tempo, contudo, ela arrasta-se numa escala de tempo muito lenta, para a qual deve haver espaço e pela qual a justiça deve ser feita. (Slow Science Academy, 2010, § 9)

E continuava:

Nós precisamos de tempo para pensar. Nós precisamos de tempo para digerir. Nós precisamos de tempo para nos desentendemos uns com os outros, especialmente quando promovemos o diálogo perdido entre as humanidades e as ciências naturais. Não podemos dizer continuamente o que nossa ciência significa e à qual bem ela serve, porque simplesmente não sabemos ainda. A ciência precisa de tempo. (Slow Science Academy, 2010, § 10)

Na conferência de abertura do último Congresso “Ciências da Educação em Portugal – saberes, contextos de intervenção e profissões”, fiz uma alusão a esta problemática que vou retomar agora em termos semelhantes. Depois de denunciar a existência de um “*ethos científico*” dominante construído numa cultura científica “estruturada por um *ethos* do predador e por um *ethos* da conspiração” (Correia, 2019, p. 30), realcei que

o que hoje importa desenvolver neste campo é uma cultura da colaboração tensa assente num *ethos* do cuidar, do cuidar de questões que estão para além da ciência, mas que esta fica a ganhar civicamente se as assumir como suas.

Importa ter em conta como assinala Byung-Chul Han (2009) que só a

detenção contemplativa é uma praxis da amabilidade. (...). A vida ocupada, à qual falta toda a dimensão contemplativa, não é capaz da amabilidade e do belo. Manifesta-se como uma produção e uma destruição aceleradas. *Consome tempo*. (...) [Pelo contrário] a demora contemplativa *concede* tempo. (p. 135)

Este contexto de azáfama e de predação supõe a rapidez na circulação e na produção de produtos dirigidos a públicos especializados que, raramente, têm tempo de os ler e de os incorporar nas suas perguntas, o que faz que as ciências que têm o poder sejam as ciências rápidas. Em alternativa, é relevante reabilitar as ciências do terreno, as ciências ecológicas, de forma a institucionalizar um verdadeiro projeto político da ecologização dos saberes e da sensatez, um projeto de temporalização da investigação imprescindível à produção de um pensamento crítico e de uma ciência autorreflexiva e contemplativa.

Byung-Chul Han (2009), no trabalho “O aroma do tempo”, diz, a este propósito, que

Talvez tenha prejudicado muito o pensamento, o facto de a *vida contemplativa* ter-se visto cada vez mais marginalizada em benefício da *vida ativa* e de a inquietação hiperativa, a agitação e o desassossego atuais não se casarem bem com o pensamento, que este, em consequência de uma pressão temporal cada vez maior, tenda, a não fazer mais do que reproduzir o mesmo. (p. 129)

E acrescenta:

Uma vez que falta tempo para pensar e tranquilidade no pensar, as posições divergentes repelem-se. Começam a odiar-se. (...). O pensamento já não dita o tempo, mas é o tempo que dita o pensamento. Daí que este se torne temporário e efémero. Deixa de comunicar com o duradouro.

Nesta mesma conferência aludi à tendência que tem esta ciência hiperativa para implementar um modelo de organização interna da atividade científica inspirado na fabricação industrial onde a invenção e a criatividade tendem a ser consideradas como improdutivas e perturbadoras do bom funcionamento dos pretensos coletivos de trabalho. Esta tendência foi, por outro lado, acompanhada por uma outra que conduziu a um confinamento para o interior da ciência da opinião pública a quem esta poderia interessar. Cada vez mais o espaço público de circulação da Ciência é interno à própria ciência, é um espaço onde os peritos trocam entre si informações por meio de revistas ou congressos, isto é, um espaço acessível exclusivamente aos peritos. Neste espaço, a investigação transformou-se numa mercadoria, dotada de um valor social nulo ou reduzido, que circula exclusivamente no espaço hierarquizado das revistas científicas e cujo valor de troca se constitui pela notoriedade que esta mercadoria assegura aos investigadores através da sua

publicação em revistas científicas apoiadas em critérios que não são exclusivamente de natureza científica. Como realçou André Gorz (2003), este modo de fazer circular a Ciência e de construir a sua relevância contribuiu para a “destruição do sentido e para o empobrecimento das relações sociais, (...) produzindo, por isso, externalidades negativas” (p. 85) que acompanham a taylorização e a hiperespecialização no campo. Segundo o mesmo autor, a profissão de investigador tendeu a tornar-se numa profissão incapacitante, numa profissão onde “a grande maioria conhece cada vez mais coisas, mas sabe e compreende cada vez menos, dado que os fragmentos de conhecimentos especializados são apreendidos por especialistas que ignoram o contexto” (p. 111) e o dispositivo que os produziu, como ignoram ainda as suas potencialidades de se inscreverem em dinâmicas de produção de sentido.

Gostava de terminar, propondo-vos proceder a uma “leitura” do texto que vos apresentei para reflexão, tomando por referencial as questões que sugeri a propósito das políticas de temporalização e das políticas de sentido da Ciência.

Muito obrigado pela atenção.

Referências bibliográficas

- Arendt, Hannah (2007). *A condição humana* (Trad. Roberto Raposo, 10.^a ed.). Forense Universitária
- Ateliê de Humanidades. (s.d.). *Manifesto por uma slow science*. <https://ateliêdehumanidades.com/2019/01/15/manifesto-por-uma-slow-science/>
- Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (rev. ed.). Rowman & Littlefield.
- Charlot, Bernard (2008). La recherche en Éducation entre savoirs, politiques et pratiques: Spécificités et défis d'un champ de savoir. *Recherches & Éducatives*, 1, 155-174. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.455>
- Correia, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto Editora.
- Correia, José Alberto (2001). A construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 19-43.
- Correia, José Alberto (2019). Contributos para uma (re)introdução às Ciências da Educação. In Maria João Antunes, Teresa Medina, João Caramelo, António Magalhães, & Manuela Ferreira (Orgs.), *Ciências da Educação em Portugal: Saberes, contextos de intervenção e profissões* (pp. 13-32). FPCEUP.
- Correia, José Alberto, & Caramelo, João (2010). Autonomies and dependencies in the educational research field in Portugal. *Sísifo: Educational Sciences Journal*, 12, 27-36.
- Dubar, Claude (2007). Les sociologues face au langage et à l'individu. In *Langage et société*, 121-122, 29-43. <https://doi.org/10.3917/ls.121.0029>
- Fernandes, Luís (2021). *As lentas lições do corpo*. Contraponto.
- Feyerabend, Paul (1993). *Contra o método*. Relógio D'Água.
- Feyerabend, Paul (2010). *Adeus à razão*. Unesp.
- Gorz, André (2003). *L'Immatériel: Connaissance, valeur et capital*. Galilée.

- Han, Byung-Chul (2009). *O aroma do tempo: Um ensaio filosófico sobre a arte da demora*. Relógio D'Água.
- Jeffrey, Kluger (2011). *The sibling effect: What the bonds among brothers and sisters reveal about us*. Riverhead Books.
- Latour, Bruno (2007). *Petites leçons de sociologie des sciences*. La Découverte.
- Magalhães, António (2010). Até que Bolonha chegue... *A Página da Educação*, 189.
<https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=537&doc=14056&mid=2>
- Merleau-Ponty, Maurice (1960). *Signes*. Gallimard
- Merleau-Ponty, Maurice (1967). *Le visible et l'invisible*. Gallimard
- Merleau-Ponty, Maurice (1985). *La prose du monde*. Gallimard
- Merleau-Ponty, Maurice (1996). *Sens et non-sens*. Gallimard
- Sá, Maria Teresa (2017). Da escuta nos tempos que correm. In Luís Fernandes (Coord.), *Conhecimento de si na sociedade do conhecimento: Cinco textos inquietos*. Apuro Edições.