



SOCIEDADE PORTUGUESA
DE CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO

spce
s e c

SECÇÃO
DE EDUCAÇÃO
COMPARADA
COMPARATIVE EDUCATION
PORTUGAL

1.^a
Edição
2019

O Professor do Século XXI em Perspetiva Comparada:

Transformações e Desafios para
a construção de sociedades sustentáveis

Nuno Fraga [org]

Apoios:

FCT
UID/CED/04083/2019

Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

arditi

Projeto financiado pelo
Programa Operacional da Investigação
e Inovação
FDC11-RAM 2016-CIE-UMa

O Professor do Século XXI

Em Perspetiva Comparada:

Transformações e Desafios para a

Construção de Sociedades Sustentáveis

Universidade da Madeira
29-31 de janeiro de 2018
Funchal, Madeira

Atas da II Conferência Internacional de Educação Comparada
Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação
Secção de Educação Comparada

Ficha Técnica

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa
Universidade da Madeira
Campus da Penteada, 9020-105 Funchal

Organizador
Nuno Fraga

1ª Edição, setembro de 2019

Design gráfico: Dina Castro
Paginação: Énio Freitas
ISBN (versão eletrónica): 978-989-54390-2-7

© Todos os direitos desta edição reservados por CIE-UMa.
www.uma.pt/cie-uma

Índice

Nota de Apresentação	7
<i>Nuno Fraga</i>	
PAINEIS TEMÁTICOS: CONFERÊNCIAS	9
Formação de professores e profissão docente: velhos e novos desafios	11
<i>Amélia Lopes</i>	
Ética, Conhecimento Profissional e Formação Docente	24
<i>Isabel Baptista</i>	
O “Formigamento” do movimento associativo e a construção do ser professor	31
<i>José Gregório Viegas Brás</i>	
O movimento para sindical docente em Portugal antes de 25 de Abril de 1974 - Os grupos de estudo do pessoal docente do ensino secundário	50
<i>Maria Manuel Calvet Ricardo</i>	
A revolução digital e a sua “pedagogia” hegemónica.....	57
<i>Carlos Nogueira Fino</i>	
A regulação da Profissionalidade Docente em <i>andamentos</i>	70
<i>Jesus Maria Sousa</i>	
ESTUDOS COMPARADOS EM CURRÍCULO E INTERCULTURALIDADE	85
Procedimentos para a escrita comparada de análises sobre documentos curriculares.....	87
<i>Fabiany de Cássia Tavares Silva</i>	
Estudo comparado de documentos curriculares de Educação Física: A região centro-oeste em foco	98
<i>Christiane Caetano Martins Fernandes & Fabiany de Cássia Tavares Silva</i>	
Currículo, educação comparada e interculturalidade	110
<i>Maria Cândida Sérgio</i>	
Impacto e efeitos da autoavaliação na organização e gestão curricular e na organização pedagógica das escolas: perspetivas dos diferentes autores	122
<i>Eduarda Rodrigues</i>	
Formar professores em Educação para a cidadania: Um desafio do século XXI.....	131
<i>Alice Mendonça</i>	
MODELOS COMPARADOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	143
O modelo do professor reflexivo e os desafios ao desenvolvimento profissional: Portugal no quadro europeu	145
<i>Susana Batista</i>	

Formação de professores: Um olhar a partir da perspectiva inclusiva	155
<i>Marteli de Souza Rodrigues, Daniela Bernardes, Leandra Bôer Possa, Marília Rodrigues Lopes Heman & Patrícia Luciene de Albuquerque Bragamonte</i>	

Formação para a docência nos anos iniciais na Alemanha: reforma curricular pós-Bolonha no Estado da Renânia do Norte-Vestfália	169
<i>Catia Piccolo Viero Devecchi & Wivian Weller</i>	

Constituindo modos de discutir e (re)pensar a formação inicial em educação especial	196
<i>Daniela Bernardes, Martieli de Souza Rodrigues & Sabrina Fernandes de Castro</i>	

Análisis comparado de la formación de maestros en España respecto al desarrollo de las metas de la Agenda 2030	212
<i>Ester Alventosa, Joan M^a Senent y Maria-Isabel Viana-Orta</i>	

Agenda 2030 y formación de docentes de primaria en España. Estudio comparado de los diseños curriculares en las universidades privadas.....	238
<i>Ester Alventosa, Maria-Isabel Viana-Orta & Joan M^a Senent</i>	

Saem os estudantes de Pedagogia preparados para serem professores na era digital? O caso de futuros pedagogos do Estado de São Paulo	252
<i>Lilian Moreira, Altina Ramos & Nielce Lobo da Costa</i>	

MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS E INOVAÇÃO NUMA PERSPETIVA COMPARADA .. 267

Criar uma “ponte” entre a avaliação e a aprendizagem. O que diferencia a escola da ponte de muitas outras escolas?	269
<i>Maria Fernanda Gouveia</i>	

Análise comparativa entre a escola ativa no Brasil e a escola nova na Colômbia	280
<i>Jacqueline Bezerra Cunha</i>	

CIDADANIA COSMOPOLITA E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA EM EDUCAÇÃO 301

O cidadão do mundo e a organizacional ética escolar.....	303
<i>Marisa Batista</i>	

HISTÓRIAS DE VIDA: PROTAGONISTAS DA EDUCAÇÃO COLONIAL E/OU PÓS-COLONIAL..... 327

Da co-construção de significados num passado colonial: contributos na mudança psicológica, educativa e profissional.....	329
<i>Judite Zamith-Cruz</i>	

POLÍTICAS EDUCATIVAS E APRENDIZAGENS ESCOLARES NO COLONIALISMO E/OU PÓS-COLONIALISMO..... 345

El derecho a la educación y la obligatoriedad del nivel secundario en países de América del Sur.....	347
<i>Guillermo Ramón Ruiz</i>	

A educação integral na Região Sul do Brasil: compreender o contexto para ressignificar práticas	364
<i>Rosane Carneiro Sarturi, Mônica de Souza Trevisan & Rosa Maria Bortolotti de Camargo</i>	
Um estudo comparativo entre as políticas de inclusão escolar na educação básica de Portugal e Brasil	383
<i>Cléia Demétrio Pereira, Yasmin Ramos Pires, Geovana Mendonça Lunardi Mendes & José Augusto Brito Pacheco</i>	
Discursos políticos acerca da “ideologia de gênero” na elaboração de políticas educacionais brasileiras	405
<i>Alfrancio Ferreira Dias</i>	
Yes, we speak the subaltern <i>Português</i> !	418
<i>Rovênia Amorim Borges & Almerindo Janela Afonso</i>	
ESTUDOS EM REGULAÇÃO TRANSNACIONAL E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO	433
Regulação da pós-graduação brasileira: centralização e internacionalização	435
<i>Adriana Almeida Sales de Melo</i>	
As políticas de TIC nos sistemas educativos do Brasil e da Argentina em uma perspectiva comparada	446
<i>Patrícia Albuquerque Bragamonte, Daniele dos Anjos Schmitz, Gabriele dos Anjos Schmitz & Rosane Carneiro Sarturi</i>	
O papel da escola diante da democracia Mercosulina: comparando dez anos de políticas educacionais no Mercosul (2005-2015)	466
<i>Maurinice Evaristo Wenceslau & Débora de Oliveira Santos</i>	
Em cena o INSAES e a A3ES: Uma leitura <i>gramsciana</i> do processo da política	483
<i>Eliacir Neves França, Almerindo Janela Afonso & Luís Enrique Aguilar</i>	
A construção de políticas educativas locais: uma leitura sobre a concepção e o desenvolvimento das cartas educativas em Portugal	499
<i>Dora Fonseca Castro, Irene Figueiredo & Jorge Adelino Costa</i>	
IDENTIDADES PROFISSIONAIS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PROFISSÃO DOCENTE	511
Educar para a decisão – The mantle of the expert	513
<i>Isabel Cláudia Nogueira, Daniela Gonçalves, Isilda Monteiro & Margarida Quinta e Costa</i>	
Eixos estruturantes do desenvolvimento profissional docente	525
<i>Daniela Gonçalves & Isabel Cláudia Nogueira</i>	
Educação para a cidadania global e identidade profissional: um estudo de caso na formação inicial de professores	537
<i>Ana Isabel Andrade & Mónica Lourenço</i>	
Motivações explícitas <i>para</i> e <i>na</i> frequência do ensino superior: um estudo de caso	556
<i>Judite Zamith-Cruz & Lurdes Carvalho</i>	

A avaliação do desempenho docente: olhares e perspectivas de diretores de Escolas	567
<i>Teresa Melo Guedes & Rosa Serradas Duarte</i>	
A constituição posição-sujeito professor de educação infantil: Um estudo comparado de duas cidades do Rio Grande do Sul/Brasil	586
<i>Taciana Uecker, Larissa Ribeiro Dalla Lana & Leandra Bôer Possa</i>	
O Professor do século XXI, que competências e desafios? As percepções das alunas de 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	600
<i>Gorete Pereira, Isabel Gouveia & Nuno Fraga</i>	
Os discursos produzidos no âmbito escolar: uma análise sobre a inclusão na visão de gestor, professor e educador especial.....	624
<i>Larissa Ribeiro Dalla Lana, Taciana Uecker & Letícia Ramalho Brittes</i>	
Profissionalidade ou Profissionalidades docente(s): estudo da percepção sobre profissionalidade docente de futuros professores de Educação Física de Portugal e Chile.....	643
<i>Elsa Ribeiro da Silva, Luis Valenzuela Contreras & Nuno Pacheco Mendes</i>	
A modernidade líquida e os desafios da educação.....	656
<i>Gabriele dos Anjos Schmitz, Daniele dos Anjos Schmitz & Jerônimo Siqueira Tybusch</i>	
As representações sociais emergentes nas narrativas de professores universitários: um modelo de intervenção na educação superior privada.....	671
<i>Paulo Henrique Mendonça Rodrigues & Carla Cristina Marques Galego</i>	
O paradigma emergente e os desafios da atuação docente na ambiência hospitalar	686
<i>Antoneide Santos Almeida Silva</i>	
MODELOS COMPARADOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	697
The role of autonomous research in English language teaching	699
<i>Ana R. Luís</i>	

NOTA DE APRESENTAÇÃO

A Secção de Educação Comparada da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE-SEC), com o apoio do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira e da Secretaria Regional de Educação, através da Direção Regional de Educação, da Região Autónoma da Madeira organizou a II Conferência Internacional de Educação Comparada com o tema “O Professor do Século XXI em Perspetiva Comparada: Transformações e Desafios para a construção de sociedades sustentáveis”, na cidade do Funchal (Ilha da Madeira), nos dias 29, 30 e 31 de janeiro de 2018.

A II Conferência Internacional de Educação Comparada teve como objetivo principal questionar e refletir à luz de cenários diversos e comparados a assunção do professor enquanto profissional essencial à prática pedagógica do século XXI, independentemente do lugar que possa ocupar na sala de aula ou no espaço pedagógico em que a aprendizagem aconteça. A debate surgiram as questões em torno da cidadania cosmopolita, os novos atores sociais e a reconstrução das práticas pedagógicas e profissionais; as histórias de vida e o ser professor no regime colonial e pós-colonial, bem como as políticas educativas gloais, os estudos curriculares e o sindicalismo docente.

Compreende-se que a valorização da profissão Professor é uma atitude social e política incontornável. Organismos internacionais como, por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) ou a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) têm manifestado como prioridade e estratégia para a valorização dos objetivos de desenvolvimento sustentável o empoderamento dos professores e da sua capacitação por via de uma formação de qualidade. O ano de 2018 ficou ainda marcado pelo terceiro inquérito da OCDE sobre ensino e aprendizagem (TALIS, *Teaching and Learning International Survey*), “refletindo principalmente, sobre os ambientes de aprendizagem nas escolas e as condições de trabalho dos docentes.”¹

“Ser professor” em pleno século XXI, num mundo cujas fronteiras estão (*aparentemente*) esbatidas e onde os processos de ensinar e de aprender já não se resumem à cartilha ou à didática magna é um desafio crucial ao desenvolvimento de sociedades sustentáveis. Outro cenário que se desvela deste “novo” professor de uma modernidade líquida (Zygmunt Bauman) são as suas representações sociais, profissionais e pessoais que se articulam na construção de boas práticas

¹ Cf. <http://www.dgeec.mec.pt/np4/101/>

pedagógicas. Foi neste mosaico que se tornou fundamental compreender, na lógica de uma perspectiva comparada, o estado da arte da vida dos professores, as suas histórias e os cenários que se desvelam na assunção de uma profissionalidade docente necessárias à educação e à escola do século XXI.

Recordo algumas das palavras que pude partilhar com um auditório cheio aquando a abertura da Conferência: “Para já, eu gostaria de guardar esta possibilidade de análise: a Educação é uma Dimensão Social que nos implica a todos e há em nós uma curiosidade que nos faz mover por entre as suas diversas temáticas. E nos próximos 3 dias refletiremos sobre que professor queremos para este século XXI. Estou certo que este professor do século XXI é uma pessoa capaz de, na plasticidade que se lhe exige, compreender e aceitar que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, assumindo que “não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmaremos” como convictamente Paulo Freire (“Pedagogia da Autonomia”) afirmou. Até porque ensinar e aprender é um ato de coragem e é a partir dessa coragem que a Educação do século XXI se deverá reconstruir.”

Por último uma palavra de agradecimento a todos aqueles e aquelas que permitiram que a II Conferência Internacional de Educação Comparada se realizasse. Que o livro que agora se publica e que representa grande parte do debate que aqueles três dias de trabalho científico proporcionaram, se assuma como mais um momento de reflexão e de desvelamento de práticas de quem pretende contribuir para uma outra escola, mais bonita, mais inclusiva, culturalmente mais democrática.

Funchal e UMa, 23 de julho de 2019

Nuno Fraga

Coordenador do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira

PAINEIS TEMÁTICOS: CONFERÊNCIAS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSÃO DOCENTE: VELHOS E NOVOS DESAFIOS

Amélia Lopes

CIIE/ FPCE-UP. E-mail: amelia@fpce.up.pt.

RESUMO

Este texto tem por objectivo agregar e dar a ver um conjunto de contributos de investigação nacional e internacional capaz de simultaneamente esclarecer e problematizar o tema de que nos ocupamos - Currículo, formação de professores e profissionalidade docente – tendo em conta o tema da Conferência e seu foco na educação comparada. O texto está organizado em três partes: (i) características de sistemas de formação de professores considerados de qualidade – de forma a identificar possibilidades; (ii) questões históricas e culturais dos sistemas educativos que interferem na localização de políticas globais; e (iii) contributos de investigação que informam uma formação de professores que constrói identidades profissionais.

INTRODUÇÃO

Vivemos um período de profundas transformações na organização do ensino e da formação de professores. Mudanças organizativas, materiais, mais ou menos objetivas. Mas a transformação maior parece-me ser a alteração dos quadros de referência, quotidianos ou sábios, para refletir, perspetivar e comunicar hoje sobre esses temas: professores, ensino, formação. Sem rodeios, diria que um certo encanto do nosso discurso científico comprometido, que sempre orientou o pensamento educativo mais profundo em Portugal, se pulverizou. Sonhar não está na moda. Sem números e sem referências ao desenvolvimento económico, o discurso educativo não faz caminho ou envergonha-se. No caso da formação de professores, o desencanto, di-lo também Manuela Esteves (2015), traduziu-se em ausência de discussão ou polémica. Bolonha e os seus ajustamentos (agora ou antes) parecem ter traçado os limites da conversação. Do ponto de vista dos argumentos para a tomada de decisão ou convencimento, a economia está sempre presente - para evitar o desperdício...

Felizmente, se umas vezes a economia é invocada para justificar ou legitimar uma educação excludente, outras vezes é um argumento para justificar uma educação inclusiva. Esta parece ser a grande novidade no que toca às possibilidades do pensamento educacional hoje: o discurso económico, o discurso social e o discurso pedagógico, com inspirações diversas, confluem, por vezes, numa razoável extensão. Ainda que (como em qualquer atividade humana) a economia e suas

preocupações não sejam suficientes para fundamentar a decisão educativa, considero este consenso pragmático positivo e uma oportunidade de aprofundamento e realização.

Tendo em conta o título da conferência – “O Professor do século XXI numa perspectiva comparada: transformações e desafios para a construção de sociedades sustentáveis” - e da Mesa – “Currículo, formação de professores e profissionalidade docente” – da comunicação a que este texto se refere, optei por o organizar em três fases: (i) características de sistemas de formação de professores considerados de qualidade – de forma a identificar possibilidades; (ii) questões históricas e culturais dos sistemas educativos e localização de políticas globais - permitindo a tomada de consciência de que, em cada situação, as mesmas políticas sofrem “traduções” (Caena, 2014) específicas; e (iii) contributos de investigação para currículos formadores de identidades profissionais. Na selecção dos conteúdos de cada parte, escolhi ancorar-me em alguns textos de referência que, pela abordagem comparativa, pelos seus autores, pela data de publicação e/ou pelo seu conteúdo permitem dizer em poucas palavras o que de outra forma obrigaria a mais extensas argumentações.

CARACTERÍSTICAS DE SISTEMAS DE FORMAÇÃO DE QUALIDADE

Começo pelo artigo de Linda Darling-Hammond, publicado em 2017 no *European Journal of Teacher Education*, com o título “Teacher Education around the world: what can we learn from international practice”. Nesse artigo, a autora descreve políticas e práticas de formação de professores em países ou estados que têm bons sistemas de formação/desenvolvimento profissional dos professores: Austrália (com foco em Vitória e Nova Gales do Sul), Canadá (com foco em Alberta e Ontário), Finlândia e Singapura. Trata-se de um ótimo texto para dar conta dos desafios, mas sobretudo das possibilidades, da formação de professores rumo a sociedades sustentáveis. Como a própria autora (Darling-Hammond, 2017) diz, identificar que características têm os sistemas de formação e desenvolvimento profissional dos professores considerados de qualidade (pelos seus resultados) é importante, porque alarga a perspectiva do possível e porque, numa perspectiva comparada, nos mostra como as ideias funcionam na prática.

Na comparação dos países referidos, duas características gerais são identificadas:

- nesses países ou estados, o ideal profissional tem muita força, os professores têm muito valor e ensinar é uma profissão importante - possui uma base de conhecimentos que deve ser adquirida para que todos os alunos possam aprender; - por outro, estamos efectivamente perante sistemas, ou seja, situações que incluem componentes diversas que se

harmonizam, relativas a: recrutamento; formação inicial; indução, formação contínua; e melhoria coletiva da prática. A qualidade sistémica implica o equilíbrio destas componentes - por exemplo, não se pode ser muito exigente no recrutamento e ter salários baixos ou não investir no valor simbólico da profissão.

O texto conclui identificando estratégias promissoras para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos professores relativas a cada uma destas componentes (Darling-Hammond, 2017):

- recrutar candidatos altamente capazes para programas de grande qualidade, assegurando salários competitivos, subsídios de formação e consistência entre as expectativas criadas e a qualidade real dos cursos;
- ligar a teoria e a prática, simultaneamente com disciplinas que desenvolvem o pensamento e com experiência real de qualidade em instituições com boas práticas;
- usar padrões de referência para permitir focar a atenção na aprendizagem, no pensamento crítico, em competências e disposições;
- criar formas de avaliação das aprendizagens baseadas na relação entre o ensino na turma e a aprendizagem dos alunos;
- estabelecer modelos de indução que apoiam os professores principiantes - através de supervisão competente, do planeamento em colaboração e da redução do tempo de ensino - de forma a permitir a frequência de seminários de formação contínua e a construção refletida de um repertório de práticas;
- apoiar o desenvolvimento profissional dos professores de forma quotidiana, capacitando os professores para aprenderem uns com os outros - nas universidades, nas escolas e entre as escolas e as universidades;
- construir uma capacidade profissional alargada através de estratégias regionais e nacionais de partilha alargada da pesquisa e das boas práticas.

Para caracterizar especificamente o currículo da formação inicial nesses países ou estados, Linda Darling-Hammond (2017) selecciona casos de excelência em todos eles - pois, à exceção da Finlândia, as situações a esse propósito são muito diversificadas - permitindo identificar as seguintes dimensões chave:

- é mais importante a gestão e o desenvolvimento do currículo que a sua organização; nessa qualidade, sublinha-se a importância das relações entre a teoria e a prática e o desenvolvimento da capacidade dos professores para ensinar alunos diversificados;

- é dada atenção especial à construção de capacidades de pensamento pedagógico para que o professor possa gerir o processo de ensino de forma diagnóstica, usando a investigação como base e conduzindo investigação-ação;
- elaboram-se conhecimentos aprofundados no domínio do desenvolvimento da criança, da aprendizagem e da pedagogia; o trabalho final envolve a investigação de um problema da prática de forma rigorosa;
- dá-se grande ênfase ao ensino de alunos com dificuldades considerando-se esta uma forma excelente de aprender a ensinar todos os alunos;
- o estágio tem lugar em escolas especiais de formação de professores da responsabilidade das universidades com currículo e práticas semelhantes aos das escolas públicas; estas escolas são dirigidas por professores especialmente selecionados pelas suas competências e com a função de formar professores;
- os professores/orientadores são especialmente formados em supervisão, desenvolvimento profissional dos professores e estratégias de avaliação;
- as escolas desenvolvam investigação em articulação com o departamento de formação de professores da universidade.

HISTÓRIA E CULTURA DOS SISTEMAS EDUCATIVOS E IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS

Traçado este referencial, a que corresponde um ideal possível, interessa debater os processos de localização das políticas globais, uma vez que são diversos os factores contextuais que fazem variar os seus efeitos. No caso do Processo de Bolonha as variações são diversas e prendem-se com a história e a cultura dos respetivos países ou estados; sendo não só verdade que a mesma solução pode gerar resultados diferentes, mas também que soluções diferentes podem gerar resultados iguais ou com o mesmo valor (Ramussen & Bayer, 2014).

Num artigo também publicado no *European Journal of Teacher Education*, em 2014, com o título “Comparative global perspectives on European Teacher Education”, Francesca Caena analisa práticas relativas à reforma da formação de professores e do ensino superior na Europa, mais propriamente em Inglaterra, França, Espanha e Itália, considerando que em cada país as práticas de formação de professores são traduções das políticas europeias (com potencial inovador em termos de desenvolvimentos locais). Com efeito, segundo a autora (Caena, 2014), o processo de Bolonha tem soluções locais próprias resultantes de diversas variáveis em simultâneo: grau de controlo do estado; condições do mercado de trabalho; oferta das universidades; e culturas de ensino - história da formação e dos sistemas

de ensino, perspectivas sobre o profissionalismo dos professores, sobre a aprendizagem e os estilos de liderança, etc.). Se, em geral, o estado intervém ao nível macro, definindo a duração dos cursos, os resultados, o perfil profissional e as qualificações de acesso (dependendo o seu grau de autonomia de diferentes variáveis, como por exemplo a necessidade ou não de professores), aos níveis meso e micro estão o desenho do currículo, os conteúdos e as diversas formas da sua implementação institucional ou de relação pedagógica.

No seu estudo, de cariz qualitativo, Francesca Caena (2014) escolheu exemplos paradigmáticos de excelência na formação de professores (professores do ensino secundário da área das línguas estrangeiras): do Post Graduate Certificate in Education (PGCE) das Schools of Education das Universidades de Bristol e Oxford, da IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) Lorraine; da Scuola di Specializzazioni per l’Insegnamento Secondario del Veneto em Itália; da Universitat Pompeu Fabra (Faculta d’Humanitats) e da Universidade de Barcelona (Facultat de Formació del Professorat) em Espanha. Em cada caso, foram entrevistados peritos e diretores de curso, para uma visão geral, e coordenadores de área, formadores da universidade e mentores da escola, para uma visão mais específica. A figura 1 (Caena, 2014: 115) corresponde à distribuição da intensidade dos temas em debate nas entrevistas nos diferentes países.

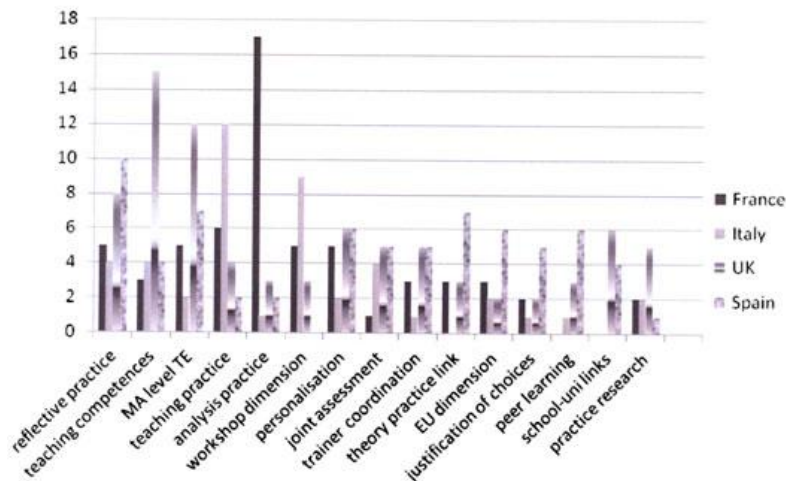


Figura1 - Distribuição dos temas em debate nas entrevistas nos diferentes países (Fonte: Caena, 2014: 115).

Da observação da figura, constata-se existirem semelhanças entre Inglaterra e Espanha quanto à consistência da integração entre as dimensões académica e profissional, à coordenação entre formadores de professores, à avaliação conjunta

por estes, às ligações entre as escolas e a universidade e à importância das práticas reflexivas. Em França deteta-se uma mais forte atenção à análise das práticas profissionais. Em Itália recebem atenção as práticas de ensino sublinhando-se a necessidade de mudanças no sentido do fortalecimento da componente prática da formação. Ainda em Inglaterra existe uma grande preocupação com os padrões de referência e a prestação de contas e debate sobre o nível de mestrado para a certificação e a natureza artesanal do ensino.

A dimensão reflexiva na sua ligação com a investigação é comum a todos os casos, embora com formas diversificadas: em Inglaterra a reflexão refere-se a uma análise individual; em França a uma análise de grupo; e em Espanha associa-se à investigação ação.

Que paralelismo se poderá estabelecer com a situação vivida a este propósito em Portugal? Tentarei responder, pelo menos de forma aproximada, a esta questão a partir de estudos realizados no nosso país. Não são respostas definitivas, mas são plausíveis e sobretudo são bons pretextos de discussão e conversa.

Portugal faz parte do grupo de países da Europa – um pouco menos de metade - que claramente assumiu o grau de mestre para a certificação dos professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. Portugal e França são aliás os únicos que o assumiram no caso da formação em educação de infância.

As reacções da comunidade científica à implementação do processo de Bolonha na formação de professores são estudadas por Leal e Leite (2017). Embora o estudo não seja muito abrangente em termos de extensão, refere-se a artigos publicados em revistas de referência. Da análise dos posicionamentos assumidos nesses artigos conclui-se que a maioria são de adesão com condições (97), mas também que o número de posições de rejeição é elevado (61) e muito superior à adesão sem condições (38). As razões da adesão estão associadas à flexibilidade da oferta e ao emprego e as de rejeição à diminuição do tempo de aprendizagem, à diminuição do tempo da formação prática ou, ainda, a perdas na articulação entre as componentes de formação – em geral, a perdas na formação de um professor reflexivo. Se introduzirmos uma ordem cronológica nestes posicionamentos verifica-se que, ao longo dos anos, desaparecem as manifestações de rejeição.

Em entrevistas e grupos focais realizados com formadores de professores (Lopes, Pereira e Sousa, 2014) identificam-se posições de adesão, desencanto e rejeição. Os argumentos giram efetivamente à volta das condições (da prática, científicas, relacionais e didáticas) que deviam assegurar uma formação de qualidade – sendo o perfil semelhante ao identificado no estudo de Caena (2014) e baseado na reflexão. A maioria dos posicionamentos é positiva, mas com condicionantes. O debate sobre o trabalho autónomo ocupa uma grande extensão dos discursos, normalmente para se dizer que os formadores ocupam esse espaço de autonomia com conteúdos e trabalhos académicos. A preocupação dos

participantes está no risco do aumento do carácter académico e menos profissional da formação, não tanto devido à grelha que Bolonha possa impor, mas devido à interpretação que os formadores fazem do seu trabalho e função.

Como concluía Darling-Hammond (2017), mais que a organização do currículo interessam os processos do seu desenvolvimento e gestão. Também Pintasilgo e Oliveira (2013), traçando o modelo de formação de professores adotado em Portugal com o processo de Bolonha no caso da formação de professores do 3º ciclo e secundário, tendo por referência a Universidade de Lisboa, terminam elogiando o modelo e dizendo que tudo se jogará com as relações humanas que lhe dão corpo. No artigo já referido, também Leal e Leite (2017), fazendo-se aliás eco da mesma preocupação apontada por Nóvoa em 2007 e 2009 e na mesma linha de Grossman e Mc Donald (2008), se interrogam-se sobre as condições que estão a ser dadas aos futuros professores para a socialização com a profissão.

CONTRIBUTOS DE INVESTIGAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS

Ao elencar as tensões em relação à formação inicial de professores comuns aos países participantes no seu estudo, Francisca Caena (2014) refere as seguintes:

- entre requisitos académicos e profissionais dos cursos (representados respectivamente por França e Inglaterra);
- entre diversos pólos do perfil profissional dos professores - conhecimento de conteúdo, pedagógico de conteúdo, gestão da interação na aula... (predominando em Inglaterra claramente o centrado no pedagógico de conteúdo);
- entre ênfases no conhecimento, nos valores ou nas competências (em França, predomina uma ênfase no conhecimento);
- entre modos de articulação entre as instituições do ensino superior e as escolas (em Inglaterra o currículo é desenhado em conjunto por professores da universidade e da escola);
- entre culturas de colaboração e ou de isolamento/autonomia (a colaboração é mais referida em França, Itália e Espanha);
- entre avaliação formativa ou sumativa das aprendizagens dos estudantes;
- e entre os papéis funcionais e sociais do formador de professores, ou seja, entre desenvolver e avaliar competências ou construir identidades profissionais.

Nesta terceira e última parte pretendo lançar a debate resultados de investigação exatamente sobre a relação entre a formação e a construção de

identidades profissionais que possam informar decisões que contribuam para uma profissão docente valorizada e reconhecida, nomeadamente através de sistemas de desenvolvimento profissional coerentes.

Farei esta abordagem com algumas notas a propósito de três temas: climas de formação; identidades dos formadores; avaliação das aprendizagens; e investigação.

Climas de formação e identidades dos formadores

Num projeto de investigação onde se relacionavam os currículos de formação com as identidades de professores neles formados (Lopes & Pereira, 2012), concluímos em primeiro lugar que a diferentes currículos correspondiam efetivamente identidades diferentes e, depois, que o clima de formação tem uma importância crucial nas características das identidades formadas. As identidades com maior caráter profissional estão associadas a currículos que estimulam ou integram o envolvimento dos estudantes na sua própria formação, através de diversas formas de participação, com os seus formadores na aprendizagem e em atividades exteriores em escolas, comunidades e associações profissionais de professores (Lopes, Pereira, Ferreira, Silva, e Sá, 2007; Lopes, Pereira, Ferreira, Coelho, Sousa, Silva, Rocha & Fragateiro, 2004). Estes currículos (aqui entendidos como cenários de desenvolvimento) asseguram também uma grande extensão de confluência entre a aprendizagem e a convivialidade, seja entre pares, seja entre professores e estudantes. Nos currículos mais académicos (com menos relevância profissional), os espaços de aprendizagem e convivialidade são claramente separados servindo os segundos muitas vezes de escape em relação ao *stress* criado na avaliação académica. Verificou-se também que estes currículos mais académicos tinham uma tradução concreta em planos de estudo e programas das disciplinas sobretudo centrados nos conteúdos – ou seja, embora o currículo expreso formalmente só por si não assegure uma formação de qualidade, contém as bases que estimulam direções nos caminhos a seguir.

Num outro projeto focalizaram-se as identidades dos formadores com o intuito de dar conta de como a representação destes sobre a formação de professores e a formação no ensino superior tinha impacto na formação oferecida (Lopes, Boyd, Andrew & Pereira, 2014; Lopes & Pereira, 2015; Lopes, 2013). O projeto tinha por foco a formação inicial de professores e a formação inicial de enfermeiros, o que permitiu, por comparação, ver melhor certas características dos climas de formação de professores e dos formadores de professores.

Nesses estudos concluiu-se que, diferentemente da formação inicial de enfermeiros, a formação de professores assenta num compromisso ténue com a profissão a formar em favor de um compromisso forte com a qualidade do profissional a formar. Duas culturas epistémicas estão presentes na formação de

professores, muitas vezes sem articulação: uma refere-se a um projeto pedagógico sustentado, que no entanto se parcializa e dispersa em função das diferentes áreas científicas da formação e das posições na formação (já identificado em Ávila de Lima, 2003). Entre as diferentes áreas científicas ou as duas culturas epistémicas não existe uma hierarquia prévia e definitiva, o que dá origem a espaços políticos de afirmação em constante estruturação e reestruturação.

Concluiu-se também que a relevância profissional da formação de professores está associada à extensão da existência de identidades formadoras híbridas por oposição às identidades formadoras puramente académicas ou puramente práticas (Pereira, Lopes & Marta, 2015). As identidades formadoras híbridas (de professores de disciplina, supervisores ou supervisores cooperantes) caracterizam-se pelo seu duplo compromisso com a academia (nomeadamente relativamente à investigação) e a profissão docente, ainda que diferentes formadores ocupem diferentes lugares na formação (cf. Marta, Lopes, Pereira & Leite, 2014).

Estas identidades duais emergem por biografia (quando os formadores foram professores); por função (quando não tendo sido professores, os formadores têm funções de supervisão); e também por compromisso (Lopes, 2014). Esta última forma de emergência das identidades formadoras híbridas acentua o papel do projeto institucional da formação nos formadores. As culturas de formação que as desenvolvem e promovem são fortemente associadas à profissão, integram num mesmo referencial de formação de profissionais as componentes pedagógica e científica, e caracterizam-se por uma comunicação sustentada, esclarecida e tendencialmente simétrica entre os formadores da universidade e os formadores das escolas.

Nestes casos, há, como apela Nóvoa (2007: 24), permeabilidade e imbricação entre a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores”.

Avaliação das aprendizagens e investigação

A avaliação, que em grande parte mantém os critérios tradicionais de apreciação apareceu como um elemento chave na aprendizagem dos estudantes futuros professores (Lopes, Pereira, Fernandes, Thomas Dotta, Sousa, 2016). Mesmo quando formadores e instituições têm todas as características necessárias à formação de profissionais de qualidade, a avaliação induz a reprodução de visões de sucesso académico opostas às condições de sucesso profissional. De facto, os formadores estão conscientes de que estão a formar profissionais e demonstram também um forte comprometimento com a qualidade dessa formação. O carácter relacional e humano da profissão para que estão a formar os estudantes leva os formadores a considerarem-se um modelo para os futuros profissionais e um tipo

especial de formador, com qualidades como motivação, sensibilidade, responsabilidade, habilidade para articular a teoria e a prática, e a capacidade de resolver problemas. As relações entre formadores e formandos são de proximidade, na percepção dos formadores e dos estudantes.

No entanto, a este consenso, associam-se também referências a um excesso de paternalismo na relação dos formadores com os formandos, por um lado, e à manutenção de formas tradicionais de avaliação das aprendizagens, por outro. Esta, independentemente do seu formato (exames ou trabalhos), aparece como um aspeto que põe em causa os ideais mais generosos do modelo de formação pretendido (*ibid.*)

Mudar as formas de avaliação surge como fundamental para assegurar os resultados pretendidos, tornando mais coerentes objetivos e resultados. Num artigo de 2008 sobre a avaliação na formação de professores, Sue Bloxham aborda diretamente esta questão diferenciando entre avaliação *da* aprendizagem – onde inclui a avaliação como certificação (a que diferencia os estudantes e subjaz a candidaturas de emprego) e a avaliação como garantia de qualidade (baseada em normas ou *standards*, subjacente, entre outros, à avaliação dos cursos), avaliação *para* a aprendizagem (avaliação formativa e diagnóstica que pretende fomentar a aprendizagem) e avaliação *como* aprendizagem (avaliação como competência - ser capaz de a usar para melhor compreender e melhorar intervenções e ações). A autora começa por demonstrar como estes entendimentos da avaliação entram muitas vezes em conflito, levando ao uso de formas tradicionais de avaliação (sobretudo centradas no escrito). Considerando que todos estes entendimentos são necessários, defende que é possível articulá-los e apresenta e discute métodos concretos de avaliação que o fazem – métodos identificados por investigação realizada por diferentes formadores de professores em diferentes universidades.

É cada vez mais consensual que os formadores de professores devem investigar sobre a formação, o ensino e a profissão docente (Grimmet, Fleming & Trotter, 2009). A participação e o envolvimento dos estudantes em investigação é entretanto uma das características comuns aos sistemas de formação e de desenvolvimento profissional dos professores apresentados por Darling-Hammond (2017).

De que investigação se trata? Sabemos que os entendimentos sobre a investigação são diversos tal como são diversas as formas que pode assumir. Ramussen e Bayer (2014) comparam situações de formação com excelentes resultados no PISA (Finlândia, Singapura e Canadá) com a Dinamarca que tem resultados médios. O estudo centra-se na formação nos conteúdos de ensino. Identificam que no Canadá e em Singapura a investigação é baseada na prática e na profissão, enquanto na Finlândia a investigação é aprendida como disciplina científica que os futuros professores usarão em função dos desafios. A este propósito parece então que a diferentes formas da investigação correspondem resultados

semelhantes, o que chama a atenção, como gosto de dizer, para a “investigação como pedagogia” – e como pedagogia da autonomia, oposta à dependência que os métodos de avaliação tradicionais promovem, criando, por vezes, bons alunos, mas nem sempre bons profissionais (Dotta & Lopes, 2013, 2014). De facto, a diferença entre a Dinamarca e os restantes três países parece residir no facto de a formação ser orientada normativamente e menos baseada na investigação (Ramussen & Bayer, 2014).

PARA FINALIZAR

Foi meu objectivo neste texto (na comunicação que lhe deu origem) agregar e dar a ver um conjunto de contributos de investigação nacional e internacional capaz de contribuir simultaneamente para esclarecer e debater o tema de que nos ocupamos: “Currículo, formação de professores e profissionalidade docente”. A perspetiva comparada – de sistemas educativos; de instituições; de períodos históricos; de campos profissionais - traz uma nova luz a temas e preocupações antigas, permitindo ver claro: condições dos sistemas de formação e desenvolvimento profissional de qualidade; participação das culturas nacionais, institucionais, grupais e pessoais na tradução/implementação local de políticas globais; e características essenciais de dinâmicas de formação de identidades profissionais. Neste percurso identificam-se desafios para as políticas e práticas formativas nacionais, desafios que se encontram indicados de forma clara por António Nóvoa (2017:1109) quando sugere que se pense a formação de professores “como uma formação profissional universitária”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bloxham, S. (2008). Assessment in teacher education: stakeholder conflict and its resolution. *Practitioner Research in Higher Education*, 2 (1), 13-21.
- Caena, F. (2014). Comparative *glocal* perspectives on European teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 17(1), 106-122.
- CNE (2016). *A condição docente - contributos para uma reflexão* (relatório técnico). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Grimmet, P., R. Fleming, and L. Trotter. 2009. Legitimacy and identity in teacher education: A micro-political struggle constrained by macro-political pressures. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(1), 5-26.
- Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: directions for research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184-20.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.

Dotta, L. T., & Lopes A. (2013). Investigação narrativa, formação inicial de professores e autonomia dos estudantes: uma revisão de literatura. *Educación y Futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 29, 129-155.

Dotta, L., & Lopes, A. (2014). O que as narrativas de estudantes revelam sobre o desenvolvimento da autonomia na sua formação inicial para a docência. *Praxis Educativa*, 18(1-2), 46-52.

Esteves, M. (2015). Formação inicial de professores: saber mais para agir melhor. In CNE, Formação inicial de professores (pp. 156-165). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Leal, R., & Leite, C. (2017). Políticas da Formação Inicial de Professores, em Portugal, Decorrentes de Bolonha: posições da comunidade científica. *Interritórios – Revista de Educação*, 3(4), 5-30.

Leal, Ana Rita Lopes, A. & Pereira, F. (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

Lopes, A. (2012). Breve apontamento sobre os dilemas actuais da formação de professores. In M. A. Cavalcante, A. Freitas, L. Pizzi, N. Fumes, A. Lopes, & M. Freitas(Eds.), *Formação docente em contextos de mudanças* (pp. 13-22). Maceió: Edufal.

Lopes, A (Org.) (2013). Formação inicial de professores e de enfermeiros: identidades e ambientes/Initial education of teachers and nurses. Lisboa: Mais Leituras.

Lopes, A. (2013). Formação inicial de profissionais de ajuda e identidades dos formadores: o caso do ensino e da enfermagem. In V. Fartes, T. Caria & A. Lopes (Orgs.), *Saber e formação no trabalho profissional relacional* (pp. 141-152). Salvador da Bahia: Editora da Universidade Federal da Baía (EDUFBA).

Lopes, A. (2014). A docência como prática: questões de identidade e formação. In A. Graça, P. Queirós, & P. Batista (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 270-287). Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Desporto.

Lopes, A., Boyd, P., Andrew, N., & Pereira, F. (2014). The research-teaching nexus in nurse and teacher education: Contributions of an ecological approach to academic identities in professional fields. *Higher Education*, 68(2), 167-183.

Lopes, A., Pereira, F., & Sousa, C. (2014). Internship and education in Portugal in the new millennium. In Javier Mora & Keith Wood (Eds.), *Practical knowledge in teacher education: Approaches to teacher internship programmes* (pp. 75-89). New York: Routledge.

Lopes, A., Pereira, F., Fernandes, P., Dotta, Leinete T., & Sousa, R. (2016). How can teacher education fulfill its more generous intentions? Reflections concerning the pernicious effects of educational evaluation. In Anthony Montgomery, & Ian Kehoe (Eds.), *Reimagining the purpose of schools and educational organisations: Developing critical thinking, agency, beliefs in schools and educational organisations* (pp. 207-219). Dordrecht: Springer.

Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, E., Silva, M.A. e Sá, M.J. (2007). *Fazer da Formação um Projecto – Formação Inicial e Identidades Profissionais Docentes*. Lisboa: Legis Editora.

Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, E., Coelho, O., Sousa, C., Silva, M. A., Rocha, R., Fragateiro, L. (2004). Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 63-95.

Marta, M., Lopes, A., Pereira, F., & Leite, M. M. (2014). A relevância profissional da formação de professores e enfermeiros no ensino superior: Uma análise a partir das identidades dos formadores. *Revista Lusófona de Educação*, 27, 75-91.

Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. In *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 21-28). Lisboa: Ministério da

Educação (Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação) Comissão Europeia (Direcção-Geral de Educação e Cultura).

Nóvoa, A. (2009). *Professores. Imagens do futuro presente*. Lisboa: Instituto de Educação de Lisboa/Educa.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão. *Cadernos de pesquisa*, 47(166), 1106-1113.

Pereira, F., Lopes, A. Marta, M. (2015). Being a teacher educator: professional identities and conceptions of professional education. *Educational Research*, 57(4), 451-469.

Pintassilgo, J. & Oliveira, H. (2013). A formação inicial de professores em Portugal: reflexões em torno do atual modelo. *Revista Contemporânea de Educação*, 8(15). 24 – 40.

Rasmussen, J. & Bayer, M. (2014). Comparative study of teaching content in teacher education programmes in Canada, Denmark, Finland and Singapore. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 798-818.

Isabel Baptista

Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (FEP-UCP) Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH-UCP/FCT). E-mail: ibaptista@porto.ucp.pt.

RESUMO

O presente texto reflete sobre as dimensões de reflexividade criativa e crítica que caracterizam e distinguem a condição docente, permitindo qualificar o conhecimento profissional dos professores como um conhecimento ético por excelência. Sublinha-se neste sentido o papel da formação ética, como parte integrante e substantiva dos processos de desenvolvimento profissional, acentuado de modo particular a promoção de competências de sabedoria prática, associadas ao poder para deliberar eticamente em contexto, ou seja, à capacidade para deliberar em relação e em situação.

INTRODUÇÃO

A ética caracteriza a existência humana enquanto tal, remetendo para a forma como escolhemos viver, para os ideais que perseguimos, os valores que elegemos, as qualidades de caráter que apreciamos e, conseqüentemente, para os comportamentos que adotamos. Valores como liberdade, dignidade, integridade, responsabilidade, justiça e solidariedade constituem-se assim como pilares fundamentais de uma vida livre e consciente, quer dizer, de uma vida plenamente vivida e convvida.

Neste sentido, debater questões relativas à “ética profissional docente” significa refletir sobre as razões de “ser professor”, questionando os ideais, os valores e os padrões de conduta que, em conformidade com as metas de desenvolvimento humano preconizadas pelas sociedades democráticas do nosso tempo, deverão qualificar a docência enquanto prática socioantropológica fundamental. Os professores são profissionais do humano, atuando como mediadores privilegiados entre gerações, saberes, culturas e tradições. Parafraseando Paul Ricoeur (1991: 211), diremos que os professores visam o bem educativo trabalhando, com e para os outros, em instituições escolares justas. O seu conhecimento profissional define-se, pois, como um conhecimento ético por excelência.

Em que medida a responsabilidade ética, inerente ao conhecimento profissional dos professores, está presente no seu quotidiano profissional? De que forma ela motiva e regula as escolhas profissionais, a vida institucional e a organização dos processos de ensino? Concretamente, quais são as interrogações,

os problemas e os dilemas, que interpelam e desafiam atualmente a docência? Que princípios orientam, ou deverão orientar, a relação pedagógica, a dinâmica colegial, as interações com a tutela, com os encarregados de educação, com as comunidades e, de um modo geral, com a sociedade? Admitindo que as questões de autoria, criatividade e reflexividade adquirem importância crucial no desempenho docente, onde reside o poder de decisão dos professores? Que espaços de autonomia sustentam hoje a sua autoridade profissional?

Considerando que a procura de resposta para este tipo de questões, vivida como requisito inalienável e interior à profissão, é o que, verdadeiramente, sustenta os processos de desenvolvimento profissional, individuais e coletivos, defendemos a necessidade de programas de formação ética consistentes com as exigências de sabedoria prática que caracterizam, e distinguem, a docência.

ESPECIFICIDADE E DIGNIDADE DA CONDIÇÃO DOCENTE

Detentores de uma qualificação académica e profissional própria, os professores estão socialmente mandatados para a formação de outras pessoas, funcionando para as novas gerações como representantes, que é como quem diz, como responsáveis, do mundo (Arendt, 2000: 43). Uma responsabilidade que transcende largamente a esfera de competências técnico-científicas, ligadas ao conhecimento do mundo e à capacidade para transmitir esse conhecimento a outros. A um nível essencial, cabe ao professor a tarefa de ajudar a renovar criativamente esse mundo, atuando de modo a que cada aluno possa aprender a dar conteúdo humano à sua liberdade. Lembrando que, à luz do humanismo relacional que inspira a nossa contemporaneidade, o conteúdo da liberdade individual é indissociável da sensibilidade e da disponibilidade para o que é diverso de si, para a solidariedade com todos os outros. A promoção deste sentido de humanidade em cada ser humano constitui, com efeito, a matéria substancial da educação, configurando as suas finalidades, os seus conteúdos e as suas práticas.

Ora, uma educação para a liberdade e para a autonomia é, necessariamente, uma educação desde a liberdade e a autonomia. O que, desde logo, obriga a considerar a condição subjetiva e cívica dos próprios professores, convocando aqui em particular as dimensões de autoridade e liberdade que, sendo absolutamente necessárias ao exercício profissional docente, se revelam incompatíveis com a imagem de uma profissão enfraquecida no seu querer coletivo, demasiado burocratizada e tendencialmente refém de normativos. A educação pertence, simultaneamente, ao domínio da ciência, da técnica e da arte, assumindo neste sentido com todas as implicações éticas e estéticas decorrentes de uma ação suscetível de estimular e orientar a aprendizagem e a evolução de um sujeito (Mialaret, 1977:12).

A função docente corresponde, pois, a uma atividade humana específica e de importância crucial no seio das sociedades democráticas, sendo, necessariamente, condicionada pelas múltiplas influências do mundo e do tempo. Razão pela qual falamos da docência como “condição” e não como “natureza”, de acordo com a distinção clássica feita por Hannah Arendt (1994), reconhecendo deste modo o carácter constitutivamente evolutivo e dinâmico da profissionalidade docente. Enquanto intelectuais críticos, criativos e interventivos, os professores são condicionados ao mesmo que condicionam, gerando mudanças positivas. Ou seja, o otimismo, a capacidade de reinvenção e a esperança estruturam, decisivamente, o *ethos* profissional docente (Baptista, 2017a).

Assim, cinco décadas depois da Organização Mundial do Trabalho e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (OIT/UNESCO, 1960) reocomendarem que o ensino passasse a ser valorizado como profissão, julgamos que o grande desafio da condição docente passará agora, principalmente, pela discussão em torno do modelo de profissionalidade que queremos afirmar e desenvolver. Em nosso entender, os imperativos de reflexão ética e deontológica respondem, de forma muito particular e relevante, a este desígnio, permitindo perspetivar o conhecimento profissional dos professores num universo amplo de fundamentação, problematização e capacitação.

CONHECIMENTO ÉTICO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL - EXIGÊNCIAS DE SABEDORIA PRÁTICA

O desenvolvimento do conhecimento ético dos professores, associado à capacidade pessoal e profissional que impele cada sujeito a examinar criticamente a sua própria conduta, questionando intenções e ações (Campbell, 2011: 82), representa hoje um desafio capital para a condição docente, como foi dito. Este desafio passa obrigatoriamente pela reflexão de teor teleológico, sobre os fins da educação ou sobre os valores basilares da profissionalidade, bem como pela explicitação de compromissos de carácter deontológico, através de Cartas ou Declarações de Ética Profissional, por exemplo. Contudo, a referência a um quadro axiológico devidamente sustentado e explícito, assim como a definição rigorosa de padrões de conduta profissional e a respetiva publicitação, constituindo tarefas importantes e necessárias, só por si, não bastam para ajudar a sustentar a ação esclarecida e autónoma de cada docente. É no plano da prática, no dia-a-dia e diante de situações educativas muito concretas, que os ideais, os valores e os padrões de conduta são postos à prova, apelando ao poder reflexivo dos professores. Quer isto dizer que a ética profissional docente é uma ética essencialmente pragmática. Trata-se, então, de procurar dotar os professores de ferramentas, teóricas e práticas, que habilitem para a deliberação ético-pedagógica. Enquanto relação que visa potenciar caminhos eminentemente pessoais de aprendizagem, a experiência pedagógica

pressupõe, de facto, o exercício permanente de uma ponderação contextualizada, criativa e sensata. O que nos leva a identificar o conhecimento ético dos professores ao que Paul Ricoeur (1991: 282) chamou de “sabedoria prática. Uma sabedoria de tipo prudencial, desenvolvida em relação e em contexto, tendo por base a articulação equilibrada e prudente de princípios, de regras e procedimentos.

Ora, equacionar a formação ética docente neste quadro de preocupações, colocando a ênfase na promoção de competências de sabedoria prática, significa reconhecer que as dificuldades, as tensões e os conflitos, são inerentes à prática docente e não um desvio de normalidade, qual epidemia circunstancial, passível de ser tratada por especialistas. As dificuldades, as tensões e os conflitos fazem parte da dinâmica pedagógica, tanto como os sucessos e as alegrias. Não se trata aqui, portanto, de habilitar para a gestão de situações excepcionais, ligadas a problemas ou crises pontuais, mas sim de capacitar para o exercício reflexivo quotidiano. Na realidade, é justamente no quadro de exigência de uma profissionalidade crítica que faz sentido questionar as razões de ordem sociopolítica que possam, circunstancialmente, explicar a existência de um mal-estar extemporâneo, que é como quem diz, de um sofrimento profissional extraordinário.

Importa, no entanto, sublinhar que, devendo ser orientada para a promoção de competências de deliberação prática, a formação ética dos professores não poderá descurar a remissão para o plano essencial dos fundamentos antropológicos e axiológicos que subjazem à racionalidade educacional. Para que sejam capazes de deliberar de forma consciente, autónoma e contextualizada, os professores carecem de bases que potenciem leituras amplas sobre as realidades educativas e, em última análise, sobre o mundo que representam, suficientemente amplas e sustentadas.

No mesmo sentido, importa dar relevo ao capital de conhecimento ético das respetivas comunidades institucionais e profissionais, contribuindo assim para a sistematização e valorização de um património profissional distintivo. Em particular nosso país, o património axiológico existente é notoriamente rico, mas carece de maior explicitação e divulgação, encontrando-se ainda muito disperso. Basta pensar na pluralidade de documentos que têm vindo a ser produzidos nos últimos anos pelas escolas, pelas associações científicas ou pelas organizações de educadores.

Por outro lado, acontece que, com muita frequência, estes documentos tendem a refletir visões deontológicas redutoras, subordinadas a lógicas corretivas, punitivas e prescritivas. Elaborados muitas vezes com a intenção de disciplinar e normalizar a profissão, os “códigos” de conduta profissional acabam por reforçar a tendência histórica da classe docente para a dependência em relação a normativos e a diretivas exteriores, quando é exatamente o contrário que se pretende. Para evitar os equívocos relacionados com a conotação jurídica do termo “código”, a opção por “Cartas” ou “Declarações”, enquanto expressão de compromissos coletivos, amplamente discutidos e partilhados, surge como mais adequada. Realça-

se a este propósito, e a título de exemplo, a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2014) e a Carta Ética do Sindicato dos Professores da Madeira (SPM, 2017), acentuando o carácter formativo que presidiu à elaboração destes dois documentos, concebidos, sobretudo, como plataformas de debate e de orientação prática, numa perspetiva de afirmação de identidade, de dignificação e credibilização dos desempenhos organizacionais e profissionais. Como salienta Eirick Prairat (2005, 96), em todas as atividades humanas, como em todas as profissões, há coisas que sabemos que não se podem fazer e outras que se sabemos que se devem fazer.

O consenso produzido em torno desse sentido comum do dever traduz uma espécie de sabedoria coletiva. Neste caso, um conhecimento profissional distintivo.

Porém, os documentos de regulação ético-deontológica, desempenhando um papel importante enquanto quadros de referência, não permitem, só por si, fazer face às interpelações, aos problemas e aos dilemas que os docentes enfrentam no dia-a-dia. Sublinhamos neste contexto a pertinência de iniciativas de formação apoiadas na análise de “casos práticos”, isto é, de casos elaborados a partir de acontecimentos reais referentes ao quotidiano profissional. A reflexão sobre casos-tipo fomenta a reflexão partilhada, permitindo que os docentes possam, em conjunto, discutir as soluções mais equilibradas e adequadas para cada situação, desenvolvendo assim as suas competências de deliberação e decisão ética. Esta metodologia conta já com uma vasta tradição noutros países, em particular no campo da formação de profissionais do humano, como os profissionais de saúde ou os trabalhadores sociais (Banks, Nohr, 2008). Em Portugal, os programas de formação ética tendem a centrar-se em abordagens teóricas, baseadas nas grandes correntes éticas. A referência a casos práticos, quando existe, assume um carácter secundário, numa lógica de mera exemplificação. Pelo que importa inverter esta tendência, enquadrando devidamente as potencialidades da “casuística” num horizonte amplo e fundamentado de problematização ética. O recurso aos chamados “Guias de Discussão”, bem como a outros materiais suscetíveis de funcionar como ferramentas de reflexão-ação, revela-se aqui particularmente útil.

Concluindo, as exigências de reflexão ética e deontológica são intrínsecas à docência, enquanto ação profissional qualificada, tornando-se, nessa medida, necessário investir na formação ética dos docentes num quadro de reconhecimento e valorização do saber pedagógico, o saber profissional de referência de todos os educadores e professores. Um saber intrinsecamente relacional, dinâmico, dialógico e aporético e que, como tal, convoca o desenvolvimento de modalidades específicas de conhecimento ético.

Nesta perspetiva, e conforme temos vindo a defender publicamente, as questões relativas ao conhecimento ético deveriam constituir uma componente obrigatória do *core curriculum* dos cursos de formação, inicial e contínua, dos

docentes. Uma exigência que interpela, decisivamente, as instituições acadêmicas, mas também as comunidades escolares e profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No seguimento do que foi dito, consideramos que a preparação ética dos professores, valorizada na sua tripla dimensão, teleológica, deontológica e pragmática, torna-se hoje crucial numa perspectiva de dignificação da autoridade profissional docente. Além do mais, a reflexão sobre questões de ética profissional representa uma oportunidade preciosa para fazer justiça aos aspetos mais complexos e invisíveis da docência, permitindo estabelecer, a partir de dentro, os limites de uma “dívida profissional”, recorrentemente cobrada no espaço público de forma indiscriminada e injusta.

Por outro lado, porém, não basta reconhecer a necessidade de formação ética dos professores. É necessário que saibamos equacionar modelos formativos consonantes com as múltiplas exigências de sabedoria prática que, como vimos, são características da docência. Claro que, em rigor, as qualidades éticas, os traços de consciência moral e as virtudes de caráter, não se aprendem através de estratégias de mera transmissão e instrução, mas elas podem, certamente, ser estimuladas e trabalhadas no âmbito de processos formativos, concetual e metodologicamente, alinhados com as necessidades do pensamento prático docente. Contraria-se assim a tendência para olhar o trabalho docente como uma mera mercadoria num mundo de precariedade e fragmentação dos laços laborais, projetando as exigências de desenvolvimento profissional no plano da afirmação do trabalho docente como um trabalho intelectualmente exigente, criativo e criador. Valorizada em toda a sua amplitude, a experiência docente é, deverá ser, vivida como uma experiência de autoridade, liberdade e felicidade.

Neste contexto, e tal como foi sendo sublinhado, a capacidade para examinar a sua própria conduta, questionando intenções, conceitos, rotinas e práticas, define a maturidade ética de cada docente, representando uma marca basilar de profissionalidade, logo também de solidariedade colegial. Na verdade, é o respeito essencial pela dignificação da própria comunidade profissional que está também em causa quando falamos em qualificação ética do desempenho docente. “Exercer a sua profissionalidade com sentido de responsabilidade e autonomia, dispondo-se a desenvolver práticas de autoavaliação, de formação e inovação pedagógica, numa perspectiva de desenvolvimento constante dos seus conhecimentos e competências” (Carta Ética do SPM, 2017:14), constitui, em nosso entender, uma manifestação superior de solidariedade entre pares. A forma mais grandiosa e mais exigente de evidenciar o amor pela docência, o compromisso com o sucesso educativo de todos os alunos e a ligação cúmplice aos companheiros de profissão, prende-se,

justamente, com o respeito incondicional pelo pacto ético que subjaz à procura perseverante de renovação e aperfeiçoamento.

Em suma, mais do que um efeito de mera cosmética ou um complemento de profissionalidade, a ética impõe-se aos professores como uma exigência incontornável de reflexividade e de solidariedade crítica que precede, fundamenta, ilumina e enquadra todas as dimensões do conhecimento profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. 1994. *Condition de L'Homme Moderne*. Paris: Calmann- Lévy.
- Arendt, H.; 2000. "A Crise na Educação" In *Quatro textos Excêntricos*. Pg. 21-53. Lisboa: Relógio D'Água.
- Aristóteles. *Ética a Nicómaco*. 1094-2004. Tradução do grego de António C. Caeiro. Lisboa: Quetzal Editores.
- Bank, S. Nohr, K. (Coord). 2008. *Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social*. Porto: Porto Editora.
- Baptista, I. 2017a. Editorial, A Página da Educação (210). Porto: Profedições.
- Baptista, I. 2017b. "Ética do rosto e profissionalidade docente". In *Políticas de Expansão Universitária, reflexões sobre a vida académica*. Silva, A; Ferreira, L; Ens, R (org.). Pg.145-162. Curitiba: PUCPRESS.
- Baptista, I. 2011. *Ética e Avaliação do Desempenho Docente*. Coleção Cadernos do CCAP, nº3; Lisboa: Ministério da Educação.
- Baptista, I. 2005. Dar rosto ao futuro, a educação como compromisso ético. Porto: Profedições.
- Campbell, E. 2011. "Teacher Education as Missed Opportunity in the Professional Preparation of Ethical Practitioners" In *Towards Professional Wisdom*, Bondi, L & alt (org.) p.81-94; Surrey: Ashgate Publishing Limited.
- Mialaret, G. 1977. *Introdução à Pedagogia*. São Paulo. Editora Atlas.
- OIT/UNESCO. 1966. Recomendação relativa ao Estatuto dos Professores.
- Prairat, E. 2005. *De la Déontologie Enseignante*. Paris: PUF.
- Ricoeur, P. 1991. *O Si-Mesmo como um Outro*, São Paulo: Papirus Editora.
- SPCE (Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação), CARTA ÉTICA. 2014.
- SPM (Sindicato dos Professores da Madeira), CARTA ÉTICA. 2017.

O “FORMIGAMENTO” DO MOVIMENTO ASSOCIATIVO E A CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR

José Gregório Viegas Brás

Professor na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Investigador integrado do CeIED. E-mail: p543@ulusofona.pt; zevibras@gmail.com.

RESUMO

O movimento associativo é uma peça fundamental para se compreender a identidade dos professores. Neste sentido, analisámos “O formigamento” do movimento associativo e a construção de ser professor. O objetivo é compreender a génese da profissão docente. A fonte principal foi o *Jornal da Associação de Professores* – 1856-1862. A análise desenvolve-se em torno de três eixos fundamentais: Topografia do movimento associativo; Discurso do modo de ser professor e Diáspora do trabalho docente. Como conclusão diremos que a participação dos professores no movimento associativo teve um grande significado político. Isso trouxe a possibilidade de afirmação da especificidade do trabalho docente. A ideia de ser professor começou a ser construída como um grande empreendimento moral por via da comparação – modelo francês. Porém, a maneira como os professores se agruparam, voluntário-ativo e imposto-passivo, provocou uma fragmentação, o que influenciou a maneira de ver e estar na profissão.

INTRODUÇÃO

Diz-nos Simone Weil (2014), que o enraizamento é uma das necessidades mais importantes. Este conceito tem um grande potencial, pois vem colocar como questão central da nossa edificação o problema das raízes. Elas alimentam-nos, elas presentificam o passado, trazem até nós o tempo vivido, o sendo da existência. Tadeu da Silva (1996, p.2005) alerta-nos para a importância desta questão, pois a trajetória histórica “ensina” a nossa identidade. Trata-se de um processo de significação, de construir significado para o que se quer ser e fazer.

Claude Dubar (1997), entre outros, também reforça esta ideia sublinhando a necessidade de conhecermos o que ele chama de produto(s) da trajetória social. Como o autor refere, a identidade não consiste numa doação. É um processo construído que resulta de múltiplas variáveis. Neste processo, determinamos quem somos e o que queremos ser, quem é incluído e quem é excluído, como se forma o “nós”. Ainda que o resultado tenha que ser compreendido a partir da ação e retroação das variáveis que integram o todo (objetivas e subjetivas, individuais e coletivas, particular e global...), queremos destacar que se trata de um processo de investimento do “eu coletivo”. Esta ideia de “ator do eu” (no sentido de “eu”

coletivo) que é salientada por Dubar (1997, p.115) é de grande importância porque nos remete para o processo relacional de investimento. Sabendo-se que a identidade não é dada mas construída, o processo relacional de investimento é determinante. Os professores não têm que assistir de forma passiva ao desenrolar dos acontecimentos, não têm que fazer o papel passivo do consumidor. Não são meros espectadores que executam. Cada grupo é escultor de si próprio, quer dizer, cada grupo dá forma particular do seu trabalho, marca a sua profissionalidade. A identidade profissional emerge do turbilhão da vontade de poder. A vontade de poder é o elemento diferencial e genealógico. É preciso que ela se manifeste, que se expanda e transcenda, se afirme no entrelaçamento com os outros, construindo o seu saber e gerando o seu dever. A identidade é então um modo de existir (Buzzi, 2002). Nóvoa (1992, p.16) acentua a ideia de luta e conflito, um espaço de construção que significa a maneira de estar na profissão. Por isso, ele considera mais correto falar-se de processo identitário porque se realça melhor a dinâmica deste processo que evidencia a maneira de cada um sentir e dizer ser professor.

Neste sentido, importa saber como se processam as relações de trabalho, como se estabelece o processo de identificação entre pares. A identidade (Grinberg, 1976) surge desta relação entre o indivíduo e o grupo, do tipo de partilha e de vínculos marcados pelos processos de inclusão-exclusão estabelecidos ao longo do tempo (continuidade-unicidade). Assim, a(s) ideologia(s) profissional(ais) predominante(s) é(são) também de grande importância porque projeta desejos, projeta uma maneira de ver a profissão, projeta um imaginário que transporta imagens, valores, atitudes, comportamentos, que da forma como são combinados promove uma maior ou menor coesão nos papéis.

Entre nós não existem muitos estudos sobre a problemática da génese do trabalho docente. É conhecido o trabalho de reconstituição historiográfica acerca do *Movimento Sindical dos professores. Finais da Monarquia e I República*, de Gomes Bento (1978), o de António Nóvoa, com *Le Temps des professeurs* (1987), o de Rogério Fernandes (2010) com o *Despertar do Associativismo Docente em Portugal* e ainda Rosa et al (2013) com *Percursos do Associativismo e do Sindicalismo Docentes em Portugal 1890-1990*. Existem outros estudos centrados em épocas mais recentes que não importa considerar no presente trabalho.

Diz-nos Esteve (1991, p.95), ao falar da situação atual dos professores, sobre as mudanças sociais e as mudanças na educação, que “a sociedade parece que deixou de acreditar na educação como promessa de uma educação melhor”. Apesar de Fernandes (2010, p.16) nos dizer que a imagem que passava do professor era a de “pobres diabos”, para nós tem particular interesse tentar saber como é que os professores pensaram o seu trabalho nesta etapa inicial? Como se pensaram enquanto professores? Que valor atribuíam ao seu trabalho? A atitude dominante dos professores face o trabalho docente foi de resignação?

1. A TOPOGRAFIA DO MOVIMENTO ASSOCIATIVO

“Fim do Império” do Associativismo Docente
Monarquia - I República

Monarquia	I República
1813 - Associação dos Professores Primários de Portugal	1911 - Sindicato dos professores primários de Portugal
1854 - Associação do Magistério Oficial das Escolas e Escolas Industriais	1912 - Associação do Magistério Oficial das Escolas e Escolas Industriais
1868 - Grémio dos Professores Primários	1915 - Grémio dos Professores Primários
1880 - Associação Geral dos Professores Primários de Portugal	1916 - Associação Geral dos Professores Primários de Portugal
1897 - Associação dos Professores das Escolas do Norte	1916 - Associação dos Professores das Escolas do Norte
1898 - Associação dos Professores das Escolas do Norte	1918 - Associação dos Professores das Escolas do Norte
1904 - União do Professorado Primário Português	1919 - União do Professorado Primário Português
1907 - Associação dos Professores das Escolas Industriais e Comerciais	1924 - Associação dos Professores das Escolas Industriais e Comerciais
	1924 - Associação dos Professores de Portugal
	1926 - Federação dos professores portugueses

Pela análise da figura I podemos constatar que existiu um “*formigamento*” do movimento associativo. Dizemos “*formigamento*” porque representa uma irrupção, uma sensação que acusa um despertar de consciências que mobiliza vontades para tratar dos problemas laborais. O “*fomigamento*” é um indicador importante porque nos dá o nível de consciência dos professores para a necessidade de se organizarem

para discutirem o seu “saber-fazer”. Mas que significado atribuir ao despoletar do movimento associativo? Do nosso ponto de vista o que deste “*formigamento*” ganha verdadeiramente, significado é a participação dos professores. Em primeira mão, este “*formigamento*” quer dizer que os professores querem ser agentes da construção da sua própria profissionalidade. Diz-nos Nóvoa no *Retorno dos Professores* (2007, p.10), tendo por referência o documento da OCDE, *Teachers matter*, que uma das questões levantadas neste relatório toca precisamente na problemática da participação dos professores. Daqui se extrai que sem o envolvimento ativo dos professores e sem que eles sintam que as reformas também lhes pertencem, considera-se praticamente impossível que qualquer mudança venha a ter sucesso.

A partir desta focagem ao problema, diremos que a participação no movimento associativo tem um significado político que importa destacar, pois assinala o seu posicionamento no processo de construção. Antes de mais nada importa interpretar o significado que tem a participação dos professores, particularmente no contexto em que ocorre. Conforme bem nos mostra Ferreira (2007) a participação entrou na agenda dos debates no século XVIII. Porém, a participação dos professores no movimento associativo torna-se um facto significativo porque antecede os grandes debates educacionais e os debates administrativos- organizacionais. Em 1762 entra na agenda dos debates políticos (com *O Contrato Social* de Jean Jacques Rousseau). Isto representa um marco, é a partir daqui que se faz a grande viragem colocando-se a participação como uma questão vital embora relacionada com a decisão política-governativa. Surge o apelo à intervenção dos cidadãos sem exclusão de classes, sexo, raça, instrução, ideologias políticas. Veja-se que pouco tempo depois, em 1813, entra na emergência movimento associativo (Montepio Literário). E de seguida, um pouco depois, em 1835 e em 1856, temos a registar a participação dos professores nos debates na imprensa pedagógica.

Este dado é particularmente significativo, pois como se sabe só em 1916, pela mão de John Dewey é que a problemática da participação vai entrar nos debates educacionais (participação na organização do processo educativo e da escola– Educação Nova), e quatro décadas depois, nos anos 50/60, vamos encontrar esta discussão com as pedagogias libertárias, e depois já nos anos 60/70 a grande discussão que mobilizou certo sector da comunidade educativa em torno da desinstitucionalização da escola e também nos anos 70 com o contrato pedagógico (Ferreira, 2007).

Assim, é de assinalar que o problema da participação só é equacionado nos debates administrativo-organizacionais e gestionários em 1932. E é na sequência desta discussão que a Escola das Relações Humanas veio colocar em causa a racionalidade da administração científica iniciada por Taylor.

Partindo desta análise, consideramos que existem 5 pontos importantes com significado político que retiramos da participação dos professores no movimento associativo.

a. Participação como condição de possibilidade

A participação dos professores trouxe a possibilidade de se formar/construir a profissão. A realização das possibilidades só é possível com a participação. Desta forma os professores tentam tornar aquilo que podem ser, respondendo à concretização da possibilidade que eles próprios criaram. Com a exercitação destas possibilidades os professores exploraram o desenvolvimento criado pela organização estrutural decorrente da sua participação.

b. Participação como relação de poder

A participação pode ser entendida como uma manifestação de poder. Entendemos o poder como uma relação (social e organizacional) e, neste sentido, significa a capacidade de expressar a própria vontade dentro de um quadro de relações sociais. Através da participação no movimento associativo e na imprensa pedagógica procurou-se uma forma diferente de dar sentido à existência profissional. Este “ser coletivo” contém um elemento de política. As ações têm efeitos sobre a organização, e esta, por sua vez, atua formando certo tipo de consciência (formatação profissional). Este tipo de funcionamento contém uma preocupação dialógica e representa uma afirmação de poder. Esta participação torna-se política na medida em que representa outra forma de relação de poder (diferente da que estava institucionalizada). Alterar a realidade implica um novo dinamismo (novas relações de poder). Este novo dinamismo que se quer imprimir pode ser entendido como política emancipadora (*empowerment*).

c. Participação como pedagogia da profissionalidade

Profissionalidade expressa o processo de construção do ser profissional e de estar na profissão. Como constrói a sua prática e como se constrói a partir dela? Com estas iniciativas pretende-se ajudar a valorização da profissão, onde cada um pode encontrar referências para se poder identificar. Projeta-se uma representação que pretende elevar o significado social da profissão, de tal modo que influencie a auto-percepção de cada um a investir na trajetória de desenvolvimento profissional. Promover a discussão e a reflexão é contribuir para imprimir caráter profissional ao trabalho docente, é qualificar o que o professor faz, ou, como diz Sacristán (1991), é procurar afirmar o que é específico na ação docente.

d. Participação como expressão do desenvolvimento moral profissional

Podemos considerar que a participação não é apatia. A participação dos professores implicou desejo de interagir e melhorar o trabalho docente. A participação quer também dizer que a vida profissional não é só contingência. Os professores quiseram dizer que são agentes sociais e que querem interferir na construção do futuro. Mas isto não se faz sem entrega. Todo este “*formigamento*” implicou um complexo trabalho de conjunto para se projetar a existência profissional. Considerando-se o contexto da época, este “*formigamento*” testemunha já um elevado nível de desenvolvimento da moral profissional, pois expressa a ideia de serem capazes de interferir na construção da sua profissão.

e. A participação como trabalho de consciência projetando-se como comunidade imaginada (Benedict Anderson, 2008)

A participação é uma atitude de não resignação, submissão e obediência face à realidade. A participação mostra e evidencia que existe o dever de escolha. E a escolha é não deixar murchar o imaginário. É um trabalho de consciência que tem uma grande força integradora. Escolher a existência como comunidade imaginada é bastante significativo porque a profissão só se desenvolve se existir a capacidade de nos constituirmos, de nos projetarmos nessa dimensão. Com esta projeção a profissão passa a ocupar um lugar de reflexão importante como referência identitária. Os professores procuraram e conseguiram de algum modo justificar a sua atividade imaginando-se e representando-se como comunidade-grupo. Isto é importante para que a profissão possa servir o desenvolvimento e não a alienação. Na comunidade imaginada está o sonho transformador. Este “*formigamento*” teve esta particularidade de se constituir também como comunidade imaginada.

2. DISCURSO DO MODO DE SER PROFESSOR

A profissão constitui-se também em termos linguísticos. A profissão é o que a linguagem pode dizer. O dizível é importante para se saber o limite do pensamento num determinado momento histórico. Diz-nos Vigotski (2000, p.156), que “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema.” Captar o fluxo da linguagem é de algum modo interpretar o jogo da linguagem na expressão de Wittgenstein (1992). Na realidade no jogo da linguagem expressa-se uma intenção voluntária. O entendimento não se faz fora da linguagem. Assim, se o homem vê o mundo através da linguagem, parafraseando Derrida (1996, p.46), diremos que no discurso proferido há um *querer-dizer-se*.

Tendo por referência o 1º órgão de imprensa pedagógica (a cargo de uma Associação de Professores), o que foi possível dizer sobre o modo de ser professor? Em 1813 surgiu a primeira Associação dos Docentes – O Montepio Literário. Em 1835 surgiu o *Jornal Mensal de Educação*. É a primeira publicação exclusivamente dedicada às questões educativas. Só em 1856 é que temos um jornal da Associação dos Professores.

No Editorial da sua abertura podemos ler o seguinte:

“Começamos hoje no desempenho da tarefa, que nos impusemos, e que nos foi imposta: que nos impusemos, enquanto concorremos por todos os modos, que em nós estavam, para a criação e publicação deste Jornal, **cuja redacção devia ficar a cargo exclusivo dos membros da Associação**; este jornal preocupa-se essencialmente em difundir as actividades e reuniões associativas, em pugnar pela melhoria da instrução pública e em **dignificar socialmente o professorado**.

Os assuntos preponderantes integram-se nos seguintes domínios:

A função educativa do professor e obstáculos ao seu desempenho integral, desde os de ordem material (vencimentos, sobretudo) aos de natureza formativa (por exemplo, a necessidade de regulamentação das habilitações e o funcionamento das escolas normais);

As dinâmicas pedagógica e organizativa do sistema de ensino, em especial considerando as reformas educacionais, os planos de estudo nacionais e estrangeiros, o ensino mútuo, as escolas rurais, o excesso de disciplinas no ensino primário, os problemas da liberdade no ensino e a uniformização do ensino público e privado;

As metodologias de ensino e problemas de didáctica aplicada, com referências, por exemplo, ao "Método português de Castilho" e à importância do estudo da língua latina e da doutrina cristã.” (J.A.P., 1856, nº 1, p.1)

Procurámos um jornal que fosse representativo dos professores. O *Jornal Mensal de Educação*, é o primeiro jornal de educação mas não é representativo dos professores. Partindo-se desta linha de preocupação, tentámos saber qual foi o discurso marcante que o *Jornal da Associação dos Professores* projetou sobre o modo de ser professor. O que *quiseram dizer-ser* os professores?

O tema é discutido ao longo de 30 números do *Jornal de Associação dos Professores* a partir do livro traduzido do Francês “Direcção Moral para Professores, de Th. M. Barrau. De realçar que este livro foi premiado pela Academia Francesa e, simultaneamente, foi autorizado pelo Conselho de Instrução Pública em Portugal. Para além disso, deve sublinhar-se que este modelo de ser professor (Francês) teve

também grande recetividade no órgão da associação de professores. Por isso ele tornou-se a grande referência de ser professor na época em questão.

O *querer-dizer-ser* professor é suscetível de ser categorizado em 8 categorias decorrentes da análise dos 30 números do referido Jornal, conforme se apresenta na figura II.

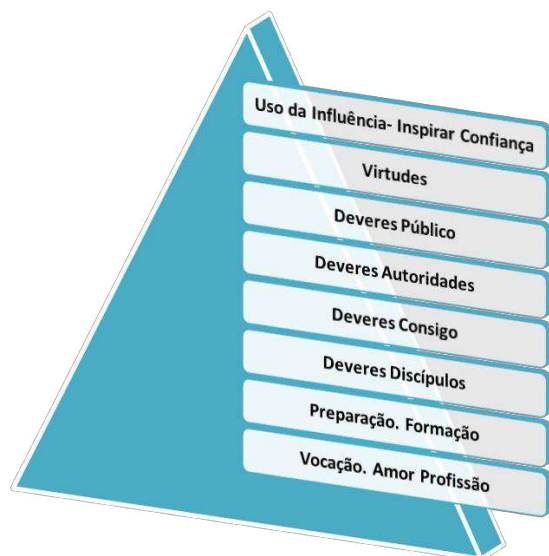


Figura II – Modelo de ser professor. Fonte: Elaboração própria.

A Vocação – Amor à Profissão

A questão de partida que é colocada como condição do desenvolvimento profissional está na ideia de vocação apaixonada de ser professor – entendida como sublime vocação. Considera-se que daqui brota toda a motivação e entusiasmo. Coloca-se à partida a seguinte pergunta: “Quereis ser Educador?” A fim de saber se a pessoa tem efetivamente vocação com o objetivo de evitar más escolhas e futuros arrependimentos são colocadas as seguintes questões preliminares:

“Tendes seriamente examinado a profissão que pretendeis abraçar? Sabeis quais são as dificuldades, as obrigações e os perigos que a acompanham? Tendes exata ideia dos sacrifícios que impõem? Finalmente, conheceí-la?

E se a conheceis, tendes perscrutado o vosso coração? Tendes examinado se as vossas inclinações se harmonizam com os deveres que esta profissão vos sujeita? Estais dispostos a adquirir os conhecimentos,

e a praticar a virtude que ela exige? Em suma, possuis verdadeira vocação?”

Pretende-se com isto evitar erros e alertar para o facto de não se confundir vocação com um mero desejo. Esta questão é deveras importante porque o erro da má escolha coloca um grave problema - este erro é mais prejudicial a outros indivíduos do que a si próprio. Isto é apresentado como uma grande diferença quando comparada com outras carreiras. Se o educador for mau a sua ação compromete a educação dos outros que tem a seu cargo. Por isso, ser educador requer qualidades não vulgares, considera-se mesmo dons especiais.

A especificidade de ser professor, a sua existência, demarca-o dos outros homens. Ele deve ter uma posição ambivalente – ao mesmo tempo que deve estar com a multidão tem que viver como solitário. A profissão de professor, ainda que não tenha a santidade do sacerdócio, implica uma relação de austeridade. Na vida existe uma infinidade de distrações (prazeres...), que é a todos permitida, mas que devem ser vedadas ao professor. Isto porque a lei e a opinião pública (esta ainda mais) são muito exigentes para com o professor. Se todas estas obrigações forem realizadas sem grande dificuldade (constrangimento), isso é considerado um bom indicador para se poder dizer que a opção foi acertada e que se está no caminho da vocação.

A vocação encontra o seu grande “alimento, (funciona como um dínamo), no amor à profissão. Considera-se que está condenado ao fracasso todo aquele que não tem esta nobre paixão, quem não estima a sua profissão, porque o exercício da atividade contra a sua vontade, tem por consequência, um evidente mau desempenho. E mais, considera-se que não há homem mais desgraçado do que o professor, se por acaso o ensino causar aborrecimento. O amor à profissão é considerado a primeira qualidade do professor. A relação com a profissão tem que ser de amor para que ela também possa honrar quem a exerce. Isto assume particular importância porque se os alunos se aperceberem que o professor não gosta do que está a fazer ainda mais se desinteressam. E isto levanta um grave problema para todo o processo educativo - não é possível receber aulas com prazer quando o professor as dá com repugnância.

Mas, por muito que seja esta relação de afeição às funções docentes, aconselha-se que o professor deve saber retirar-se no devido tempo. Os deveres do professor é um trabalho bastante árduo, o que provoca um grande desgaste, mesmo aos mais resilientes. Por isso, quando se verificar que o professor está a perder as aptidões relativamente ao cumprimento dos deveres, é preferível renunciar.

A Preparação – Formação

A vocação é colocada como grande critério seletivo, mas considera-se que também é necessário conhecimento especial. Esta aliança é fundamental. A preparação reforça o valor da vocação. Mas o melhor dos professores não é o que possui uma maior soma de conhecimento. Por isso é necessário um certo noviciado.

Na formação faz-se referência aos hábitos de subordinação e de trabalho. Acontece que normalmente é-se exigente para com os alunos, mas depois o professor esquece-se que também tem que ser cumpridor. Neste sentido pergunta-se qual o papel do professor? Educar ou ensinar? O importante é transmitir conteúdos? A educação é assunto governamental? O professor um mero executor? Muito se tem discutido sobre esta questão. Qual deve ser a preocupação da escola? Apenas ensinar? A educação é em casa? A posição sobre esta questão é clara. É preciso saber transmitir. Mas é preciso acrescentar um talento ainda mais raro. Trata-se de “domar” a vontade das crianças e guiá-las para o bem. Considera-se que este talento é fruto dado pela natureza, mas não pode desenvolver-se sem a meditação e a experiência. Importa que após a formação, enquanto noviciado da profissão, se faça debaixo da direção de um professor hábil, erudito (aprender a ser mestre sem deixar de ser discípulo).

Ser professor não é coisa fácil. Refere-se que as dificuldades de ser professor têm aumentado, e neste sentido, considera-se que uma preparação conscienciosa tornou-se ainda mais necessária. Mas é preciso uma posição de equilíbrio, saber contornar o problema dos excessos – outrora negava-se aos professores a consideração que lhes era devida. Porém, as adulações que se verificam podem embriagar os professores. Aconselha-se modéstia em todas as ocasiões. Por outro lado, não deixa de ser curioso que já nesta altura se refira que as crianças perderam a docilidade dos outros tempos. Isto tornava mais fácil manter a disciplina nas escolas. Considera-se que pelo fato de as crianças terem perdido o medo e a educação nas famílias ser inferior à de outros tempos, vem tornar a tarefa mais complicada. E mais, a dificuldade aumenta ainda pelo facto da administração municipal, levar cada eleitor a julgar ter o direito sobre a escola e quem a dirige. Por isso, o professor é obrigado a manejar muitos interesses. É preciso que resista a fim de saber dominá-los (com espírito de moderação). Neste sentido, isso alerta-se para este grande perigo - é uma grande imprudência alguém aventurar-se a uma carreira difícil sem estar para ela convenientemente preparado.

Deveres para com os discípulos

Uma recomendação é feita com grande veemência – toda a importância que se possa dar é pouca. O professor tem que ser prudente, e neste sentido, nem ele mesmo a sua esposa, em circunstância alguma, devem receber prendas dos seus

discípulos (ou familiares). Recomenda-se que deve manter com os alunos uma relação de amigo sisudo e sincero sem grande familiaridade. Fica num prudente meio-termo entre a indiferença e um zelo muito ardente. Os deveres devem ser desempenhados com ternura tranquila. Dentro dos deveres para com os condiscípulos, refere-se também a benevolência e o bom exemplo

Os Deveres para Consigo

Adverte-se que o professor não deve deslumbrar-se com os bons resultados que alcançar. Esta atitude pode ser simultaneamente fascinante e perigosa. Isto porque pode levar à vaidade e com isso o professor não procurar os necessários conselhos. Por isso, deve continuar a ter a atitude de professor noviço. Neste sentido recomenda-se que o professor deve ser um severo censor de si mesmo. Sublinha-se que importa manter esta inquieta atenção sobre si mesmo com a modéstia necessária para não se perder a confiança das famílias.

Para além disso, um professor deve também ter um bom porte e procedimento privado. Chama-se porte o que chama a atenção do público a partir da reunião do que é a sua idiossincrasia e o seu modo de viver. O professor deve evitar ter mau porte (ou não ter porte). Chama-se a atenção do professor para saber cuidar da dignidade exterior. Neste sentido, recomenda-se um modo de viver com grande simplicidade, modesta existência de maneira a não despertar nos alunos ideias de despesa e de ostentação. Se os pais confiam aos professores os seus filhos é também de esperar que o professor seja uma referência, um exemplo a seguir. Inclusivamente a casa do professor deve ser uma segunda escola. Considera-se que o professor ensina para além das lições. Inclusivamente, a esposa e os filhos também são foco de atenção. Também a esposa deve ter qualidades para ser admirada. Igualmente os filhos do professor devem também servir de referência – devem ser os mais bem-educados, os mais instruídos. Por isso toda a família deve estar sob vigilância.

Os Deveres para com as Autoridades Escolares

No seu trabalho é também necessário que o professor não esqueça a relação com as autoridades. O que se pretende com estes deveres? Diz-se que, depois de cristão, está a obediência à regra, confiança para com o diretor, benevolência para com os outros homens. Realça-se que nos deveres são considerados duas espécies de obediência. Uma é exterior, que evita o que é proibido, leva a fazer o que está prescrito. Comenta-se que muitos ficam-se por aqui, o que quer dizer que se

contentam com pouco. Por isso, um dos deveres capitais é a obediência voluntária ou a chamada obediência do coração. Considera-se que este tipo de obediência é que regista os movimentos da alma. Com ela verifica-se docilidade, não mera obediência. Importa registar a alegria na obediência, não a mera conformidade, mas o desejo pela a ordem. Todo aquele que obedece com repugnância acaba por não ser um verdadeiro discípulo. Comporta-se antes como um escravo.

Considera-se que o professor deve ter um comportamento exemplar de obediência às autoridades escolares. Isto porque a decência determina que não é conveniente que a criança se aperceba que o professor se converta num exemplo da insubordinação.

Os deveres para com o público

No que diz respeito à relação com o público (chefes de família) aconselha-se que o professor deve dizer tudo o que sabe sobre o modo de proceder com as crianças. Mas deve ter cautela porque estas informações não devem ser reveladas a estranhos. Neste sentido recomenda-se a contenção na linguagem. Por outro lado, fora das funções não deve ser muito visto (não se mostrar em público), porque se considera que desta maneira inspira mais respeito às crianças e estima ao público. Parte-se do princípio que o homem honra-se honrando os seus semelhantes.

A Virtude

Entende-se que para chegar à perfeição moral o professor deve formar-se no exercício das virtudes. A descoberta de que o ensino encerra um propósito moral (Day, 2001, p.37), parece acompanhar desde o início do trabalho docente a preocupação dos professores. O que, efetivamente, tem variado é o que tem sido considerado “bem”. Existe um propósito moral no ser professor e nele encontramos o desejo de melhorar. Desde cedo o ensino foi considerado um empreendimento moral. Importa cada um saber preservar-se de todas as faltas que a tendência natural, a sociedade, o hábito, pudessem arrastar.

Temperança Atuar comedidamente, com prudência, sem exageros	Sinceridade Pensar com inocência
Silêncio Dizer apenas o que pode ter utilidade para os outros	Justiça Não faltar a ninguém com a justiça que lhe compete
Ordem Cada coisa no seu lugar e no tempo próprio	Moderação Evitar extremos
Resolução Tomar a resolução de fazer o dever	Limpeza Não consentir falta de asseio (corpo, virtuário, casa)
Economia Não dissipar nada. Apenas o que tem proveito	Tranquilidade Não deixar arrebatar por coisas insignificantes
Trabalho Não perder tempo. Praticar acções necessárias	Humildade Imitar Jesus Cristo
Zelo-paciência Zelo implica 2 sentimentos: amor ao dever e afeição aos discípulos. Paciência é uma virtude generosa	Bondade-severidade A bondade paternal faz nascer o amor. Mas é preciso manter a justa severidade

Figura III – Virtudes e preceitos do professor. Fonte: Elaboração própria.

Ser professor é um grande empreendimento moral no duplo sentido da palavra. Em primeiro lugar o professor está sujeito a um grande exercício de aperfeiçoamento moral, de tal modo que sirva de exemplo. Isso implica uma qualidade e conduta que extravasam o mero exercício da atividade docente. A vida privada merece igualmente um grande cuidado e vigilância no modo de viver. Esta responsabilidade consigo mesmo é considerada duma grande matriz de todo o trabalho. Por outro lado, o empreendimento moral centra-se também no saber guiar o desenvolvimento moral das crianças. Não se trata apenas da transmissão de conhecimento, mas da formação do carácter.

Diremos que o sucesso do professor passa também pelo bem moral de que cada um dos alunos é suscetível de se tornar a partir da influência do trabalho docente. Significa que a magna questão do ser professor está focada no empreendimento moral. O que está verdadeiramente em causa é um problema

relacional – do professor consigo, com os outros e com os alunos. Procura-se através desta teia relacional um “bem-estar” que permita uma vida saudável na comunidade. Falo aqui de saúde, não em termos biológico, mas no sentido do desenvolvimento de qualidades morais que permitam uma vida social saudável. Independentemente do crítica que se possa fazer a esta conceção de “bem-estar”, temos a a registar que existia uma preocupação que está muito para além do modelo tecnicista. Como diz Day (p.37), o propósito moral é um aliado do movimento de mudança.

O zelo compõe-se de dois sentimentos – amor do dever e afeição aos discípulos. Sem esta virtude, considera-se que o homem mais instruído acaba por ser um instituidor detestável. A sua sabedoria não contagia. Com zelo o educador torna-se estimável.

Uso da influência – inspirar confiança

Parte-se do princípio que os pais dos alunos pertencem à classe laboriosa da sociedade. Nesta condição, o que os pais poderão ter mais em riqueza tem o professor em conhecimentos. Esta relação posicional dá aos professores um considerável crédito. Se o professor souber tirar partido desta relação poderá conquistar a benevolência e estima dos pais. Isto é importante porque desta maneira conseguem a confiança necessário para o trabalho comum. O reconhecimento da superioridade dos conhecimentos dos professores, leva a que os pais se deixem guiar pelos professores. Assim, os conselhos dos professores exercerão sobre eles um verdadeiro ascendente. Mas isto não deve tornar os professores orgulhosos. Devem antes aproveitar esta influência para ajudar melhor conseguirem os seus objetivos educativos.

Por outro lado, o uso da influência deve também servir para inspirar a confiança dos alunos. Para que exista confiança considera-se necessária ganhar estima e na afeição. E isto não pode ser prescrito nem imposto. Neste sentido refere-se que para o professor ganhar a confiança dos seus alunos e para o aluno depositar confiança no professor, o aluno deve ser bem persuadido pelo seu tratamento.

3. A DIÁSPORA DO TRABALHO DOCENTE

Pela maneira como os professores se agruparam podemos verificar que a diáspora do trabalho docente, utilizando a expressão de Nóvoa (1999, p.7), foi pensada por um excesso de “vozes”. Isso é um sinal que nos quer dizer que os professores não se sentiram como um corpo, como uma comunidade de prática, o que necessariamente exigiria outra estrutura organizacional de relação entre os professores. Isso inviabilizou formas de cooperação entre os professores, inviabilizou

a criação de uma linguagem comum que permitisse discutir os problemas do trabalho docente. Tudo isto representou uma marca que afetou de forma significativa a maneira como os professores se veem (ainda hoje) a si próprios.

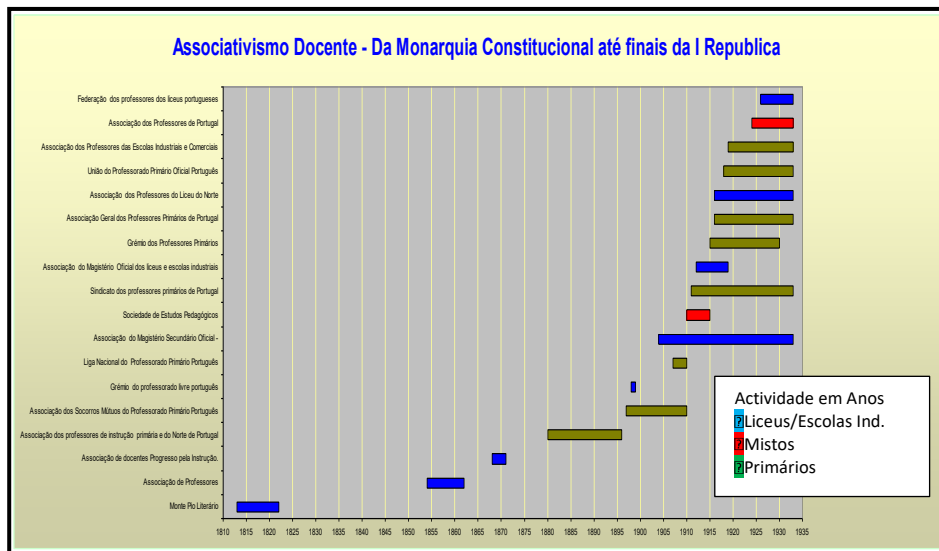


Figura IV – Representação do Associativismo docente, da Monarquia até finais da República. Fonte: Brás & Gonçalves, 2010, p. 162.

Por outro lado, é preciso relacionar a forma como os docentes se agruparam com a forma como foram agrupados. Neste sentido, fazendo a análise das reformas pombalinas, nomeadamente o alvará régio de 28 de junho de 1759, que cria as aulas régias de gramática latina, retórica e grego, e da lei de 6 de novembro de 1772, que cria as aulas régias de leitura, escrita e cálculo, além das cadeiras de filosofia geraram inevitavelmente 2 grupos de professores. De um lado, os professores régios de gramática latina, grego, retorica e filosofia e, do outro, os mestres de ler, escrever e contar. Estes dois grupos são pois criados, controlados e pagos pelo Estado. Nóvoa (1987) diz-nos que a caracterização sociológica dos mestres-escola não é muito fácil, devido à grande heterogeneidade dos indivíduos que exercem atividades docentes (artesãos, trabalhadores, particulares). Porém, a diversidade educativa que se verificava sucede um vasto projeto de uniformização. A estatização retira o controlo da igreja e vem desmunicipalizar o ensino público. Por isso, a formatação inicial marcada pela interferência do Estado e não por uma conceção corporativa, criou condições para a dispersão do trabalho docente.

Fazendo um balanço da relação entre o agrupamento “imposto - passivo” e o agrupamento “voluntário –ativo”.

- A heterogeneidade dos indivíduos que exerciam a atividade docente foi ultrapassada com o projeto de uniformização desencadeado pelo Estado. As atividades escolares foram estatizadas e verificou-se uma funcionalização do trabalho docente;
- O Modelo de organização dos estudos menores (aulas avulsas sem articulação) decorrentes da reforma Pombalina;
- A maneira como os professores se agruparam no movimento associativo (maioritariamente por níveis de ensino);
- Anulação de uma mudança interiorizada. A proibição do movimento associativo e o reforço da Estatização da profissão durante o Estado Novo, congelou o tempo necessário ao movimento associativo para desencadear o movimento de mudança de si próprio (renovação), roubou-lhes o espaço necessário para alterarem valores e atitudes face à profissão.

Tudo isto contribuiu para uma cultura balcanizada, para uma fragmentação no trabalho dos professores, isolando os professores por níveis de ensino e por disciplinas.

As forças de desintegração ganharam às forças de união-coesão, a cultura de separação ganhou o predomínio sobre a cultura de integração.

Todo este processo distorceu a imagem que se projeta do ser professor e ao mesmo tempo a maneira como eles forma construindo a percepção do seu trabalho.

CONCLUSÕES

Os professores despertaram precocemente para a necessidade de participarem na construção da profissão. Interpretarmos esta participação no sentido de que nos fala Sacristán (1991, p.76), quer dizer, os professores não se sentiram apenas como técnicos “que se limitam a aplicar corretamente um conjunto de diretivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa”. Mas a ideia de ser professor começou a ser procurada por via da comparação. Procuraram conhecer o que era ser professor através das ideias formuladas por comunidades de prestígio (neste caso a França). Pela comparação procuraram conhecer e conhecer-se para dar sentido ao que queriam fazer e melhor se desenvolverem.

Apesar de tudo isto e de algum modo terem sido capazes de se pensarem como comunidade imaginada, a identificação foi fragmentária. Poderemos dizer que a assimilação das identificações foi mal sucedida por dois grandes motivos:

- Agrupamento “voluntário-ativo”: por um lado porque a diáspora do trabalho docente, na expressão de Nóvoa (1999, p.7), foi pensada por um excesso de “vozes”.
- Agrupamento “imposto-passivo”: o projeto de uniformização do Estado – funcionalização do trabalho docente e a organização do ensino. Igualmente Nóvoa faz também referência que a intervenção do Estado vai provocar uma homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional. Acresce o facto dos professores terem sido impedidos durante várias décadas de levar por diante o seu trabalho associativo teve efeitos funestos. Foi o enquadramento estatal que acabou por ter um maior peso na formatação do corpo profissional do que uma conceção corporativa do trabalho docente. Talvez todo este processo tenha contribuído para uma certa proletarização ideológica do trabalho docente.

A forma como os docentes se agruparam no movimento associativo (agrupamento “voluntário-ativo”) e a forma como foram agrupados pela intervenção do Estado (agrupamento “imposto-passivo”), significa não só que os professores não se sentiram como também foram levados a não se sentirem como uma comunidade de prática. A falta de uma outra estrutura organizacional provocou isolamento, a falta de comunicação afetou o sentir coletivo do trabalho docente.

Resultou daqui uma cultura balcanizada, isolando os professores por níveis de ensino. A identidade que surge da relação entre o indivíduo e o grupo estabelece vínculos, formata quem está “dentro” e quem está “fora”, quem faz parte do “nós” e quem faz parte dos “outros”. A ideologia profissional, que é o cimento da ligação entre os professores, provocou maneiras parciais de ver a profissão. Com isso, comprometeu-se a coesão, embaciou o imaginário, distorceu valores e atitudes fundamentais à afirmação e desenvolvimento da profissão.

A vontade de poder encerrou-se em sub-culturas, o que contribuiu para criar vias diferenciais no processo identitário. O nosso enraizamento fez-se nesta maneira de ver e estar na profissão, neste caldo de identidades e culturas visíveis e ocultas. Tudo isto representou uma marca que afetou de forma significativa a maneira como os professores se veem (ainda hoje) a si próprios. Esta fragmentação no percurso histórico dos professores parece não estar a ser contrariada atualmente. Como nos diz Esteve (1991, p.108), nos últimos 20 anos o trabalho docente ainda se tem vindo a fragmentar mais, de tal modo que é “um dos elementos do problema da qualidade de ensino, paradoxalmente numa época dominada pela especialização.” Questionando também o problema da identidade dos professores Teodoro (2013,

p.37) diz-nos que a profissão docente em Portugal no pós-25 de Abril, tal como noutros países, foi marcada por profundas alterações na formação inicial dos professores e nos respetivos estatutos docentes, formando corpos claramente separados, com formações, carreiras e estatutos remuneratórios distintos.

Relacionando os efeitos das ações macro (políticas educativas) com as ações micro (práticas pedagógicas, culturas disciplinares) podemos perguntar qual o sentido do trabalho docente? Estaremos em presença de um processo de desprofissionalização em função da crescente taylorização e fragmentação? Esta excessiva divisão do trabalho, todo este processo de fragmentação significa que sentido da estruturação do trabalho do grupo docente caminha rumo às teses da proletarianização? Estamos num processo de profissionalização ou de desprofissionalização?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, B. (2008). *Comunidades imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bento, G. (1978). O movimento sindical dos professores. Finais da Monarquia e I República. In *O Professor* (pp. 9-10). Lisboa: Editorial Caminho.
- Brás, J. V. & Gonçalves, M. N. (2010). A Emergência da Sociedade do Trabalho Docente: Associativismo, Educação Física e vínculos profissionais na I República. *Gymnasium, Revista Educação Física, Desporto e Saúde*, 3, 155-188.
- Buzzi, A. (2002). *A identidade humana*. Pétropolis: Editora Vozes
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto Editora
- Derrida, J. (1996). *A voz e o infinito*. Lisboa: Edições 70.
- Duarte, R. & al (2013). Percursos do associativismo e do sindicalismo docente em Portugal 1890-1990. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas
- Dubar, C. (1997). *A socialização*. Porto: Porto Editora
- Esteve, J. (1991). Mudanças sociais e função docente. In Nóvoa (org.) *Profissão professor* (93.116). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, R. (2010). *O despertar do associativismo docente em Portugal*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas
- Ferreira, H. (2007). Teoria política, educação e participação dos professores: a administração da educação primária entre 1926-1995. Lisboa: Educa
- Grinberg, L. & Grinber, R. (1976). *Identidade e mudança*. Lisboa: Climepsi
- Nóvoa (1992). Os professores e as histórias de vida. In Nóvoa (org.) *Vida de professores* (pp.11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1987). Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignant au Portugal (XVIII-XX siècle). Lisboa: INIC.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1999). *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no dia 20 de Maio de 1999. Uma versão deste texto foi publicada na revista espanhola *Cuadernos de Pedagogia*, 286.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da educação*. Porto: Edições ASA

Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. Comunicação apresentada na "Conference on Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning", 27/09/2007 - 29/09/2007. Lisbon, Portugal. <http://hdl.handle.net/10451/687>

Rosa, D., Ricardo, M. & Silva, M. (2013). *Percursos do associativismo e do sindicalismo docentes em Portugal 1890-1990*. Lisboa: Edições Lusófonas

Sacristán, J. G. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In Nóvoa, A. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

Silva, T. (1996). *Identidades terminais*. Petrópolis: Editora Vozes.

Teachers Matter – Attracting, developing and retaining effective teachers, Paris, OCDE, 2005, p. 7.

Teodoro, A., Duarte, R. & Gonçalves, M. (2013). Associativismo, sindicalismo e identidade(s) docente(s): algumas particularidades do percurso português. In Gindin, J. & al (org.). *Associativismo e sindicalismo em educação* (pp.29-41). Brasília: Edição Paralelo 15.

Vigotski, L. (2000). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Weil, S. (2014). *O enraizamento*. Lisboa: Relógio D'Água

Wittgenstein, L. (1992). *O livro azul*. Lisboa: Edições 70.

FONTES LEGISLATIVAS

Alvará régio de 28 de junho de 1759

Lei 4 de Junho de 1771

Lei de 6 de novembro de 1772

O MOVIMENTO PARA SINDICAL DOCENTE EM PORTUGAL

ANTES DE 25 DE ABRIL DE 1974 - OS GRUPOS DE ESTUDO DO PESSOAL

DOCENTE DO ENSINO SECUNDÁRIO

Maria Manuel Calvet Ricardo

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação. E-mail: calvetricardo@net.sapo.pt.

RESUMO

O percurso dos Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário (GEPDES), de 1969 a 1974, nas suas várias dimensões: modelo organizativo, intervenção pedagógica, laboral, associativa e política, bem como, a “escola de sindicalistas” permite concluir que foi um movimento de natureza para-sindical.

O quadro sociopolítico em que os GEPDES se iniciaram foi na última fase do Estado Novo. Em 1968, Marcello Caetano criou expectativas de mudança, quer na área política quer na económica, social e educativa. No ensino coincidiu com o aumento da escolaridade obrigatória, conduzindo à necessidade de uma reforma do sistema educativo e ao recrutamento de professores para o novo Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES).

Num quadro de marcada expansão escolar, verificou-se a entrada no ensino de professores provisórios e eventuais que, na universidade, tinham vivido as greves de 1962, 1965 e 1969. Sem garantia de trabalho e sem vencimento nas férias iniciaram, em 1969/70, uma luta por um estatuto profissional, pedagógico e cívico digno e criaram os Grupos de Estudo dos Professores Eventuais e Provisórios (GEPEP) depois os Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário (GEPDES). Assumiram a luta pela dignificação da classe e pela liberdade de associação enfrentando, as denúncias, as perseguições, as ameaças de prisão e a perda de direitos. Multiplicaram comunicados e circulares, difundiram abaixo-assinados, promoveram colóquios, publicaram uma revista, editaram livros e anunciaram as suas iniciativas na imprensa, num regime de censura. Os GEPDES foram uma organização nacional, estruturada em delegações regionais e com representantes nas escolas, que levou o Governo a classificá-la, em fevereiro de 1974, como “uma organização secreta” punível pela lei. Existiu uma relação entre este movimento e as forças políticas (a)legais e/ou clandestinas neste período. Sublinha-se o papel dos GEPDES na criação dos sindicatos dos professores na sequência do 25 de Abril de 1974.

Pretendemos avaliar a ação dos Grupos de Estudo Pessoal Docente do Ensino Secundário (GEPDES) entre 1969 e 1974 através da análise dos documentos

disponíveis procurando compreender a génese, os modos de organização, as reivindicações e a relação com o contexto político, bem como, através dos dados obtidos, o papel dos GEPDES na consciencialização da classe docente da importância de uma associação de professores para defesa dos seus interesses profissionais e laborais, bem como, compreender qual a ligação entre este movimento profissional e as forças políticas, (a)legais e/ou clandestinas, existentes neste período.

O quadro sociopolítico em que os Grupos de Estudo dos Professores Eventuais e Provisórios (GEPEeP) depois os Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário (GEPDES) se iniciaram foi na última fase do Estado Novo. Chegado ao Governo em 1968, por escolha de Américo Thomaz após o afastamento de Oliveira Salazar, Marcello Caetano interioriza todo um dever de mudança, que se sentia urgente, mas, ao mesmo tempo, pretende manter o espírito da Constituição de 1933, que validou toda a política corporativa do Estado Novo.

Os anos 1960 tinham, entretanto, trazido uma alteração de vulto à abertura da economia portuguesa ao exterior, principalmente no comércio e indústria, com a adesão de Portugal à Associação Europeia de Comércio Livre ou *European Free Trade Association (EFTA)*. O País passa a fazer parte do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Acordo Geral de Tarifas e Comércio ou *General Agreement on Tariffs and Trade (GATT)*, precursor da atual Organização Mundial de Comércio.

Neste início da década, vários são os acontecimentos que, como estes, vão colocar Portugal no centro das atenções. Se, por um lado, se verifica um aumento do turismo internacional, o qual vem beneficiar as áreas da hotelaria, comércio, construção e imobiliário, por outro, rebenta a guerra colonial, quer na Índia quer em África, dá-se início a uma onda migratória para a França, Luxemburgo e Alemanha (Barreto, 2000), eclodem as manifestações estudantis, greves de trabalhadores e os movimentos de luta clandestina, e institucionalizam-se os movimentos democráticos, Coligação Democrática Unitária (CDU) e Comissão Eleitoral de Unidade Democrática (CEUD) , formados para concorrerem às eleições legislativas de 1969.

No entanto, Marcello Caetano pretendia transmitir, nacional e internacionalmente, a ideia de que o seu Governo se distinguia do de Salazar. Acreditava que, com a mudança dos nomes das instituições, os portugueses confiariam em si, pelo que “transforma” o Estado Corporativo em Estado Social, a Polícia de Intervenção e Defesa do Estado (PIDE) em Direção Geral de Segurança (DGS), a União Nacional (UN) em Ação Nacional Popular (ANP) e a Censura em Exame Prévio, incentiva a entrada de novos elementos na Assembleia Nacional (AN), e aposta na principal tecnologia da época – a televisão – como meio de comunicação de massas e de promoção pessoal. Cedo, os que acreditaram na “primavera marcelista” perderam as ilusões. É exemplo disso, a revisão da Constituição em 1971,

palco de divergências entre Marcello Caetano e os liberais da AN. Mas é, sobretudo, a guerra colonial em três grandes frentes, Angola, Guiné-Bissau e Moçambique, suportada por um país pobre, de baixos salários, de fraco poder de compra, e onde uma forte repressão se abatia sobre quem se opusesse ao regime, que vai conduzir ao fim da ditadura em Portugal, com os militares do Movimento das Forças Armadas, apoiados pelo povo, pelos partidos e movimentos da oposição, na linha da frente.

Na educação Marcello Caetano confiou a reforma do sistema educativo a Veiga Simão. Foi, sem dúvida, um grande exercício de planeamento educativo (Teodoro, 2000), e o momento mais importante, neste campo, durante o período marcelista, pois movimentou todo um País, ao abrir, pela primeira vez, à discussão pública o texto da proposta apresentada à AN, pretendendo, com isso, fazer passar a ideia de abertura e de um modelo participativo e democrático. O que seria impensável num país de regime ditatorial.

Uma das prioridades da reforma de Veiga Simão foi concentrar-se no ensino superior. Nasceram novas universidades, a Nova de Lisboa, a de Aveiro e Minho, e o Instituto Universitário de Évora e, embora, a nova legislação previsse a criação de Institutos Politécnicos, sobretudo nas zonas industriais do País, estes só foram efetivamente criados em 1977. Para que o ensino superior fosse acessível a todas as camadas da população, criou-se o Instituto de Ação Social, cuja atividade consistia em proporcionar apoio complementar aos estudantes. Sob o lema «igualdade de oportunidades», permitiu-se o acesso ao ensino superior de candidatos com idades superiores a 25 anos, mesmo sem possuírem as habilitações académicas necessárias, desde que provassem a sua capacidade, segundo os critérios estabelecidos pelas universidades (Simão, 1972).

No ensino primário, preparatório e secundário (liceal e técnico) as alterações visaram: o alargamento da escolaridade obrigatória e gratuita de seis para oito anos, dividida em dois ciclos (primário e preparatório); o reforço da rede de jardins-de-infância e a aposta na educação de adultos com baixas qualificações; a equiparação do ensino técnico, tido como escolha de segunda face ao ensino liceal, garantindo a possibilidade de acesso ao ensino superior; e o reforço da ação social para alunos carenciados. A Mocidade Portuguesa, estrutura ideológica forte do Estado Novo, torna-se de frequência voluntária, em 28 de outubro de 1971.

Que questões, de natureza laboral, social e política, estiveram na origem da criação, desenvolvimento e afirmação dos GEPDES, e como se estruturaram no quadro da sua transformação num movimento associativo de natureza para sindical?

Conhecendo a matriz político-educativa do Estado Novo subjacente ao período em que foram criados os GEPDES foram analisados documentos de vária ordem.

As origens e primeiras iniciativas dos GEPDES, entre 1969 e 1971, foram estudadas através de atas, comunicados, abaixo-assinados e da publicação dos

Cadernos *O professor*, n.º 1, 2 e 3, o que nos permitiu conhecer as razões de natureza laboral, social e política que estiveram na origem da criação deste movimento. Os professores provisórios e eventuais exigiam o pagamento de salário nas férias, garantia de colocação, o direito de reunião e de criação de uma associação profissional, o acesso ao estágio, em pé de igualdade entre homens e mulheres, a participação nos órgãos de decisão da escola e benefícios sociais.

A afirmação do movimento dos GEPDES junto da classe docente foi maior do que se esperava e o resultado foi o eclodir da repressão através da proibição de reunião e da perseguição política. Os perigos que ameaçavam os membros dos GEPDES, em especial os elementos dos órgãos coordenadores, quer nacionais quer regionais, não desmotivaram os docentes. A um entrave seguia-se a procura de o ultrapassar através do alargamento a novos professores, num profundo trabalho de massas, de insistentes pedidos de audiência e de envio de abaixo-assinados ao ministro da Educação Nacional, Veiga Simão, com propostas concretas, fundamentadas e apoiadas por decisões internacionais, ou procurando apoio nos jornais para a divulgação das suas iniciativas - colóquios, publicação da revista *O professor* e edição de livros.

Os textos internacionais divulgados pela *UNESCO*, *OCDE* e *OIT*, serviram de base a estudos, publicados e difundidos pelos GEPDES, sobre o Estatuto do Professor, a Associação de Professores e os estágios, temas centrais da revista *O professor*, de 1972 a 1974, já então legalizada e sujeita a exame prévio, de acordo com a nova legislação.

O Estatuto do Professor, que estava também a ser preparado pelo Governo, abordava as seguintes áreas: nomeações, reconduções e classificações, contrato de provimento, carreira docente, condições de trabalho, participação na vida escolar, aperfeiçoamento profissional, estágios, assistência e associação.

Ao pessoal docente cabe o direito de exigir liberdade de exercício dos direitos cívicos, nomeadamente os direitos de reunião, de associação, o direito inalienável dos docentes de se organizarem sindicalmente, de contratação, de cujos contratos coletivos deve constar a preparação dos professores, o aperfeiçoamento profissional, a carreira, os direitos e as responsabilidades, a segurança social, e o direito de ser eleito para cargos públicos.

Do ponto de vista pedagógico, exigem-se as condições necessárias para uma ação educativa: competência psicopedagógica, diminuição do número de alunos por turma, e das horas de trabalho que possibilitem a preparação das aulas, avaliar, atender os alunos e pais e dedicar-se a atividades de investigação e aperfeiçoamento profissional.

Eram todos eles assuntos que cobriam as dimensões laboral, social, política, bem como a pedagógica, dimensões, aliás, claramente expressas, nas quatro obras

publicadas com o apoio dos GEPDES - *A política de mão-de-obra barata do Ministério da Educação Nacional – reflexões críticas sobre o Decreto 331/74*, de Agostinho Lopes, *Os livros Escolares*, de Costa Carvalho, *a História do movimento associativo dos professores do ensino secundário - 1891 a 1932*, de Gomes Bento, e *Professores: que vencimentos?*, de António Teodoro.

O modelo organizativo dos GEPDES mereceu particular atenção não só para se identificar e compreender as dinâmicas de ação deste movimento como, também, para se verificar se houve alguma influência exterior ao modelo organizativo criado.

As atas, comunicados e correspondência mostram que partiu dos membros da equipa coordenadora o modelo organizativo, não podendo, deixar de ter peso na nossa avaliação da situação que o primeiro documento com uma proposta de um modelo organizativo tem origem no Grupo de Estudo do Barreiro, liderado por Agostinho Lopes, militante, à data, do PCP, nem o testemunho público de Helena Pato, então, militante do PCP “Entrava-se numa reunião com a posição do partido e saía-se sem reservas, com a posição do Grupo de Estudo.”

O comportamento coletivo não é uma soma de comportamentos individuais, mas é influenciado pela presença dos indivíduos e pelo grau de interação entre eles. As ideias comuns e a conformidade de pensamento caracterizam um determinado grupo e dão-lhe autonomia, permitindo uma atuação em conjunto para a consecução de um objetivo comum.

Certo é que o PCP, na clandestinidade, tinha militantes organizados no setor intelectual que eram membros dos GEPDES: Agostinho Lopes e Helena Pato, e que, nas reuniões do PCP, se discutiam os problemas da classe docente. No entanto, nenhum membro dos GEPDES, militante do PCP, afirmou que as decisões tomadas nos GEPDES obedeciam a determinações do partido. Tal como nas lutas políticas de outros grupos sociais e profissionais, designadamente nas lutas associativas académicas de 1962, 1965 e 1969, a influência do PCP na criação, organização e posterior ação dos GEPDES, foi relevante, mas discreta, funcionando o partido como suporte estratégico do movimento e veículo da consciencialização política dos seus membros. De resto, pode-se afirmar, que os modelos organizativos e as formas de atuar dos GEPDES e do PCP eram diferentes, mas caminhavam para um objetivo comum – a consciencialização política dos professores e outros trabalhadores, no sentido da denúncia da política governamental e com vista à queda do regime do Estado Novo.

Pode-se concluir que os GEPDES,

“tiveram um papel político e de intervenção política relevante na vida do País e que tiveram um outro papel não pouco significativo, que foi, naqueles seus quatro anos de existência, terem sido uma escola de quadros políticos muito importante. Formaram muita gente. A gente

que, ao longo destes anos que levamos de democracia, muitas vezes encontro, foi tocada pelo movimento, gente que se aproximou de posições progressistas, de posições democráticas. Até autarcas que estiveram ligados aos Grupos de Estudo. O movimento teve, de facto, um papel muito importante na evolução política do nosso país”. (Ricardo, 2015, Apêndice 2. 1. e.)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barreto, J. (2000). Sindicatos Nacionais. In A. Barreto & M. F. Mónica (coord.), *Dicionário de História de Portugal*, vol. 9 (suplemento P/Z) (pp.436-445). Porto: Figueirinhas.
- Batista, A. A. (1973). *Conversas com Marcello Caetano*. Lisboa: Moraes Editores.
- Carvalho, A. C. (1981a). Quando discutir era proibido. *O Professor*, 2, 42, nova série.
- Carvalho, A. C. (1981b). 10 anos de vida, 10 anos de Luta. *O Professor*, 2, 43-45, nova série.
- Carvalho, A. C. (1990). Memórias de o professor. *O Professor*, 2, 3ª série, 78.
- Carvalho, A. C. (1999a). Há 25 anos I, *Página da Educação*, 78, (VIII), 25.
- Carvalho, A. C. (1999b). Há 25 anos II... A repressão endurece... *Página da Educação*, 79, (VIII), 25.
- Carvalho, A. C. (1999c). Há 25 anos III. *Página da Educação*, 80, (VIII), 25.
- Carvalho, A. C. (1999d). Há 25 anos... (Fim). O Renascer do movimento sindical docente. *Página da Educação*, (VIII), 81.
- Carvalho, A. C. (1999e). Os ‘Grupos de Estudo’, GEPDES, 1970-1974, na resistência dos professores ao fascismo. Porto, obra inacabada.
- Carvalho, A. C. (2008). Mudam-se os tempos.... *Página da Educação*, 177, (XVII), 41.
- Duarte, R. S., Ricardo, M. M. C. & Silva, M. de L. (org.). (2013). *Percursos do Associativismo e do Sindicalismo Docentes em Portugal 1890-1990*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Grácio, R. (1983). O Congresso do Ensino Liceal e os grupos de estudo do pessoal docente do ensino secundário: uma alternativa sobre o caetanismo. *Análise Social*, (XIX), 77-78-79, 3º, 4º e 5º, 757-791.
- Pato, H. (2009a). Os professores na Revolução. *Caminhos da memória*, 22 setembro. <https://caminhosdamemoria.wordpress.com>. Acedido em agosto de 2014.
- Pato, H. (2009b). Intervenção no Seminário para a memória do sindicalismo docente, ULHT – CeiEF, 14 novembro. <https://caminhosdamemoria.wordpress.com>. Acedido em agosto de 2014.
- Pato, H. (2009c). Contributo para a História do sindicalismo docente (1). *Caminhos da Memória*, 7 dezembro. <https://caminhosdamemoria.wordpress.com>. Acedido em agosto de 2014.
- Pato, H. (2009d). Contributo para a História do sindicalismo docente (2). *Caminhos da Memória*, 14 dezembro. <https://caminhosdamemoria.wordpress.com>. Acedido em agosto de 2014.
- Pato, H. (2009e). Contributo para a História do sindicalismo docente (3). *Caminhos da Memória*, 22 dezembro. <https://caminhosdamemoria.wordpress.com>. Acedido em agosto de 2014.
- Pato, H. (2010). Contributo para a História do sindicalismo docente. Lisboa: FENPROF.
- Ricardo, M. M. C. (2004). A emergência do sindicalismo docente na imprensa do Estado Novo – Os Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário (GEPDES). *Revista Lusófona de Educação*, 4, 133-138.
- Ricardo, M. M. C. (2011). Da luta pelo associativismo docente durante o Estado Novo em Portugal à construção do sindicalismo docente em democracia. O papel da imprensa legal e clandestina, Associações

e Sindicatos de Trabalhadores em Educação. Atas do III Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação, 18 – 19 – 20 abril, Rio de Janeiro, s/p.

Ricardo, M. M. C. (2013). *O professor como construção de uma identidade associativa no período do Estado Novo*. In R.S. Duarte, M. M. C. Ricardo & M. de L. Silva, (orgs.), *Percursos do associativismo e do sindicalismo docente em Portugal, 1890 – 1990*. (pp. 81-96). Lisboa: Edições Universitária Lusófonas.

Ricardo, M. M. C. (2015). Tese de doutoramento, Os Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário, 1969-1974. Raízes do sindicalismo docente. Lisboa: ULHT.

Ricardo, M. M. C. (2016). Os Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário, 1969-1974. Raízes do sindicalismo docente. Lisboa: Edições Lusófonas.

Simão, J. V. (1972). *O Direito à Educação*. Lisboa: CIREP.

Tavares, M. (2004). Escola e sindicalismo docente: Os Grupos de Estudo nos cadernos 'O professor'. *Revista Lusófona de Educação*, 4, 139-146.

Tavares, M. (2010). O movimento sindical docente, em Portugal, nas décadas de 70 e 80. Dos Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário à afirmação dos sindicatos de professores. Associações e Sindicatos de Trabalhadores em Educação, Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação, 22 e 23 de abril, Rio de Janeiro, s/p.

Tavares, M. (2011). Do sindicalismo docente reivindicativo ao sindicalismo reflexivo, em Portugal, nas décadas de setenta e oitenta. Associações e Sindicatos de Trabalhadores em Educação. Atas do III Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação, 18 – 19 – 20 abril, Rio de Janeiro, s/p.

Tavares, M. (2012). A emergência e afirmação do sindicalismo docente em Portugal. Dilemas, mudanças e desafios. In S. Dal Rosso, (org.). *Associativismo e Sindicalismo em Educação*, 15, 331. Brasília: Paralelo.

Tavares, M. (2014). Contribuições para a História do sindicalismo docente, em Portugal: dos Grupos de Estudo, à afirmação e crise do movimento sindical docente. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (37). Disponível em <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n37>.

Teodoro, A. (2000). O fim do isolacionismo da participação de Portugal no Plano Marshall ao Projeto Regional do Mediterrâneo. *Revista Lusófona de Educação*, 3, 48-54.

A REVOLUÇÃO DIGITAL E A SUA “PEDAGOGIA” HEGEMÓNICA

Carlos Nogueira Fino

Professor Catedrático da Universidade da Madeira. Coordenador da linha de investigação em Inovação Pedagógica do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa).

E-mail: cfino@staff.uma.pt-

1. INTRODUÇÃO

Desde há muitas décadas que a inovação em educação costuma aparecer associada à incorporação de tecnologias novas ao serviço dos procedimentos didáticos. E esse era o foco da tecnologia educativa clássica, que se ocupava da “correta” utilização dos recursos tecnológicos que se iam tornando disponíveis.

Por exemplo, os professores da minha geração são contemporâneos da introdução dos retroprojetores e dos seus acetatos, e da discussão sobre a maneira como esses acetatos deveriam ser previamente preparados, quer na forma manuscrita, quer fotocopiados. Retroprojetores e acetatos chegaram a ser objeto de cursos inteiros de formação em serviço para professores, visando habilitá-los à sua utilização “correta” (não virar as costas aos alunos durante a apresentação das transparências, como compor o conteúdo reutilizável dos acetatos, etc.). Nessa época, anos setenta, a promessa era a mudança da educação e dos seus resultados através do bom uso dos retroprojetores, que hoje não passam de paleontologia “pedagógica”, alguns dos quais ainda presentes em muitas salas de aula.

A década seguinte trouxe-nos nova promessa: os computadores. Essa euforia começou por se materializar em Portugal com o projeto MINERVA, que fez chegar computadores às escolas não superiores, incluindo as escolas primárias. Tal como tinha acontecido com os retroprojetores, muita gente também acreditou que dessa vez é que seria: os computadores estavam aí para mudar de vez a educação, que passaria a ter resultados nunca imaginados.

E a década seguinte, anos noventa, trouxe-nos a internet. Nunca mais um computador estaria sozinho. O futuro estava na rede e nas inteligências conectadas a ela. Como alguns se recordarão, a Madeira chegou a albergar um famoso, pelas piores razões, projeto de Inteligência Conectiva, de um tal Derrick de Kerckhove, que custou milhões ao erário público, dos quais não existe atualmente qualquer rasto no subsistema educativo regional, mas convenceu muitos crédulos de que o subsistema educativo da Madeira iria decolar e que esta passaria a exportar inteligência. Entretanto, chegámos ao novo milénio, já percorremos 18% do século XXI, passámos pela web 2.0, qualquer dia entraremos na web 3.0, sem que nenhuma promessa de que a tecnologia mudaria a escola se tivesse cumprido.

Vista retrospectivamente, esta sequência de grandes promessas não cumpridas, nas quais tantos acreditaram e muitos ainda acreditam, é desanimadora. Nem a escola melhorou grande coisa, nem essas tecnologias promoveram qualquer mudança digna desse nome. No entanto, ainda há quem acredite que existe uma relação direta e inelutável entre incorporação de tecnologia na escola e inovação educativa e, até, inovação pedagógica, como se alguma vez uma pedagogia tivesse mudado pelo uso de ferramentas ao serviço do desenvolvimento do currículo.

O problema é que a convicção ingênua de que a tecnologia pode mudar a escola, além de contagiosa, tem sido uma aliada objetiva da falta de alternativa à continuada obsolescência do modelo de escolarização que herdámos do século XIX e que, apesar da retórica da inovação, teimamos em preservar, quase idêntica, no século XXI. Enquanto nos deixamos encandear pelo brilho da novidade e pelo glamour dos seus gadgets tecnológicos, não olhamos com olhos de ver para o currículo inamovível e para a sua normatividade, que sempre se revelaram ser capazes de digerir qualquer tecnologia, mesmo a mais disruptiva, até a transformar na sua própria substância.

A este propósito, da somatização da tecnologia pelo currículo, costumo recorrer a uma observação impiedosa de Seymour Papert, contida num debate com Paulo Freire, que ocorreu em 1995 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, o qual foi registado em VHS pela TV PUC e está disponível no Youtube. Logo na sua intervenção inicial, Papert afirma que nada lhe parece mais ridículo do que a ideia de que a tecnologia possa ser usada para melhorar a escola, ainda que, segundo crê, a tecnologia tenha potencial para a contornar, tornando-a desnecessária. Para ilustrar essa opinião, Papert descreve como, nos anos 80, a burocracia escolar se foi apoderando dos computadores, retirando-os das mãos dos *Yearners*, os professores visionários e inconformados, descritos por Papert na sua obra de 1993, *The Children's Machine: Rethinking School In The Age Of The Computer*, e colocando-os onde sempre acharam que deveriam estar: nos laboratórios de informática, ao serviço do currículo e da burocracia escolar. Os *Yearners*, ao contrário dos *Schoolers*, muito melhor adaptados à rotina escolar, pertenciam àquela mesma espécie de professores a que José Pacheco se refere quando recomenda que se “*Procurem nas escolas professores que ainda não tenham morrido*”². Trata-se de uma espécie de professores em risco de extinção iminente, por exaustão, stress e desmotivação, devido ao desgaste de terem de lidar com alunos submetidos a um sistema hierarquizado e anacrónico, composto de anos, turmas “homogéneas” organizadas segundo o critério de idade cronológica, disciplinas que não comunicam umas com

² *Procurem nas escolas professores que ainda não tenham morrido* é o título de uma entrevista concedida por e-mail a Sara Dias Oliveira, e publicada no Notícias Magazine, do Jornal de Notícias a 3/04/2017.

as outras, seleções *a priori* de conteúdos programáticos iguais para todos, testes, exames, *rankings*, etc.

2. UM SÉCULO DE MÁQUINAS DE ENSINAR, 50 ANOS DE MÁQUINAS PARA APRENDER

2.1.

O problema afigura-se ainda maior quando percebemos que o currículo não anda a digerir a tecnologia apenas desde os anos setenta do século XX. Infelizmente, o fenómeno é muito anterior, remontando pelo menos ao início desse século.

Em 1912, Thorndike incluiu a seguinte conjectura no seu livro *Education A First Book*, que bem pode ser considerada fundadora da ideia da incorporação de tecnologia no desenvolvimento do currículo:

If, by a miracle of mechanical ingenuity, a book could be so arranged that only to him who had done what was directed on page one would page two become visible, and so on, much that now requires personal instruction could be managed by print³. (Thorndike, 1912, p. 165)

A conjectura de Thorndike tardou em materializar-se, uma vez que só nos anos cinquenta Skinner apresentou a sua máquina de instrução programada, construída para funcionar segundo os princípios do condicionamento operante (Fino, 2017). Essa máquina incluía materiais impressos e impunha sequências predeterminadas na apresentação de tarefas ao utilizador. Como se sabe, a máquina de Skinner não teve grande êxito, como igualmente não tinham tido sucesso máquinas anteriores à sua, como a de Pressey, intitulada *Machine for Intelligent Tests*, nos anos vinte, por exemplo, que não tinha a sofisticação conceptual nem mecânica da máquina de Skinner.

Refira-se que a falta de sucesso da máquina de instrução programada, de Skinner, se ficou a dever, entre outras razões, ao seu custo, uma vez que o seu uso era individual, correndo cada máquina um programa preparado antecipadamente para o seu utilizador. Ou seja, quem quisesse pensar em utilizar a solução de Skinner numa escola, teria de pensar em tantas máquinas quantos os alunos, tantos programas quantos os alunos e assim sucessivamente. Nos anos cinquenta, uma tecnologia de uso individual era cara demais para poder ser considerada opção. No

³ “Se, por meio de um milagre de engenho mecânico, um livro pudesse ser concebido de modo a que a página dois se tornasse visível somente após ter sido feito o que é indicado na página um, e assim por diante, muito do que agora requer instrução pessoal poderia ser administrado pela impressão” (Thorndike, 1912, p. 165).

entanto, o problema do custo começou a ficar resolvido logo no início da década seguinte, com o sistema PLATO, o primeiro sistema de Ensino Assistido por Computador, cujo desenvolvimento nas décadas seguintes nos conduziu às atuais plataformas digitais para ensino a distância.

Creio ser desnecessário argumentar que nenhuma das soluções informáticas concebidas até ao presente para desenvolver o currículo mudou alguma coisa da sua natureza. O que me parece óbvio é que a tecnologia, no limite, pode até provocar a desmaterialização da escola, tornando-a virtual, mas não tem grande poder sobre o currículo, que é, no fundo, a alma da escola. Mas a inversa é verdadeira: o currículo tem todo o poder sobre a tecnologia cuja utilização absorve, a qual passa a ser, também, curricular.

No debate entre Papert e Freire, referido anteriormente, Papert chega a considerar implicitamente “curricular” a própria investigação sobre o uso de TIC na educação. Na sua perspetiva, a burocracia escolar sempre considerou que os computadores que as escolas recebiam não eram devidamente utilizados, a menos que os resultados escolares globais melhorassem significativamente, o que não acontecia. Tal só poderia significar que os professores não sabiam utilizar os computadores corretamente e que era preciso investigar sobre as melhores maneiras de serem utilizados ao serviço do desenvolvimento do currículo, tendo em vista melhorar o rendimento escolar dos alunos. Depois, uma vez concluída a investigação, era preciso divulgar entre os professores o seu resultado (na forma de recomendações, exemplos de “boas práticas”, livros brancos, etc.), sendo esse o caminho que conduziria à melhoria geral do sistema.

Não discutirei neste momento se esse tipo de investigação ajudou, ou não, a melhorar os sistemas educativos. Parece-me que talvez não. Mas o facto é que essa investigação “curricular” é a que costuma ser considerada séria e merecedora de ser financiada e divulgada, em detrimento de outras abordagens ao trinómio aprendizagem-tecnologia-conhecimento, porventura muitíssimo mais interessantes e potencialmente mais úteis, embora sem servirem para reforçar a ideia de escola que a burocracia se esforça por manter.

2.2

Desde a conjectura de Thorndike até às atuais plataformas digitais de ensino já decorreu um século. E, se é verdade que a curricularização da tecnologia é uma ideia centenária, essa ideia, embora *main stream*, coexiste há pelo menos há cinquenta anos, com outra, bem diferente.

Em 1967, Seymour Papert, Cynthia Solomon e Wallace "Wally" Feurzeig criaram uma linguagem de programação de computadores a que chamaram Logo. Essa linguagem, cuja designação não é um acrónimo, sendo inspirada no vocábulo grego

logos (palavra), foi construída segundo a metáfora do *low threshold and no ceiling* (patamar baixo e ausência de teto, ou de limite), ou seja, ser igualmente acessível a aprendizes, incluindo crianças pequenas, e a programadores experientes, empenhados em explorações mais complexas e no desenvolvimento de projetos sofisticados. Computadores do MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), onde Papert trabalhava, correndo Logo, passaram a estar acessíveis a crianças das imediações, envolvidas em situações de aprendizagem abertas, independentes de qualquer escola ou currículo, mas potencialmente ricas em matemática, em língua materna (a linguagem Logo utilizava palavras do dia a dia, como comandos e argumentos), música, robótica, telecomunicações e ciência.

Ainda contemporânea das primeiras concretizações informáticas da instrução programada, e numa altura em que os computadores ainda eram máquinas de porte considerável e muitíssimo dispendiosas, a linguagem Logo foi criada sem qualquer espécie de vínculo com a tradição das máquinas de ensinar. Pelo contrário, o seu propósito nem se cruzava com o universo da escola e do currículo. A ideia era tornar a computação acessível às crianças, de uma forma muitíssimo mais profunda do que a mera operação do computador: as crianças como programadoras, envolvidas em projetos decididos por elas próprias, ensinando o computador, utilizando a metáfora de Papert, ao invés de serem ensinadas por ele (Fino, 2017, p. 64).

Esta ideia de Papert e dos seus colegas foi recentemente recuperada pela União Europeia, a qual, preocupada com a melhoria das competências digitais dos seus cidadãos, desde 2012 que encoraja a realização de Semanas Europeias da Programação desde aquela data, abertas a toda a população, independentemente da idade. Essas semanas são organizadas por voluntários que *“promovem a programação informática, o pensamento computacional e atividades conexas nos seus países”*, segundo se pode ler no site institucional da iniciativa⁴.

Este facto é assinalável. Faço parte do pequeno grupo de entusiastas da linguagem Logo, que aprenderam durante os primeiros meses do projeto Minerva, em 1985, lidaram com ela até ao final do projeto, em 1994 (no meu caso, um pouco mais⁵), e que a viram desaparecer praticamente de todos os ambientes escolares na

⁴ <http://codeweek.eu/>.

⁵ Dirigi, em 1995, um projeto de integração de computadores em cinco escolas do primeiro ciclo da Região Autónoma da Madeira (projeto CEB-1), que incluía a formação de professores dessas escolas em Logo, e desenvolvi a minha investigação de doutoramento numa dessas escolas – a escola da Pena na cidade do Funchal, entre 1996 e 1999.

década seguinte, por manifesta falta de interesse dos professores e dos órgãos de tutela do sistema educativo, sob a alegação difusa de que a programação não serviria para nada, atrapalhando mesmo as aprendizagens escolares, essas, sim, consideradas importantes. E é com desalento que constato como os contributos de Papert permaneceram no limbo tanto tempo, enquanto as escolas foram sendo inundadas de gerações sucessivas de tecnologias digitais para se fazer com elas exatamente o mesmo que se fazia antes da sua chegada.

3. CURRÍCULO E “PEDAGOGIA” HEGEMÓNICA

3.1.

Como Hamilton (1999) explicou, a palavra *didática*, por denotar práticas educativas formalistas e poder considerada uma combinação de dogma e aborrecimento, adquiriu uma conotação negativa na cultura anglo-americana. O mesmo não aconteceu com a palavra *pedagogia*, que reentrou no léxico educacional anglo-americano após 1970, depois de ter estado eclipsada desde a Primeira Guerra Mundial, mas com um significado muito diferente do que tinha tido anteriormente. Atualmente, a palavra *pedagogy* tem, na cultura anglo-saxónica, um significado muito próximo do significado europeu de *didática*⁶.

É por essa razão que a palavra “pedagogia” está entre comas no título deste texto e neste ponto particular, porque não creio que, em bom rigor, seja possível associar à palavra *pedagogia* o conjunto de procedimentos técnico-didáticos para o desenvolvimento do currículo a que está reduzida a atividade que os professores. Esses procedimentos são conhecidos, fazem parte do cânone e baseiam-se quase integralmente em perspetivas técnicas e tecnológicas do currículo, inspiradas em Bobbit, Taba, Gagné, Bloom, etc., e nos behaviorismos de Thorndike e Skinner, apesar de a formação de professores também invocar, em vão, na minha opinião, alguns construtivistas, como Piaget e Vygotsky, cujos contributos funcionam muito mais como adorno do que como influência real na sua vida profissional futura.

Com certeza que existem outras razões, mas a utilização compulsiva da língua inglesa como língua “científica”, e a falta de cuidado na importação para a nossa língua, não apenas de palavras, mas de significados parasitas provenientes da cultura anglo-saxónica, explicarão, em parte, a confusão permanente a que assistimos, entre

⁶ By contrast, *pedagogics* is not an alien notion to Anglo-American educationalists. It re-entered the Anglo-American educational lexicon after 1970, having lain dormant since the First World War (cf. Cruikshank, 1998). The 1970s revival, however, was not a restatement of earlier assumptions. Rather, fresh meanings arose that, paradoxically, have hindered transatlantic dialogue. The European discourse of *didactics* is, I suggest, very close to the Anglo-American discourse of *pedagogics*. Only their language divides them. (HAMILTON, 1999, p. 138).

didática e *pedagogia*, que são utilizadas quase sempre como se fossem sinónimas. Mas adotando ambas, invariavelmente, o significado estrito de *didática*.

A universidade a que pertença esforça-se por abordar, igualmente, vozes críticas e pós-críticas, na escassíssima margem de manobra (alocação de ECTS) que a legislação da formação de professores consente. Convenhamos, no entanto, que essas vozes críticas apenas dificilmente poderiam ser materializadas em orientações de natureza didática ou metodológica, que sejam operacionalizáveis em termos de desenvolvimento do currículo que criticam. Por exemplo, é quase crueldade aprofundar Bourdieu, Freire ou Illich com futuros professores, os quais terão, imediatamente a seguir, de preparar planos de lição que incluem conteúdos programáticos determinados *a priori*, estratégias de motivação extrínseca, e definição prévia de objetivos, quase de certeza segundo a taxonomia de Bloom. E não faz qualquer sentido, do ponto de vista dos construtivismos, que o mesmo plano de aula seja aplicado a turmas de vinte ou trinta aprendizes diferentes, a menos que todos os alunos fossem clones cognitivos uns dos outros.

A palavra *pedagogia*, tal como a entendo, tem pouco a ver com a aplicação de planos para desenvolver o currículo. Aliás, na tentativa de especificarem “cientificamente” o que os professores têm que fazer para ensinarem os seus alunos com eficiência, as correntes técnicas e tecnológicas do currículo reduziram até quase ao limite a sua autonomia e são, ao mesmo tempo, um travão à sua criatividade. Ora, sem autonomia e sem criatividade não existe pedagogia. O que existe, é, na melhor das hipóteses, uma “pedagogia” de *franchising*, que deve seguir à risca a linha identitária da marca, sem grandes desvios ou tergiversações que a descaracterizem.

Como tenho insistido, por exemplo Fino (2016), tal como o desenvolvimento curricular, pedagogia também é ação, não existindo pedagogia separada da prática. Mas também não existe pedagogia que não seja orientada por valores e princípios, explícitos ou implícitos. No entanto, mesmo sendo ambos ação, tal não significa que pedagogia seja sinónima de desenvolvimento curricular, ou que possa a ele ser reduzida. Por outro lado, a pedagogia não precisa de estar vinculada a nenhum currículo, muito menos a um currículo *a priori*, de ensino, convenhamos, que especifica o que os alunos devem aprender, onde devem aprender e quando e como devem aprender. Uma pedagogia não prescreveria o mesmo programa de ensino a muitos, independentemente das suas diferenças, impondo-lhes metas idênticas de aprendizagem, ainda que sem esperar, e provavelmente sem desejar, que essas metas sejam todas atingidas por todos, ou no mesmo grau.

Uma pedagogia consideraria cada pessoa como ponto de partida do que vem a seguir, enquanto o desenvolvimento curricular visa conduzir todos ao mesmo ponto de chegada, independentemente das diferenças existentes à partida. E é por isso que costumo pensar que, enquanto o desenvolvimento curricular se vincula a um (único) currículo de ensino, uma pedagogia estaria muito mais preocupada em garantir a

cada um o direito de percorrer o próprio caminho de aprendizagem. Como se cada um pudesse ter o seu currículo pessoal, ideia herética, porque absolutamente antagônica à que subjaz à definição de currículo. A pedagogia, portanto, teria a ver com a maneira, e respetiva fundamentação ética, política e científica, como os intervenientes, os que percorrem e os que acompanham, se relacionam entre si na instituição dos contextos onde a aprendizagem pode acontecer (Fino, 2016, p. 17).

No mesmo texto, concluí esta ideia da maneira seguinte:

Tal como a entendo, pedagogia, longe de ser da mesma natureza, terá de equivaler a uma crítica implícita à normatividade unificadora, centrípeta, burocrática e despersonalizante do currículo. Um pedagogo, como qualquer outro cidadão, precisa de ser permanentemente consciente e crítico, diria Freire. E a inovação pedagógica terá de passar pela crítica do próprio exercício da pedagogia, como única maneira de garantir a não cristalização dos processos em meras liturgias, cujo significado se vai perdendo à medida que cresce o rebanho dos acólitos e aumenta a agressividade dos prosélitos. Ou seja, na minha perspetiva, sempre que uma nova pedagogia se constitui em movimento, tende a cristalizar-se e a reproduzir-se, tornando-se "curricular" (Idem, *ibidem*).

3.2

Considerando a questão segundo outra perspetiva, estou também convencido de que uma “pedagogia” curricularizada se torna hegemónica.

De acordo com Gramsci (1971), hegemonia é o sucesso da classe dominante na imposição da sua visão da realidade e da verdade, que se manifesta nos campos político, económico, social e cultural, bem como através dos processos de negociação entre as classes dominantes e as classes subordinadas. Trata-se da intenção de fazer as restantes classes sociais acreditarem (e aceitarem) que a maneira de lidar com a vida e a visão geral da sociedade, da classe dominante, são, não apenas adequadas e corretas, mas únicas. Ou seja, que não têm alternativa. Acresce que a hegemonia não é simplesmente imposta de cima, uma vez que é mantida através da obtenção do consentimento de grupos subordinados, sendo que um dos principais meios para ganhar este consenso envolve a universalização dos interesses dos grupos dominantes, como se fossem os interesses do todo da sociedade.

Se olharmos para a “pedagogia” escolar, apoiada nas correntes técnicas e tecnológicas do currículo e no behaviorismo, através da lente do conceito de hegemonia, de Gramsci, apenas poderemos considera-la uma prática hegemónica. Ela corresponde, tanto quanto me parece, a uma visão estereotipada e canónica de

pedagogia, simultaneamente imposta e aceite, ao ponto de parecer que a didática e a sua parafernália encerram em si mesmas todo o pensamento pedagógico existente e possível.

Infelizmente, não descortino casos em que o uso das tecnologias digitais, colocado ao serviço do desenvolvimento do currículo, promova movimentos contra-hegemónicos. E esta é mais uma razão pela qual não me parece que usar tecnologias digitais para ensinar os alunos seja, ou possa conduzir, à inovação pedagógica, ou que se possa estabelecer uma ligação de causalidade direta entre TIC e inovação pedagógica. De facto, a única maneira de romper com a “pedagogia” hegemónica, e promover verdadeira inovação pedagógica, passa pela invenção de pedagogias anti-hegemónicas, envolvendo, ou não, exploração de tecnologias digitais, proeza muito difícil em territórios educativos colonizados pelo currículo.

Essas pedagogias costumam ser encontradas em locais que recusam, explicitamente, abordar as questões da aprendizagem e do ensino segundo as “soluções” encontradas no século XIX para a produção, acelerada e barata, dos exércitos de mão-de-obra de que a industrialização necessitava. Na primeira metade do século XX, existiam em colégios dirigidos por pedagogos da Escola Nova. Hoje em dia, talvez possam ser encontradas na Escola da Ponte, em colégios jesuítas da Catalunha, nas comunidades de aprendizagem em que todos são educandos e educadores, do Projeto Âncora, Brasil, ou nas que vierem a brotar, encorajadas pela profunda reinvenção curricular, cujos ecos nos chegam da Finlândia.

3.3

Entretanto, o mundo vive, ainda que desigualmente, a revolução digital. A evolução impressionante das tecnologias digitais é o combustível dessa revolução, a qual, fora da escola, se cumpre todos os dias mudando radicalmente a maneira como vivemos e, até, como pensamos e como nos consideramos. Mas parando invariavelmente à porta da escola, onde os velhos procedimentos vão sobrevivendo, cada vez com menos entusiasmo e cada vez menos entusiasmantes. O problema é como fazer a escola participar dessa revolução, não em nome da tecnologia propriamente dita, mas em nome da necessidade de se adaptar aos novos tempos, que pouco ou nada têm a ver com as ideias e as necessidades instituidoras da escola fabril no século XIX.

Na minha perspetiva, não vamos lá pela via curricular, a menos que desmantelemos o currículo tradicional até não ficar pedra sobre pedra. Nem de conteúdo, nem de método. A minha perspetiva, no entanto, não será muito generalizável, uma vez que, com grande probabilidade, não existe no senso comum. No entanto, o sentimento de que é necessário transformar a escola, e de que a tecnologia é um dos ingredientes da necessária transformação, há tempo que faz o

seu caminho, inspirado nomeadamente por instâncias com poder para influenciar a política educativa.

Por exemplo, o Institute of Educational Technology, do Reino Unido, publica, desde 2012, relatórios anuais intitulados *Innovating Pedagogy Reports*, que exploram “new forms of teaching, learning and assessment for an interactive world” destinados a “to guide teachers and policy makers in productive innovation”⁷. Cada um dos relatórios de 2012 a 2017 promete divulgar dez inovações “pedagógicas” que ainda não têm uma grande influência na educação. No entanto, boa parte dessas inovações “pedagógicas”, propostas de cima e de fora, em relação às comunidades escolares, estão, afinal, relacionadas com propostas de introdução de tópicos curriculares novos, como navigating post-truth societies (Ferguson et al., 2017), por exemplo, ou com a exploração de tecnologia, como Bring your own devices - Learners use their personal tools to enhance learning in the classroom (Sharples et al., 2014).

Outro exemplo é o dos *NMC⁸ Horizon Reports*, nomeadamente as suas edições de 2014 a 2017, em parceria com outras instituições, como a Direção Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia, o *Consortium for School Networking*, ou a *EDUCAUSE Learning Initiative*. Esses relatórios são designados como *NMC Horizon Report Europe 2014 Schools Edition* (com a European Commission's Directorate General for Education and Culture), *NMC Horizon Report 2015 K-12 Edition* (com o Consortium for School Networking - CoSN⁹), *NMC Horizon Report 2016 Higher Education Edition* (com a *EDUCAUSE Learning Initiative - ELI¹⁰*) e *NMC Horizon Report 2017 Higher Education Edition* (com a *EDUCAUSE Learning Initiative*).

Sem desmerecer a contribuição desses relatórios para possíveis melhorias na educação, não há dúvida de que essa reflexão é produzida fora das escolas e visa condicioná-las, aparentemente sem grande consideração pela opinião, pela experiência e pelos anseios das comunidades escolares. Trata-se de um óbvio

⁷ Pode ler-se em <https://iet.open.ac.uk/innovating-pedagogy>.

⁸ Segundo se pode ler no seu site, <https://www.nmc.org/>, o *NMC (New Media Consortium)* foi fundado em 17 de outubro de 1993 por um grupo de fabricantes de hardware, desenvolvedores de software e editores (Apple Computer, Adobe Systems, Macromedia, and Sony) que perceberam que o sucesso final de seus produtos multimídia dependia da aceitação generalizada pela comunidade de ensino superior de uma maneira que nunca havia sido alcançada antes.

⁹ Segundo informação contida no seu site, <http://www.cosn.org/>, o *CoSN (Consórcio para Redes Escolares)* é a principal associação profissional para líderes de sistemas escolares de tecnologia. Durante 25 anos, a *CoSN* forneceu aos líderes a gestão, a construção de comunidades e as ferramentas de advocacia que precisam para ter sucesso. Hoje, a *CoSN* representa mais de 13 milhões de alunos em distritos escolares em todo o país e continua a crescer como uma poderosa e influente voz na educação K-12.

¹⁰ No seu site, <https://www.educause.edu/eli>, pode ler-se que a *ELI* é uma comunidade de instituições de ensino superior e organizações comprometidas com o avanço da aprendizagem através da aplicação inovadora de tecnologia.

exercício *top-down*, em que os “sábios” informam os “ignorantes” sobre o que devem fazer para terem êxito. Apenas a título de exemplo, refira-se que o Relatório de 2017 (Freeman et al., 2017) inclui, a programação como uma literacia (*coding as a literacy*) como uma das principais tendências acelerando a adoção de tecnologia na educação básica, a curto prazo. E, a médio prazo, o foco crescente na medição (quantificação) da aprendizagem (*growing focus on measuring learning*). Tal como os anteriores, o relatório de 2017 é omissivo quanto à fundamentação pedagógica ou científica das suas previsões.

Se aliarmos a sucessão destes relatórios, às “salas de aula do futuro” endossadas por gigantes da indústria informática, como a Microsoft, por exemplo, passando pela cogitação da criação de algoritmos digitais destinados a tornar os professores redundantes¹¹, é difícil não constatar que existem interesses poderosos apostados em mudar as escolas, “puxando-as” para o século XXI. E talvez seja essa a promessa digital no que à educação diz respeito, mas sonhada de fora para dentro: mudar as escolas através das tecnologias digitais, de uma crítica implícita, mas desfocada e inconsequente, do currículo tradicional, e da proposta de aplicação de “pedagogias inovadoras instantâneas”, já devidamente testadas e aprovadas pelos melhores e mais reputados especialistas, que pairam muitos metros acima do comum dos mortais. “Pedagogias” hegemónicas, no verdadeiro sentido gramsciano, bem entendido, receitadas por quem está numa posição dominante e aplicadas por quem é convencido a acreditar que elas é que são as “pedagogias”.

O problema é que a pedagogia não é algo que se aplique, mas uma construção conjunta, em diálogo, entre os aprendizes e os seus mentores, como sabemos.

4. A FECHAR

A afirmação de que temos uma escola do século XIX, com alunos do século XXI e professores cuja maioria foi formada no século XX, de tão batida, é já um lugar-comum, ainda que seja um lugar-comum onde existe alguma verdade, convenhamos. E afirmar que é necessário mudar a escola e que o desenvolvimento das tecnologias digitais produz todos os dias ferramentas suficientemente poderosas para nos ajudarem nessa mudança, também. No entanto, essas convicções não se têm mostrado suficientes para mudar nada de essencial da escola fabril, que continua a funcionar segundo os mesmos princípios curriculares do tempo da taylorização, servida por professores cuja formação, em Portugal, se faz segundo os

¹¹ A este propósito, leia-se, apesar do seu tom muito ao jeito de teoria da conspiração, o texto intitulado *La educación que diseña Silicon Valley y que transformará el futuro*, publicado pelo periódico El Salto, em outubro de 2017, disponível online em <https://www.elsaltodiario.com/educacion/educacion-disena-silicon-valley-google-facebook>.

ditames da legislação produzida pela miopia dos ministros Maria de Lurdes Rodrigues e Nuno Crato, ou seja, preparando-os para a escola do passado.

Como se sabe, as universidades portuguesas ficaram, pela intervenção daqueles ministros, sem qualquer grau de autonomia quanto ao conteúdo da formação de professores. Por outro lado, nenhum professor tem qualquer autoridade sobre o currículo. Nem mesmo os investigadores, que pairam à margem da escola real, criando teorias e testando práticas educativas que envolvem tecnologias digitais, das quais extraem conclusões exportáveis em forma de boas práticas, têm qualquer poder para mudar o currículo. Na melhor das hipóteses, conseguem atrair, momentaneamente, a atenção dos *media* para algumas das suas propostas, com probabilidade maior se atuarem perto dos círculos do poder nacionais, ou quando essas propostas são endossadas por eles.

Quanto a mudar a escola, ou antecipar o que será a escola no futuro, caso o futuro continue a precisar dela, é como na ficção científica: quanto mais perto for o futuro que pretendamos imaginar, maior a certeza de que a nossa imaginação não será suficiente. Uma retrospectiva das últimas décadas é isso mesmo que comprova: creio ter lido toda a ficção científica importante que havia para ler, de autores de Azimov e Clarke a Philip K. Dick, passando por Bradbury, Simak e Heinlein e outros, e não me recordo de algum deles ter imaginado a Internet ou o telemóvel. Muito mais fácil é pegar no velho currículo, a que se acrescentam novos tópicos, e em algumas das velhas metodologias da velha didática, aplicar-lhes tecnologias digitais, e proclamar que o futuro é já hoje.

REFERÊNCIAS

Ferguson, R., Barzilai, S., Ben-Zvi, D., Chinn, C.A., Herodotou, C., Hod, Y., Kali, Y., Kukulska-Hulme, A., Kupermintz, H., McAndrew, P., Rienties, B., Sagy, O., Scanlon, E., Sharples, M., Weller, M., & Whitelock, D. (2017). *Innovating Pedagogy 2017*: Open University Innovation Report 6. Milton Keynes: The Open University, UK.

Fino, C. N. (2016). Inovação Pedagógica e Ortodoxia Curricular. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 9, n. 18, p. 13-22, jan./abr. 2016. ISSN: 1983-6597 (versão impressa); 2358-1425 (versão online). doi:10.20952/revtee.2016v9iss17pp13-22

Fino, C. N. (2017). Um século de máquinas de ensinar, 50 anos de máquinas para aprender. *Revista Hipótese*, Itapetininga, São Paulo, v. 3, nº 3, p. 68-74, mar. 2017. ISSN: 2446-7154.

Freeman, A., Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., and Hall Giesinger, C. (2017). *NMC/CoSN Horizon Report: 2017 K-12 Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. New York: International Publishers.

Hamilton, D. (1999). The pedagogic paradox (or why no didactics in England?), *Pedagogy, Culture & Society*, 7:1, 135-152.

Thorndike, T. (1912) *Education A First Book* (4ª Reimpressão, 1923). New York: The Macmillan Company.

Sharples, M., McAndrew, P., Weller, M., Ferguson, R., FitzGerald, E., Hirst, T., Mor, Y., Gaved, M. and Whitelock, D. (2012). *Innovating Pedagogy 2012*: Open University Innovation Report 1. Milton Keynes: The Open University

Sharples, M., McAndrew, P., Weller, M., Ferguson, R., FitzGerald, E., Hirst, T., and Gaved, M. (2013). *Innovating Pedagogy 2013*: Open University Innovation Report 2. Milton Keynes: The Open University

Sharples, M., Adams, A., Ferguson, R., Gaved, M., McAndrew, P., Rienties, B., Weller, M., & Whitelock, D. (2014). *Innovating Pedagogy 2014*: Open University Innovation Report 3. Milton Keynes: The Open University.

Sharples, M., Adams, A., Alozie, N., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., McAndrew, P., Means, B., Remold, J., Rienties, B., Roschelle, J., Vogt, K., Whitelock, D. & Yarnall, L. (2015). *Innovating Pedagogy 2015*: Open University Innovation Report 4. Milton Keynes: The Open University.

Sharples, M., de Roock, R., Ferguson, R., Gaved, M., Herodotou, C., Koh, E., Kukulska-Hulme, A., Looi, C-K, McAndrew, P., Rienties, B., Weller, M., Wong, L. H. (2016). *Innovating Pedagogy 2016: Open University Innovation Report 5*. Milton Keynes: The Open University.

A REGULAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM ANDAMENTOS

Jesus Maria Sousa

Departamento de Ciências da Educação, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira,
Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105
Funchal.

E-mail: angi@staff.uma.pt

RESUMO

Na lógica de uma perspetiva comparada, proponho-me trazer à discussão alguns recortes, a que chamarei de andamentos (musicais), sobre a regulação da profissionalidade docente, ligada à concepção de Professor em diferentes momentos históricos: ultrapassado o andamento **adagio**, em que não existe nenhuma diferenciação profissional propriamente dita, refletiremos, como **andante**, sobre a *Ratio Studiorum*, enquanto conjunto de regras determinantes do perfil do Professor religioso; abordaremos, como **allegro**, o tempo das Reformas Pombalinas e de instabilidade política do período que se seguiu; como **presto crescendo** e **ritardando**, o tempo da Primeira República; retornando ao **adagio** e ao **andante** durante o Estado Novo, para dar lugar ao **allegro** desencadeado pela Revolução de Abril, intensificado pela engrenagem eficientista e pela regulação externa do TALIS - *Teaching and Learning International Survey 2013*, da OCDE. Veremos então como dos instrumentos de regulação e controlo nos diversos andamentos, emergem determinados perfis docentes.

PRELÚDIO

De leitura obrigatória, por ser uma obra seminal para esta temática, é o *Le Temps des Professeurs*, publicado pelo INIC (Instituto Nacional de Investigação Científica), nos idos anos de 1987, ou seja, a versão integral da tese de doutoramento de António Nóvoa defendida na Universidade de Genebra. A sua análise sócio-histórica da profissão docente em Portugal, situada entre os séculos XVIII e XX, trouxe pela primeira vez a necessária profundidade para a discussão em torno da profissionalidade docente, no nosso País. Retomei esta questão no meu doutoramento, publicando já em 2000, pela ASA, “O Professor como Pessoa”.

Proponho-me, agora, já em pleno século XXI, e na sequência destes trabalhos, trazer a metáfora da sinfonia sempre inacabada do “Ser Professor”, construída ao longo dos tempos, em andamentos que retratam o ritmo e a intensidade imprimidos à regulação da profissionalidade docente, inspirados no diálogo havido com a

Professora Natalina Cristóvão, Doutora em Currículo e detentora de um conhecimento profundo e enorme sensibilidade musical.

ADAGIO

Tendo em conta as principais etapas do processo de profissionalização de uma determinada atividade, seja ela qual for, que Wilensky (citado por Nóvoa, 1987: p. 29) menciona, a saber:

1. Prática a tempo inteiro da atividade em causa;
2. Estabelecimento de escolas de formação;
3. Criação de associações profissionais;
4. Criação de um suporte legal para o exercício da atividade;
5. Formalização de um código ético

Podemos dizer que, numa situação em que a atividade docente se confunde com diversas outras atividades e obrigações, como rezar a missa, tocar o sino, cuidar dos doentes, etc., etc., não existe qualquer diferenciação profissional, pois o ensino estaria ao alcance de quem o desejasse. Muitos séculos decorreram neste andamento vagaroso **adagio** desta peça musical.

ANDANTE... ACCELERANDO

O andamento que se segue, **andante** ou **moderato**, tem a ver com as primeiras tentativas de regulação da profissionalidade docente, sob a liderança de Inácio de Loyola. A sistematização dessas regras levou quase meio século a estar concluída, tendo resultado, em 1599, num documento definitivo denominado *Ratio Studiorum*, já sob o governo do Geral Cláudio Aquaviva, enquanto conjunto não só de regras de funcionamento dos Colégios da Companhia de Jesus, como de regras de bem ensinar, através de um plano de formação, aplicadas nas doze províncias de então (Castela, Aragão, Andaluzia, França, Itália, Alta Alemanha, Baixa Alemanha, Brasil, Etiópia, Índia, Japão e, naturalmente, Portugal).

Esse plano de formação de professores iniciava com a formação moral e religiosa do estudante, através de exercícios espirituais ao longo de quatro semanas. Só depois de purificado é que o estudante iniciava a sua formação intelectual, percorrendo cinco anos do curso humanista - mais ou menos correspondente ao ensino dito secundário - mais dois anos consagrados ao estudo profundo das línguas clássicas - latim, grego e hebreu - e outros três de formação filosófica. Mas para os que seguissem o magistério no ensino superior, era ainda necessário passar por mais quatro anos de estudo da teologia, complementado por mais outros dois anos de estudo da disciplina em que se quisessem especializar.

Após palmilhar um longo percurso de muito estudo e disciplina, por 10 ou 16 anos, consoante o nível de docência a que fosse votado, é que ele estaria preparado para iniciar a sua formação pedagógica, sendo confiado ao *docendi peritissimus* que o ajudaria nos exercícios de exposição, ditado, escrita, correção dos deveres escolares, etc., durante uma hora, três vezes por semana.

Ora, deste tipo de formação emerge naturalmente um determinado perfil de Professor que se pode ler através de alguns extratos das próprias Regras, de onde se sobressai o traço da obediência a valores já determinados, com exclusão de toda a forma de especulação e de dúvida, conforme as seguintes Regras:

“Não basta fazer referência às opiniões dos doutores e calar a sua; defendei a opinião de S. Tomás ou então não abordeis a questão.” (Regra 13 do Professor de Teologia).

“Obedecei ao Prefeito dos Estudos Inferiores em tudo o que diga respeito aos estudos e à disciplina escolar...” (Regra 11 comum aos professores dos Estudos Inferiores).

“Nada mantém mais a disciplina do que a observância de regras. Daí que a principal preocupação do professor deva ser a de que os alunos observem tudo o que está prescrito nas Regras e cumpram as prescrições respeitantes aos estudos: trabalharão melhor na esperança de receber prémios ou no medo da vergonha, do que com castigos físicos.” (Regra 39 comum aos professores dos Estudos Inferiores).

Consegue-se igualmente extrair para o perfil deste Professor um sentido de não-aceitação de novidade, de recusa de inovação, como algo a temer e a fazer perigar a estabilidade, a ser regulado pelas seguintes Regras:

“Os professores com tendência para a novidade ou para uma inteligência mais livre devem, sem dúvida, ser excluídos do ensino.” (Regra 16 do Provincial),

“...Mesmo em questões sem perigo para a fé e a piedade, ninguém deve se atrever a introduzir matéria nova nem assuntos que não sejam caucionados por um autor capaz, sem consultar os superiores...” (Regra 6 comum aos professores das Faculdades Superiores).

“A preleção deve apenas explicar os autores antigos, nunca os modernos. É preferível que o professor fale com uma certa ordem e preparação e que exponha o que escreveu em casa, lendo todo o livro ou o discurso que tiver nas mãos.” (Regra 27 comum aos professores dos Estudos Inferiores).

É também uma pessoa com forte domínio da vontade, e controlo sobre os impulsos, que não ousa infringir normas superiormente determinadas:

“Mostra-lhe, para isso, os terríveis e justos castigos da prevaricação e a alma tremerá e se assustará. Há perigo de não se deixar sucumbir pelo horror do pecado e o medo da pena?” (Rodrigues, 1931: p. 109).

Para além disso, eram evidentes os elementos de ordem, organização e disciplina na sua estrutura pessoal, pois não eram permitidos gritos, corridas, discussões, agressões verbais ou gestuais.... Estes traços eram adquiridos através de um rigoroso exercício mental e físico prescrito em detalhe, nos Exercícios Espirituais de Loyola, ou nas próprias Regras da *Ratio Studiorum*.

“A fim de evitar precipitação ou corrida no momento da saída, saem primeiro os que estão junto à porta, enquanto o professor os observa; ou então sai toda a gente silenciosamente.” (Regra 44 comum aos professores dos Estudos Inferiores).

“Prestai particular atenção para que todos observem o silêncio e a modéstia: que não se passem de um lado para o outro, nem mudem de lugar, nem passem presentes ou bilhetes uns para os outros, não saiam da sala, principalmente dois ou mais, ao mesmo tempo.” (Regra 43 do professor de Retórica).

Temos de acrescentar, no entanto, que este Professor era um verdadeiro *gentleman*, com o *savoir-faire*, a diplomacia e as boas maneiras do cortesão.

“Esforçai-vos para que os alunos se apresentem com dignidade na voz, no gesto e em toda a conduta.” (Regra 32 comum aos professores dos Estudos Inferiores).

“Não vos mostreis mais familiares com um do que com outro. Fora da classe não falai senão por pouco tempo, e sobre coisas sérias, e em lugar visível, não dentro da sala, mas fora, à porta, no corredor...” (Regra 47 do professor de Retórica).

Enfim, julgo que o seguinte extrato da terceira parte das Constituições pode bem resumir as características pessoais que se desejavam para este Professor, exortando para o seguinte:

“Tende como preocupação especial vos defenderdes contra a desordem e dai atenção às portas dos sentidos, especialmente os olhos, os ouvidos e a língua. Dai prova disso em silêncio, pela meditação e edificação das palavras, pela modéstia do olhar, gravidade do andar e em todos os gestos, sem denotar impaciência ou orgulho...” (Loyola, tradução de Abranches, 1975: p. 378).

A regulação profissional docente altera assim o andamento, assistindo-se a um **andante acelerando**.

ALLEGRO

Havia, no entanto, homens letrados que, residentes noutros meios culturais europeus, conheciam outras realidades sociais e pedagógicas, contribuindo por isso grandemente para a renovação do sistema de ensino em Portugal. De entre os chamados Estrangeirados, destacamos o Pe. Rafael Bluteau, Cavaleiro de Oliveira, Manuel de Andrade Figueiredo, Martinho de Mendonça de Pina e Proença, para além de Luís António Verney e António Nunes Ribeiro Sanches. Com o “Verdadeiro Método de Estudar”, publicado em 1746, Verney deu a conhecer o seu espírito progressista ao propor o ensino feminino, por considerar que as capacidades intelectuais da mulher não eram inferiores às do homem, proclamando a generalização e a gratuidade do ensino primário. “Em cada rua, pelo menos em cada quarteirão, devia existir uma escola pública para que todos os pobres mandassem para aí os filhos, o que é prática corrente noutros países.” Também Ribeiro Sanches (1760), apesar de ser contra a generalização do ensino, nas suas “Cartas sobre a Educação da Mocidade”, reconhecia a necessidade de uma reforma que melhorasse o ensino, exigindo concurso e exames de capacidades aos professores, inspeção e fiscalização das escolas, tendo em conta a regulação da atividade docente.

Com este clima de contestação às conceções pedagógicas jesuíticas, tem assim lugar um novo andamento, o **allegro**, com o Marquês de Pombal a pôr em marcha as suas Reformas, encerrando vinte colégios em Portugal e trinta nas colónias, e prendendo ou expulsando 850 Jesuítas do país.

Enquanto a Reforma de 1759 foi votada à instauração de classes régias de Gramática Latina, Retórica e Grego, isto é, o que atualmente corresponderia ao ensino secundário, a Reforma de 1772 dizia respeito às classes de leitura, escrita e cálculo, ou seja, ao ensino primário. Estas e outras decisões tinham um denominador comum: retirar poder aos Jesuítas. Para isso era necessário secularizar o ensino e assegurar o vazio criado pela sua expulsão, com a criação duma nova rede escolar

cujos professores fossem nomeados pelo Estado. O quadro “Mapa dos professores e mestres das escolas menores e das terras em que se acham estabelecidas as suas aulas e escolas neste Reino de Portugal e seus Domínios”, publicado em anexo à Lei de 6 de Novembro de 1772, previa 479 mestres de leitura e 358 professores de Latim, Grego, Retórica e Filosofia. No que respeita à ilha da Madeira, previa-se a criação de 6 escolas primárias: 2 no Funchal e 4 distribuídas por Machico, Santa Cruz, Ponta do Sol e Calheta, e 3 classes de Latim, uma de Filosofia e outra de Retórica.

Sendo inegável o progresso que esta organização de ensino representou para a época, a regulação da atividade docente passou a ser controlada pelo Estado, conforme o Alvará Régio de 28 de Junho de 1759, que dizia nomeadamente que:

“A partir de 1 de Outubro, ninguém poderá ministrar quer ensino público quer privado, sem autorização adequada, sob pena de ser punido na medida da sua falta e de não mais poder exercer no Reino.”

ALLEGRO... DIMINUENDO...CRESCENDO...DIMINUENDO...CRESCENDO

No entanto, neste mesmo andamento, assistimos a diversas dinâmicas. Primeiro, o Professor teria de passar por um crivo altamente minucioso e perscrutador não só de todo um passado privado que se desejava sem mácula, como da sua história pessoal em termos de eficácia alcançada no ensino, pois a legislação era clara a determinar que os candidatos deviam fazer o seu requerimento, declarando o que queriam ensinar e, no caso de já o terem exercido, se no magistério público ou privado, com indicação do bairro ou da rua onde o haviam feito, “a fim de retirar todas as informações necessárias sobre a vida e os costumes de cada um e sobre o progresso dos seus alunos...”

Ninguém, senão o Diretor de Estudos, teria assim o direito de contratar ou demitir um Professor. Como se vê, não se falava então de formação de professores, tal como tinha havido para os professores jesuítas. Bastava escolher os “melhores”, em termos de conduta moral e social (política) irrepreensível e conhecimentos à partida, para lhes dar conta das “Instruções para o Regulamento das Escolas de Ler, e Escrever, e Aulas de Filosofia, Rhetorica, Língua Grega, e Latina, e Bellas Artes destes Reinos, e seus Domínios, que servem de Continuação às outras Instruções determinadas para as referidas Escolas desde o anno de 1759”, elaboradas pela Real Meza Censória.

A exigência à entrada no ensino não esmorecia, entretanto, pois era complementada por uma inspeção ao longo da vida, controlada quer através de relatórios enviados por inspetores, com informação detalhada sobre os resultados obtidos pelos alunos, quer através de visitas de surpresa às classes. Fazendo parte dos “melhores”, de uma elite prestigiada, tal como o seu antecessor jesuíta, este

Professor continuava a ser o funcionário que executava as ordens pensadas e emanadas de cima, só que em vez da Igreja passaram estas a ser do Estado.

No entanto, o andamento que se segue à organização pombalina é marcado pela efervescência e instabilidade política, com sucessivas mudanças de governo. A censura foi devolvida ao Tribunal do Santo Ofício da Inquisição, ao Bispo e à Mesa do Desembargo do Paço, tal como dantes, e a direção do ensino primário e secundário foi confiada a uma Junta da Directoria Geral dos Estudos e Escolas do reino, com sede na Universidade. Foi no entanto com a Revolução de 1820, que os liberais começaram a mudar o discurso pedagógico em termos de defesa duma educação popular de base, que permitisse o acesso à escola das diferentes classes sociais. Para pôr em prática este novo discurso pedagógico importava ter um corpo docente à altura, competente e qualificado. É o tempo dos métodos Lancasterianos, de ensino mútuo, trazido por Beresford, Generalíssimo do exército português, por altura das invasões francesas, que dava resposta aos anseios da generalização do ensino. Seriam esses alunos mais avançados os futuros professores, pelo que tendo em vista a normalização desse método, é criada, em **crescendo**, a primeira Escola Normal de Lisboa em 1816.

Mas com a Vila-Francada, aboliu-se “a liberdade de ensino a fim de não se transmitir nenhuma doutrina contrária aos bons costumes e aos princípios dos Governos.” Em **diminuendo**, à extinção de todas as escolas livres, sucedeu-se a extinção de várias escolas oficiais; por outro lado, as leis de 1824 (6 de Março e 30 de Julho), ao anular as de 1820, 1821 e 1822, proibiram a liberdade de imprensa, restabelecendo a censura anterior e declarando em vigor diversos decretos anulados pela Revolução.

A proclamação de D. Miguel como rei (25 de Abril de 1828) levou o País a viver durante seis anos num regime absoluto com consequências ao nível da educação. Tendo extinto a única Escola Normal, o interesse passou a ser, ao longo desses seis anos, mais a inspeção do que a formação: a vida pessoal do Professor era rigorosamente analisada do ponto de vista político, tendo muitos sido afastados por manifestarem tendências liberais. Por outro lado, centenas de escolas primárias foram fechadas.

Com a queda do regime absolutista e o restabelecimento do governo constitucional (com a Convenção Évora-Monte, em 1834), em **crescendo**, o ensino popular entrou numa fase de maior desenvolvimento, tendo sido criadas duas Escolas Normais Primárias Masculinas, uma em Lisboa e outra no Porto, estimulando a frequência da formação inicial com medidas aliciantes: os professores que passassem pelas Escolas Normais tinham direito a uma casa, a um aumento de salário e à reforma com salário por inteiro, desde que tivessem completado 25 anos de bons serviços. Em 1836, com o “Plano de Instrução Primária”, foi criada em cada capital de região administrativa uma escola de ensino mútuo que funcionava

também como Escola Normal. E foi preciso esperar até 1866 para se assistir à abertura de uma Escola Normal para o sexo feminino, em Lisboa.

A obrigatoriedade pela Reforma de 1878 de realização de exames de habilitação para o magistério primário a ter lugar nas escolas normais veio decididamente valorizar estas primeiras instituições de formação de professores, pois os seus alunos estavam à partida mais bem preparados para os tais exames, impondo-se gradualmente a tendência para a obrigatoriedade do ensino normal.

PRESTO

E é nos últimos anos do século XIX (entre 1896 e 1901) que se dá o *boom* na formação de professores, num andamento **presto**, ao apostar-se na criação de mais 18 Escolas de Habilitação para o Magistério Primário fora de Lisboa e Porto. A Madeira também beneficiou desta descentralização, com a criação, há tanto tempo ansiada, da sua Escola Distrital de Habilitação para o Magistério Primário do Funchal, a 10 de Maio de 1900. E em 1901, todas as Escolas Distritais de Habilitação para o Magistério Primário foram convertidas em Escolas Normais, passando de dois para três anos de formação.

A intensidade deste andamento acentuou-se com a implantação da República, num **crescendo**, pois todas as forças se concentraram em termos educativos no combate ao analfabetismo. Ficou célebre a Reforma da Instrução Primária e Normal, de 29 de Março de 1911, a exigir sete anos de ensino primário e quatro anos de ensino normal, com disciplinas mais práticas e comuns aos dois sexos. Pela primeira vez se fala em Portugal de desenvolvimento integral do indivíduo,

“sob o tríplice aspecto: physico, intellectual e moral. Portugal precisa de fazer cidadãos, essa matéria prima de todas as pátrias; e, por mais alto que se affirme a sua consciência colectiva, Portugal só pode ser forte e altivo no dia em que, por todos os pontos do seu território, pullule uma colmeia humana, laboriosa e pacífica, no equilíbrio conjugado da força dos seus músculos, da seiva do seu cérebro e dos preceitos da sua moral.”

Neste andamento, o Professor (mais concretamente de instrução primária, como se chamava então), torna-se o grande “obreiro da civilização”. Expressões como “desenvolvimento do carácter”, “exercício da vontade”, “autonomia regrada”, “máxima liberdade, máxima responsabilidade”, “justiça entre os homens”, “dignidade dos cidadãos”, “solidariedade”, etc., começam a aparecer no discurso pedagógico de então, refletindo-se na sua prática pedagógica, em contraponto com

os anteriores apelos à “modéstia”, “humildade”, “honra”, “obediência”, “fidelidade” e “caridade”.

No entanto, contra todas as expectativas, assiste-se a um **ritardando** na Reforma da Instrução Primária e Normal, dada a prioridade conferida, alguns anos mais tarde, ao ensino primário em detrimento do ensino normal, com o decreto de 10 de Maio de 1918, que transformou todas as Escolas Normais do País (à exceção das de Lisboa, Porto e Coimbra) em Escolas do Ensino Primário Superior. Tal medida significou que, mesmo para terminar os cursos, os estudantes da Madeira teriam de se deslocar ao Continente, pois a sua Escola, a partir do mês de outubro seguinte, tinha já outra missão diferente. Foi assim que, ainda na fase da Primeira República se iniciou, na Madeira, um vazio na formação de professores que marcaria acentuadamente o andamento seguinte, regressando ao **adagio**.

ADAGIO

À luz da pauta do Estado Novo, os direitos dos cidadãos passaram a ficar subordinados aos “interesses do Estado”, com a criação do sistema do partido único, a União Nacional, com a censura, perseguições e prisões aos opositores do regime, organismos de propaganda, como a “Legião Portuguesa” e a “Mocidade Portuguesa”, sob os princípios de unidade, ordem e nacionalismo. E tendo em vista a defesa do regime contra eventuais ameaças vindas do interior ou do exterior, foi criada, em 1933, a Polícia de Vigilância e Defesa do Estado, substituída, em 1945, pela famosa PIDE (Polícia Internacional de Defesa do Estado), que seria mais tarde um dos pilares mais fortes do salazarismo e o principal instrumento de perseguição, repressão e tortura dos opositores ao regime.

Ora, a educação não podia passar incólume neste contexto de fechamento político. De facto, menos de um mês depois do golpe de Estado de 1926, saiu o decreto de 15 de Junho que determinou o encerramento de todas as Escolas Primárias Superiores, incluindo a do Funchal, naturalmente. Como bem nos recordamos, a Primeira República já havia acabado com a formação de professores, passando a Escola Normal a Escola Primária Superior. Com o 28 de Maio de 1926, os Madeirenses passaram a não poder contar nem com uma, nem com outra escola. Apenas ficaram a funcionar as Escolas Normais de Lisboa, Porto e Coimbra, transformadas, em 1930, em Escolas do Magistério Primário, a par das de Braga e Ponta Delgada criadas nessa mesma altura.

E uma vez aprovada a Constituição de 1933, a Reforma de Carneiro Pacheco veio acentuar os recuos da política educativa ao nível do ensino primário e normal: o ensino primário passou de quatro para três anos, e foram suspensas as inscrições em todas as Escolas do Magistério Primário, quer fossem oficiais ou privadas. O analfabetismo era assim justificado por Salazar:

“O analfabetismo em Portugal vem de longe e isso não impediu que a nossa literatura fosse, em determinadas épocas, extremamente rica.” (Monteiro, 1975, p. 147).

“Grande parte do nosso povo, pela sua riqueza intuitiva e sobretudo pelas condições da sua existência e da sua actividade, não sente a necessidade de saber ler (...) Deverá, com efeito, ensinar-se o povo a ler?, ou melhor, deverá impor-se a escolaridade obrigatória àquela porção das populações rurais que não sente necessidade da cultura?” (Ibid. 144).

Aliado à falta de formação dos professores, o Estado, neste andamento, exercia o controlo da atividade docente regulamentando o próprio casamento das professoras, conforme artº 9º do decreto nº 27:279 de 24 de novembro de 1936:

“O casamento das professoras não poderá realizar-se sem autorização do Ministro da Educação Nacional, que só deverá concedê-la nos termos seguintes: 1º Ter o pretendente bom comportamento moral e civil; 2º Ter o pretendente vencimentos ou rendimentos, documentalmente comprovados, em harmonia com os vencimentos da professora.”

ANDANTE

No entanto, a ausência de formação de professores chegou a um ponto insustentável, conforme preâmbulo do decreto-lei nº 30.951 (10 de Dezembro de 1940):

“Chegou-se a uma situação em que já não há professores diplomados para assegurar a regência das escolas existentes. (...) ficam este ano sem professor 380 escolas, e depois de se haver recorrido aos regentes agregados, cuja função é ensinar em postos escolares, ainda ficaram 134 encerradas.”

Por isso, era preciso retomar o **andante**, reabrindo as escolas de formação, mas com o Estado a acautelar a regulação da atividade docente, pois, neste andamento, o Professor devia estar ao serviço da ideologia dominante, de uma forma ativa, como um “apóstolo”, “um modelador de almas e de portugueses. Quem, por aberração, o não quisesse, haverá de retirar-se”, dizia o Ministro Carneiro Pacheco (citado por Monteiro, 1975: p. 146).

Foram assim reabertas, em 1942, as Escolas do Magistério Primário de Lisboa, Porto, Coimbra e Braga, mas com um curso reduzido de dois anos, em vez de três. E com o decreto-lei nº 33.019 (1 de Setembro de 1943), foi finalmente criada a Escola do Magistério Primário do Funchal, na mesma altura que a de Ponta Delgada, nos Açores.

ALLEGRO

Com o 25 de abril de 1974, a sociedade em geral entrou num andamento **allegro**, com a obrigatoriedade e gratuidade escolar, num desígnio de mobilidade social, através da generalização do ensino aos sítios mais recônditos do País, e com a instalação de uma rede alargada de instituições de ensino superior públicas e privadas, encarregadas da formação de professores, dando lugar ao alargamento da sua duração (de 3 para 4 anos, inicialmente) e incremento do nível de formação (de bacharelato, a licenciatura e atualmente com a exigência de obtenção de Mestrado profissionalizante). Sem irmos ao pormenor de um tempo que nos é mais próximo, importa-me antes analisar as influências internacionais que nos foram entretanto chegando, em termos de regulação profissional docente.

Ainda no século XX e tendo em conta o desenvolvimento industrial no panorama norte-americano, a escola surge como um instrumento de controlo social assumindo a responsabilidade de transmissão de conhecimentos, atitudes e habilidades ocupacionais específicos, necessários para essa industrialização, com implicações na forma de regulação da profissionalidade docente, na lógica determinista da engenharia social, onde a melhor causa, o ensino, engendraria o melhor resultado a ser verificado através da avaliação. Neste andamento, era preciso que, em cadeia, os gestores e administradores da educação (*schoolmasters, principals, supervisors*, e, no topo, os *superintendents*) zelassem pela eficiente execução do ensino, cuidando da sua regulação.

Elwood P. Cubberly (1861-1941), pioneiro da administração educacional, corroborava igualmente nesta lógica de funcionamento fabril da escola, dando especial atenção à medição dos resultados. Curiosamente graduado na mesma universidade de Bobbitt (*University of Indiana*), e indubitavelmente sob a sua influência, escreveu o seguinte, no livro *Public School Administration*.

“Our schools are, in a sense, factories in which the raw products (children) are to be shaped and fashioned into products to meet the various demands of life. [...] This demands good tools, specialized machinery, continuous measurement of production to see if it is according to specifications, the elimination of waste in manufacture and a large variety in the output” (Cubberly, 1916: pp. 337-338).

Ou seja, neste andamento, as escolas são equiparáveis a fábricas, em que se espera que o material em bruto (as crianças) seja moldado em produtos para dar resposta às diversas necessidades da vida. Para isso, exige-se equipamento adequado e especializado além de uma contínua medição do que vem sendo produzido, tendo em conta as especificações prévias, a eliminação dos desperdícios e a realização de uma grande variedade de resultados.

Ora, segundo Raymond Callahan (1962), nesta engrenagem efficientista, que domina tudo e todos, os Professores, enquanto executores do ensino, são pormenorizadamente escrutinados, por inquéritos enviados aos diretores das escolas, relacionando a formação, o tempo de experiência e o salário de cada um, numa avaliação entre custos e resultados. A título de exemplo, apresenta uma ficha com 45 parâmetros, organizados em 5 categorias de análise (I. *Personal Equipment*; II. *Social and Professional Equipment*; III. *School Management*; IV. *Technique of Teaching*; e V. *Results*), sobre os quais os docentes seriam classificados de *Poor*, *Medium*, *Good* ou *Excellent*.

Para ficarmos com uma ténue ideia deste tipo de mensuração, verificamos que, relativamente ao Equipamento Pessoal (*Personal Equipment*), eram objeto de avaliação aspetos como a aparência geral (1); saúde (2); voz (3); capacidade intelectual (4); iniciativa e autoconfiança (5); adaptabilidade e desembaraço (6); rigor (7); assiduidade (8); entusiasmo e otimismo (9); integridade e sinceridade (10); autocontrolo (11); pontualidade (12); tacto (13); e sentido de justiça (14).

Mais diretamente ligados à Técnica de Ensino (*Technique of Teaching*), teríamos aspetos como o domínio da matéria a ensinar, o conhecimento psicológico da criança, o uso correto da língua, neste caso inglesa, a capacidade de manutenção da disciplina, clareza dos objetivos, habilidade de fazer perguntas, organização da matéria, cuidados com a avaliação, capacidade de motivação, preocupação com iluminação, aquecimento e ventilação, limpeza da sala de aula, e muitos outros mais.

E é neste andamento que se assiste a um **acelerando** na velocidade e a um **crescendo** na intensidade, quando a regulação da profissionalidade docente começa a ser feita, num panorama globalmente competitivo, por avaliações estandardizadas da responsabilidade de organizações externas ao mundo da educação, mais precisamente do âmbito da economia, não do mundo fabril da Revolução Industrial, mas do FMI, do Banco Mundial e da OCDE.

Como sabemos, é a OECD, enquanto *Organisation for Economic Co-operation and Development*, que lidera os testes PISA (*Programme for International Student Assessment*) que têm em vista avaliar os sistemas educativos de todo o mundo através da medição das competências e dos conhecimentos alcançados por jovens de 15 anos em *Science*, *Reading*, e *Mathematics*, a que se tem juntado a Resolução

Colaborativa de Problemas, e em 2015, a literacia financeira. Apesar de esse estudo não ser obrigatório, existe uma forte pressão sobre os países para a sua adesão “voluntária”: pois, se em 2015 participaram 72, neste ano de 2018, serão já 80 os países e economias a se submeterem aos testes. É interessante notar que a organização não escamoteia a intenção de modelar as políticas educativas por padrões (*standards*) definidos internacionalmente. Veja-se o pequeno vídeo no sítio da OECD PISA (<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>), sobre “*How does PISA shape Education Reform?*”

Faço referência ao PISA para mergulhar na regulação da profissionalidade docente propriamente dita pelo TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), da responsabilidade também da OCDE. Ao pretender analisar as opiniões de professores e diretores de escolas sobre as suas práticas pedagógicas e os ambientes de aprendizagem, o inquérito indicia categorias de análise já conducentes a um determinado perfil também, não deliberado de dentro (da classe docente, da Ordem Profissional, do País), mas por entidades abstratas externas.

Pegando apenas no Questionário ao Professor, vemos que o mesmo é um teste objetivo, constituído por 7 partes: *Background Information* (1); *Teacher Professional Development* (2); *Teacher Feedback* (3); *Your Teaching in General* (4); *Your Teaching in the <Target Class>* (5); *School Climate and Job Satisfaction* (6); e *Teacher Mobility* (7). Descontando a capa e a informação sobre o TALIS, o inquérito tem 26 páginas, onde surgem 49 itens, a maior parte subdividida em múltiplos subpontos que passarão a constituir a grade que determinará as componentes da profissionalidade docente: desde as áreas disciplinares e as treze designações como se encontram organizadas (de forma clássica, mas havendo já lugar para as *Practical and vocational skills* (competências práticas e vocacionais) e *Interdisciplinary subject* (assunto interdisciplinar), até às 9 tarefas estandardizadas da profissão docente, quando se questiona quantas horas de 60 minutos o Professor gastou na última semana: Planificação individual/Preparação de aulas, Trabalho de grupo e diálogo com colegas, Correção e classificação de trabalhos de alunos, Aconselhamento a alunos, Participação na gestão escolar, Trabalho administrativo, Comunicação e cooperação com os pais, Atividades extracurriculares e Outras tarefas.

Outra forma de regulação evidente diz respeito ao Desenvolvimento Profissional Docente, quando o inquérito questiona o Professor sobre a sua participação ou não em programas de indução, atividades informais de formação, existência ou não de um orientador, etc., após a sua formação inicial. Ou quando questiona sobre a participação do Professor em atividades de desenvolvimento profissional no último ano, organizadas em cursos ou *workshops* (1), conferências ou seminários (2), visitas para observação em outras escolas (3), visitas para observação de empresas, organizações públicas ou organizações não-governamentais (4), cursos em exercício em estabelecimentos fora da escola (5), cursos conducentes a um grau

superior (6), participação em redes de formação de formadores (7), investigação individual ou colaborativa sobre algum tópico de interesse profissional (8), orientação e/ou observação entre pares e apoio, enquanto cultura escolar formal (9).

Ainda neste item de Desenvolvimento Profissional Docente, é interessante notar como os 14 tópicos a abordar nas ações de formação aparecem elencados, numa evidente regulação da profissão, sugerindo um currículo de formação de professores:

- a. Conhecimento e compreensão da matéria a ensinar; b) Competências didático-pedagógicas específicas da matéria a ensinar; c) Conhecimento do Currículo; d) Avaliação do aluno e práticas de avaliação; e) Competências em TIC para o ensino; f) Comportamento do aluno e gestão da sala de aula; g) Gestão e administração escolar; h) Abordagens à aprendizagem individualizada; i) Ensino e as necessidades educativas especiais; j) Ensino em ambientes multiculturais e multilinguísticos; k) Ensino de competências transversais (resolução de problemas, aprender a aprender); l) Desenvolvimento de competências viradas para o futuro; m) Novas tecnologias no local de trabalho; n) Orientação e aconselhamento de carreiras aos estudantes.

Dada a extensão do Questionário, muitos mais exemplos poderiam aqui ser trazidos, para comprovar a velocidade e a intensidade deste andamento, isto é, a força da regulação exercida externamente sobre a profissão e a profissionalidade docente, que funciona, no entanto, na medida exata da perda da nossa autonomia profissional.

E assim prossegue a sinfonia da regulação da profissionalidade docente, uma sinfonia com andamentos mais vagarosos, mais pesados ou mais leves, mais corridos, mais intensos, com fortes e fracos... Uma sinfonia inacabada que prossegue a sua pauta.

Quem é afinal o compositor?

REFERÊNCIAS

- Callahan, R. (1962). *Education and the cult of efficiency*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Cubberly, E. P. (1916). *Public School Administration: a statement of the fundamental principles underlying the organization and administration of Public Education*. USA: Houghton Mifflin.
- Loyola, I. (Ed. 1975). (Trad. Joaquim Mendes Abranches). *Constituições da Companhia de Jesus*. Lisboa: Caminho.
- Monteiro, A. R. (1975). *Educação, acto político*. Porto: Edições O Professor.

Nóvoa, A. (1987). Le temps des professeurs: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-Xxe siècle). (vol. I e II). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu. (MDXCVIII). Neapoli: Typ. Tarquinii Longi.

Ribeiro Sanches, A. N. (1922). (ed. orig. 1760). *Cartas sobre a educação da mocidade*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Rodrigues, F. (1917). *História da Companhia de Jesus na assistência de Portugal* (tomo 1, vol. 1). Porto: Porto Editora.

Sousa, J. M. (2000). *O Professor como Pessoa*. Porto: Asa Editores.

Verney, L. A. (1949-1952). *Verdadeiro método de estudar*. V. Lisboa: Sá da Costa.

ESTUDOS COMPARADOS EM CURRICULUM E INTERCULTURALIDADE

PROCEDIMENTOS PARA A ESCRITA COMPARADA DE ANÁLISES SOBRE DOCUMENTOS CURRICULARES

*Fabiany de Cássia Tavares Silva*¹

¹Professora pesquisadora do programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Bolsista Produtividade em Pesquisa- CNPQ, E-mail: fabiany.tavares@ufms.br.

Este texto expõe as ferramentas metodológicas utilizadas na/para a escrita comparada de análises produzidas em 19 teses de doutoramento, que estudaram documentos curriculares locais (parâmetros, orientações, diretrizes, programas e/ou planos), selecionadas na base de dados da Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD), identificadas pelo descritor Educação Básica e Currículo. Entendemos por locais, aqueles produzidos por redes de ensino municipal e/ou estadual, publicados no período de 2000 a 2012, isto é, após a promulgação dos Parâmetros (1998) e Diretrizes Curriculares (2010) para a Educação Básica. No tocante a escrita comparada, recorreremos a uma versão particular da educação comparada, nominada por **estudos comparados**, resultado de um duplo movimento, de um lado, marcado pela “reinstituição” de um contexto sócio político, que tem nos permitido buscar as diferenças e semelhanças do/no particular a partir dos processos políticos mais amplos (compreendendo a política como processo) e, de outro, reconstruí-las como parte de uma determinada realidade sempre complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais (utilizando a história-social como método). Diante disso, nos aproximamos do processo de apreensão das dinâmicas, das transições, das relações sócio culturais, como diferentes textos, que levam à compreensão dos discursos, que alimentam situações de dependência e lógicas de discriminação, que constroem maneiras de pensar e de agir. Este exercício, mais próximo das ciências sociais comparada, vinculada a uma espécie de Sociologia Histórica, é apontada como um dos instrumentos promissores na construção de conhecimento crítico acerca da realidade educacional. Por fim, os estudos comparados alimentam um programa de pesquisa, que investiga documentos curriculares locais, prescritos para a escolaridade básica.

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

Por diferentes perspectivas e direções metodológicas, temos nos ocupado do estudo das políticas e práticas curriculares prescritas para a escolaridade básica,

tomando como foco de análise, documentos curriculares¹² locais, publicados por redes de ensino no âmbito municipal e/ou estadual.

Neste contexto temos apreendido, que nos discursos sobre currículo tem sido comum apontá-lo como um artefato não inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, estando fortemente determinado pelas relações de poder, que distribuem desigualmente as oportunidades de sucesso escolar aos diferentes grupos sócio culturais.

De fato, a existência, nas redes de ensino, de uma mentalidade curricular, entendida como consciência do sistema em que se está inserido, das opções que o orientam, bem como do modelo que se veicula e no qual se fundam as ações que se realizam, acaba por institucionalizar “vários elementos por vezes contraditórios” (Nóvoa, 1991, p. 52), isto é, aspectos que conduzem a um reforço do poder estatal e, simultaneamente, “uma tecnologia que mediatiza a distribuição do poder” (1991, p. 53).

A par disso, este texto expõe as ferramentas teóricas e metodológicas utilizadas na/para a escrita comparada de análises produzidas em 19 teses de doutoramento, que estudaram documentos curriculares locais (parâmetros, orientações, diretrizes, programas e/ou planos). Documentos esses, não questionados em sua validade, mesmo que não tenham a capacidade *per se*, de garantir sua efetivação nas práticas cotidianas escolares, ou corresponderem as vivências educativas.

Os documentos curriculares locais, organizados em orientações, diretrizes, parâmetros, referenciais, entre outros, têm papel de destaque nas relações educativas nacionais, sobretudo, por que traduzem os documentos curriculares nacionais e determinam os conteúdos das avaliações em larga escala. Avaliações cujos resultados têm implicações diretas nos acontecimentos dos macro e micro espaços educativos.

A primazia dos documentos curriculares está delineada pelo seu reconhecimento na construção histórica do acesso aos conhecimentos científicos, fundamentada na organização de um percurso formativo, ou melhor, documentos de identidades, que contemplam concepções de sujeito, de cidadão, de sociedade, de escolarização, entre outros.

Desta maneira, esses documentos, também, são apreendidos como um campo de disputa pela hegemonia¹³, espaço de luta e contradição. Contudo, a depender das

¹² O conceito de Documentos Curriculares contempla as seguintes identificações: diretrizes, parâmetros, orientações, programas e/ou projetos curriculares.

¹³ Gramsci (1982) conceitua hegemonia como um conjunto de práticas, expectativas, significados e valores que, quando experimentados como prática, parecem confirmar-se reciprocamente constituindo um sentido de realidade para a maior parte dos membros de uma sociedade. E, ainda, carrega um sentido de ser absoluta porque é experimentada como uma realidade a que a maior parte das pessoas dificilmente conseguirá ir além. Contudo, não se trata de um sistema estático, posto que, depende de

forças pelas quais se constitui, figura como organizador de um sistema de distribuição de conhecimento para cumprir determinadas finalidades sociais.

Acresce-se a essa apreensão, o “lugar” que eles ocupam no espaço dos estudos curriculares, porque se diferenciam de outros tipos de materiais ao serem desenhados e propostos para o cumprimento de funções determinadas pela difusão e o desenvolvimento prático dos processos de *ensinoaprendizagem*¹⁴ em um determinado projeto curricular de uma, também, determinada rede de ensino.

Os documentos curriculares, bem como os períodos de publicações das teses, nos limites deste texto, são tomados como espaços e tempos de projeções da (re)invenção dos princípios de uma escola justa, entendida como objeto de um novo contrato educativo (sociedade e governo), que assume formas de incluir “a todos”, para a qual “A escolaridade envolve o fornecimento de acesso ao conhecimento especializado [poderoso] incluído em diferentes domínios” (Young, 2007, p. 1295). A defesa de Young na discussão de “conhecimentos poderosos” está assentada na emergência da distribuição de conhecimentos científicos, especialmente aos menos favorecidos, visto que encontram na escola um dos poucos, ou talvez o único, espaço no qual tenham o direito de acessá-los.

2. A ARQUITETURA DOS ESTUDOS COMPARADOS PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA COMPARADA

Os estudos comparados abordam as relações entre educação, escola, cultura, história, sociedade, política e economia a partir do pressuposto de que as práticas educativas – em particular as curriculares - estão relacionadas às práticas sociais. Dessa forma, é tarefa da pesquisa localizar, identificar, perscrutar e analisar as (in)justiças nestas/destas práticas.

Resultado de um duplo movimento, de um lado, o estudo comparado está marcado pela presença crescente das questões educativas na criação de identidades escolares – definidas não somente por uma perspectiva geográfica, mas, igualmente pela pertença que apresentam a certas comunidades discursivas. De outro lado, se desloca da referência tradicional interpaíses (cf. Schriewer & Holmes, 1992) e se aloca nas dimensões simultaneamente intra e extranacionais, isto é, centradas nas comunidades de referência dos agentes locais e nos processos de regulação de âmbito nacional e internacional.

um processo social de incorporação, onde a significação econômica é de fundamental importância na sociedade atual.

¹⁴ Utilizamos esta grafia para expressar compreensão acerca da indissociabilidade entre ensino e aprendizagem.

Acrescemos a essa movimentação a “reinstuição” de um contexto sócio-político tomado na perspectiva de uma sociologia da educação comparada, investigada pelos referentes do método histórico-social, que tem nos permitido buscar as diferenças e semelhanças do/no particular a partir dos processos políticos mais amplos (compreender a política como processo) e, reconstruí-las como parte de uma determinada realidade sempre complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais (utilizando a história-social como método).

Diante disso, nos aproximamos do processo de apreensão das dinâmicas, das transições, das relações sócio culturais, como diferentes textos que levam à compreensão dos discursos, que alimentam situações de dependência e lógicas de discriminação, que constroem maneiras de pensar e de agir. Isto, um exercício mais próximo das Ciências Sociais comparadas, vinculadas a uma espécie de Sociologia Histórica, apontada por Pereyra (1990) como um dos instrumentos promissores na construção de conhecimento crítico acerca da realidade educacional.

Também é possível considerar que as Ciências Sociais e da Educação não são vistas:

[...] como meros projetos nacionais, mas como uma globalização no planejamento da sociedade e do povo por intermédio da ciência. As narrativas e as imagens diziam respeito ao cosmopolitismo, isto é, a uma individualidade guiada pela razão e pela ciência na realização da ação humana e do progresso social, tido como universalista em seus objetivos, ainda que tais objetivos fossem historicamente específicos. (Popkewitz, 2012, p. 475).

Uma nova epistemologia do conhecimento, de cunho sócio-histórico, que define perspectivas de pesquisa centradas não apenas na materialidade dos fatos educativos, mas também sobre os mercados simbólicos que os descrevem, interpretam e localizam em um dado espaço-tempo (cf. Popkewitz, 1998).

Trata-se de mercado habitado por grupos que produzem e/ou fazem circular discursos, que podem ou não implicar em uma política de não isenção na escrita da história, o que para Fendler (2013) significa que estão dados a:

[...] oportunidade e a obrigação de questionar todas as variáveis como potenciais candidatos para análise historiográfica minuciosa. Afinal, como podemos isentar de nossas investigações históricas as ferramentas de pesquisa minuciosas históricas e das linguagens que utilizamos para escrever a história? Todos os nossos cuidados metodológicos, processos de avaliação, classificações analíticas e

tradições narrativas são infestadas por, vinculadas para, e (até certo ponto) dependentes, implacavelmente das flutuantes contingências históricas de tempo, espaço e poder. (Fendler, 2013, pp. 228, tradução nossa)¹⁵.

A realidade educacional em comparação leva-nos a descoberta de regularidades, percepção de deslocamentos e transformações, construção de modelos e tipologias, identificação de continuidades e discontinuidades, semelhanças e diferenças, explicitando determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais. Contudo, tais descobertas também são apenas relativamente precisas e sujeitas a um discurso intenso e complexo, que traz à tona os pontos de vista contrastantes, que caracterizam os vários agentes educacionais.

3. PROCEDIMENTOS PARA A ESCRITA COMPARADA COM PRODUÇÕES ACADÊMICAS (TESES)

Neste item nos aproximamos de uma das ferramentas, que dá forma a escrita comparada, oportunizada pela identificação e análise de teses, acessadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). O uso da BDTD se justifica por reunir, em um só portal de busca, teses e dissertações defendidas em todo país e, por brasileiros no exterior, o que permite o mapeamento e a identificação de produtos científicos de diferentes áreas do conhecimento e temáticas.

O acesso a essa base de dados orienta-se por critérios de inclusão e exclusão, a saber: identificação apenas dos trabalhos, que objetivamente estudam documentos curriculares (propostas, referenciais, orientações e/ou diretrizes curriculares) produzidos por redes de ensino, particularmente, restritos a educação básica nas etapas da educação infantil e ensino fundamental, no período de 2002 a 2012.

Este recorte temporal compreende as implantações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4, de 2010), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5, de 2009) em âmbito nacional, que deflagram a produção de documentos curriculares locais.

¹⁵“[...] as educational historians are given an opportunity and obligation to question all variables as potential candidates for historiographical scrutiny. After all, how can we exempt from our historical investigations the very historical research tools and languages we use to write history? All of our methodological safeguards, processes of evaluation, analytical classifications, and narrative traditions are haunted by, tied to, and (to some extent) dependent upon, relentlessly fluctuating historical contingencies of time, space, and power” (2013, p. 228).

E, o descarte dos trabalhos, que investigam “o ensino de”, “formação de professores”, “saberes docentes” e, produções a partir de “tratamentos de conteúdos específicos disponibilizados nos documentos curriculares”.

As teses não se resumem ao acúmulo de dados, tendo por finalidade a pluralização dos informes necessários à escrita comparada., mas, sobretudo, constituem-se como objetos e fontes de análise.

Na condição de objetos, entendidos como impressos, que selecionam, legitimam e distribuem conhecimentos, mobilizam discursos na produção das verdades do processo de escolarização. E, nesse sentido, operam na seleção e distribuição dos conhecimentos que chegam às escolas e no modo como estes devem ser recebidos. Esse entendimento permite a análise de sua materialidade, isto é, suporte material da construção de práticas nos espaços educativos. [...] Como fontes, particularmente escritas e dialógicas, ocupam, de um lado, espaço privilegiado de reconstituição das ideologias ou mentalidades educativas subtraídas a uma projeção particular, oficial; e, de outro, diferenciam-se de outras fontes por contemplar propósito muito particularizado, isto é, o cumprimento de funções determinadas pela difusão e o desenvolvimento prático dos processos de escolarização, com base em uma rede de intertextualidades que se alimenta da política educativa ao desenvolvimento dos processos educativos nas escolas e nas salas de aulas. (Silva, 2016, p. 214).

Vale destacar, que não exercitamos críticas sobre a qualidade destas teses, tampouco negamos a relevância que os discursos construídos nelas possuem, compreendendo os diálogos como produtos científicos, como atos políticos, pelo fortalecimento que apresentam para o campo da pesquisa em educação e, particularmente, em currículo.

Dessa forma, elegemos alguns descritores para identificá-las, a saber: **currículo, escola básica, educação básica, distribuição de conhecimentos, conhecimento** (enquanto construções intelectuais historicamente produzidas pela humanidade) e **redes de ensino**.

Além da tarefa de identificação, os descritores operaram, também, contribuindo para apreender as leituras produzidas, a fim de identificar as contribuições, as considerações dos autores, as continuidades e discontinuidades, semelhanças e diferenças, que explicitam determinações mais gerais, que regem os fenômenos analisados. Neste exercício é que chegamos as 19 teses, depois da leitura atenta dos títulos e resumos.

Nesta perspectiva, na tentativa de aprofundar a compreensão das questões que emergem a partir das leituras, optamos por analisar os estudos sobre os documentos curriculares a partir de áreas de concentração e essas como expressão dos conceitos de *campo* e *habitus* propostos pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu.

Os campos, na concepção bourdieusiana, são espaços de relações objetivas que possuem uma lógica própria. Bourdieu (2008, p. 50) afirma ser o campo tanto um campo de forças, “cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos”, quanto um campo de lutas, “no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura”.

Neste sentido, as áreas de comparação, quando eleitas, são compreendidas na inter-relação dos campos educativo, social, simbólico e cultural. Assim, encontram-se inseridas em um espaço relacional, permeado por lutas de conservação e transformação das suas estruturas. Desta forma, as áreas de comparação são encaradas como estratégias e táticas e não como apenas como expressão da repetição de um discurso simplesmente reproduzido, mas como um conjunto de disposições que vem sendo recriado, atualizado e portanto, continuamente reproduzido (produzido de novo) no decorrer dos estudos sobre documentos curriculares.

O conceito de campo está intrinsecamente ligado ao de *habitus* definido como:

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (Bourdieu, 1983, p. 61, grifos no original).

O conceito de *habitus* se mostra como uma ferramenta teórica capaz de responder à questão central que se coloca em relação às áreas de comparação, isto é, disposições estruturadas e estruturantes, que atuam como matrizes de percepção e ação que são continuamente re-criadas no decorrer das análises, constituindo *doxas* (um ponto de vista particular, o ponto de vista dos dominantes, que se apresenta e se impõe como ponto de vista universal) e *nomos* (avalia, rege e regula, o que se faz), que orientam as análises curriculares. Ou seja, as áreas de comparação

podem ser entendidas, na verdade, como um *habitus* incorporado pelos agentes do campo em questão, que orienta as estratégias dos agentes nas relações de força deste campo.

Neste contexto, as áreas de comparação passam a ser tomadas como parte da caracterização de um universo discursivo, que de um lado, representa a posição diferenciada dos agentes segundo uma distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e; de outro, um conjunto de esquemas simbólicos, que tomam a forma de disposições ou modos potenciais socialmente adquiridos e tacitamente ativados de interpretar, classificar e avaliar.

Diante disso, no conjunto das 19 teses encontramos três áreas de comparação, que dão forma a essa caracterização, a saber: **organização curricular** (política curricular), **conhecimento** (que é disponibilizado) e, **avaliação**.

A **organização curricular**, tomada como tradução da política curricular, próxima de análises que expõem, ou tenta expor, as disputas de interesses, os conflitos, as rupturas e as ambiguidades, que depois das reformas políticas de 1990 encontram-se determinadas pelo neoliberalismo. Doutrina que dá forma ao projeto de reforma ideológica de nossas sociedades, a construção e a difusão de um novo senso comum. Senso esse, que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma econômica e educativa.

Controle, competitividade, liberdade de escolha dos consumidores, fixação do currículo com conteúdos básicos, assim como a submissão da educação às demandas do mercado de trabalho ou ao sucesso nos mercados abertos, foram as marcas das políticas educacionais das décadas de 1980 e 1990. Políticas que precisaram de outras linguagens, outros discursos para legitimar e se tornar mais apresentáveis e merecedoras de crédito, Políticas que deixaram um rastro que hoje contamina o que se entende por educação. (SACRISTÁN, 2011, p. 19-20).

Quanto ao **conhecimento**, compreendido na possibilidade de colocar em evidência a questão epistemológica, não na perspectiva de discutir o que deve ou não ser ensinado, mas aquilo que se apresenta como conhecimento nos documentos e o que se propõe como distribuição.

... o conhecimento, o saber e a ciência adquirem papel muito mais destacado do que anteriormente. Tornam-se cada vez mais evidentes que as transformações tecnológicas estão contribuindo para a constituição de uma sociedade marcada pela técnica, pela informação e pelo conhecimento. Desse modo, essa sociedade é caracterizada por um

novo paradigma de produção e de desenvolvimento que tem como elemento básico a centralidade do conhecimento e da educação. (OLIVEIRA, 2009, p. 239).

E, a **avaliação** atrelada às “competências fundamentais”, consideradas necessárias para a participação dos sujeitos nas sociedades democráticas. De uma forma sutil, mas incisiva, as competências se fortalecem, discursivamente, como essenciais para a concretização de princípios basilares da educação brasileira, a cidadania e a democracia.

[...] possível constatar que as proposições oficiais se voltaram fortemente para a defesa de um **projeto de formação** posto por novos referenciais e um processo de avaliação que, articulados, poderiam elevar a qualidade de seus quadros e por decorrência elevar os indicadores positivos do processo de ensino-aprendizagem. (SILVA & ABREU, 2008, p. 529).

Na comparação dessas áreas, tal conjunto de teses, por um lado, registra análises de documentos curriculares publicados nos Municípios e em Estados brasileiros. De outro, discutem a educação escolar como a principal referência do currículo, parte da atividade educativa, cujas atribuições convergem para a construção de “identidades jurídicas”, isto é, para sujeitos detentores de direitos e deveres do aprender pela distribuição de conhecimentos.

As teses produzidos sobre documentos curriculares se constituem em pontos de contato entre o campo da teoria, o campo da política curricular e o mundo da escola, pensada para a educação infantil e o ensino fundamental. Particularmente, por intermédio delas, captam, ou tentam captar parte das prescrições e “regulações” da oficialidade.

Apreendemos, que por meio das análises de Diretrizes, Propostas, Orientações, Referenciais e/ou Parâmetros curriculares, os pesquisadores de currículo (integram-se às chamadas comunidades epistêmicas/acadêmicas) vão construindo diálogos com as redes de ensino, selecionando os conhecimentos que lhes interessam, prescrevendo formas de análise e sugerindo reorientações teóricas, metodológicas e colocando em discussão a avaliação em larga escala.

4. NOTAS FINAIS

Partindo da premissa, de que a proposição deste texto está circunscrita a exposição das ferramentas teóricas e metodológicas utilizadas na/para a escrita

comparada de análises produzidas em 19 teses de doutoramento, que estudaram documentos curriculares locais (parâmetros, orientações, diretrizes, programas e/ou planos), entendemos que os determinantes do estudo comparado *per se* dão forma a essas ferramentas.

Primeiro, porque a proposta teórico-metodológica do estudo comparado, não se assenta em uma pretensão de busca de diferenças e semelhanças entre os universos de análise, ao mesmo tempo, que não incorre em microrrealidades educativas, na perspectiva de construir macro conclusões, neste caso, de estudos curriculares. Depois, porque nos aproximamos de contextos históricos distintos, de contradições e complexidades inerentes a esses contextos, por meio de produtos acadêmicos, incorporando uma espécie de renovação metodológica.

Renovação, no sentido de ancorar-se na determinação de que os estudos comparados podem ser interpretativos, ou se devem estar voltados para uma defesa ideológica, ou até que ponto devem basear-se em problemas, neste caso, da fabricação de estudos acadêmicos, que se preocupam com documentos curriculares prescritos.

Por fim, as teses analisadas, de um lado, além de serem um agente poderoso de socialização, propicia o acesso aos recursos necessários para o estabelecimento de um grau de racionalidade e de progresso nas análises sobre a importância dos documentos curriculares nos processos de escolarização de Municípios e Estados. De outro, disponibilizam um “conhecimento poderoso”, tratando dos “conhecimentos poderosos”, que figuram nos documentos curriculares, validando uma análise do currículo como resultado de escolhas para modificar a condição dos alunos.

Essa imagem dos documentos curriculares em estreita associação com a sociedade e seu desenvolvimento não é nova, mas, ainda, não tornou-se relevante ao ponto de materializar-se quantitativamente em estudos acadêmicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (2008). *Razões Práticas*. São Paulo: Papirus.
- _____. (1983). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- Brasil. (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
- _____. (1999). Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- _____. (2010). Diretrizes Curriculares *Nacionais* Gerais para a *Educação Básica* (Resolução CNE/CEB nº 4, de 2010).
- _____. (2009). Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (Resolução CNE/CEB nº 5, de 2009).

- Fendler, L. (2013). There Are No Independent Variables in History. In: Popkewitz, T.S. (org). *Revisioning the History of Education Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge* (p. 223-244). New York: Palgrave Macmillan.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação continua de professores. In: Tavares, J. *Formação continua de professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira, D. A. (2009). As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAE*, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago.
- Popkewitz, T. (1998). *Struggling for the Soul - The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York & London: Teachers College Press.
- _____. (2012). O duplo significado de cosmopolitismo e os estudos comparados de educação. In: Cowen, R.; Kazamias A. M. e Ulterhalter, E. *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. 2v.
- Sacristán, J. G. (2011). *Educar por Competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 264p.
- Schriewer, J. & Holmes, B. (Dir.). (1992). *Theories and methods in comparative Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Silva, F.C.T. (2016). Estudos Comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21 n. 64 jan.-mar, pp. 209-224.
- Silva, M. R. da; ABREU, C. B. de M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. *Perspectiva*, v. 26, n. 2, 523-550, Florianópolis, jul./dez. 2008, p.523-550.
- Young, M. F. D. (2007). Pra que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 dez 2017.

ESTUDO COMPARADO DE DOCUMENTOS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A REGIÃO CENTRO-OESTE EM FOCO

Christiane Caetano Martins Fernandes¹ & Fabiany de Cássia Tavares Silva²

¹Acadêmica do Curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Bolsista FUNDECT MS,.

E-mail: christianecmfarnandes@gmail.com.

²Professora Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Bolsista Produtividade em Pesquisa- CNPQ.

E-mail: fabiany.tavares@ufms.br.

RESUMO

Este texto apresenta percursos de estudos para escrita de tese de doutoramento, inserida em Programa de Pesquisa com documentos curriculares, desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar. Toma como objeto e fontes documentos curriculares, elaborados pelas Secretarias Estaduais de Educação da Região Centro-Oeste do Brasil, no período de 2009 a 2013, para a área de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental. Neste contexto, elaboramos um ensaio de análise comparada de dois documentos, a partir da identificação dos fundamentos teórico-metodológicos resultantes do processo de prescrição, bem como incursionamos pela identificação dos conhecimentos poderosos, presentes nestes documentos. Para tanto, damos forma aos procedimentos investigativos do estudo comparado, fundamentado na escolha de áreas de comparação, apreendidas como estratégias e táticas no encontro de respostas às necessidades criadas pelas figurações do “outro”, constitutivas das relações sociais e escolares entre o espaço, o tempo, a Educação Física e os sujeitos, tornados elementos caracterizadas pela sua flexibilidade.

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este texto apresenta percursos de estudos para escrita de tese de doutoramento, inserida no programa de pesquisas do/no Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE), que toma como objetos e fontes de estudos os documentos curriculares e, aqui particularmente, os elaborados pelas Secretarias Estaduais de Educação de Mato Grosso e Distrito Federal para a área de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental.

Tomamos esses documentos, como parte da expressão de política curricular construída para/pela Região Centro-Oeste do Brasil, no período de 2009 a 2013. Região essa, que entre as cinco existentes, é a segunda maior do país, constituída por três estados e o Distrito Federal, a saber: Goiás (capital Goiânia), Mato Grosso

(capital Cuiabá), Mato Grosso do Sul (capital Campo Grande). Dados da Sinopse Estatística da Educação publicados em 2016, registram que nessa região 962.186 alunos encontram-se matriculados nos anos finais do ensino fundamental.

No tocante às análises sobre os conhecimentos de Educação Física selecionados e distribuídos nos documentos curriculares, incursionamos pela identificação dos fundamentos teórico-metodológicos, próprios da delimitação do campo científico, como resultados dos processos de seleção organizados pelas comunidades epistêmicas dessas secretarias de educação.

Em Haas (1992) encontramos uma abordagem que permite examinar as comunidades epistêmicas como uma “rede de profissionais com conhecimento e competência reconhecidos em um domínio particular, e com autoridade legitimada em conhecimentos politicamente relevantes dentro de um domínio ou área de conhecimento” (Haas, 1992, p. 3)¹⁶.

Assim, ao identificarmos esses conhecimentos, os apreendemos como poderosos, nos aproximando, geralmente, do conhecimento teórico, mas, não unicamente, relacionado às ciências, o qual é “desenvolvido para fornecer generalizações e busca a universalidade” (Young, 2007, p. 1.296), por meio das bases para se fazer julgamentos.

Os conhecimentos poderosos concretizam a proposição que a escola ocupa um papel importante na promoção da igualdade social, precisando proporcionar às crianças e aos jovens, desfavorecidos pelas suas condições sociais, a oportunidade de sua aquisição como instrumento para ultrapassarem essa condição.

2. UM EXERCÍCIO DE ESCRITA COMPARADA: SÍNTESE DAS QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS¹⁷

Os estudos comparados, trazidos para responder ao exercício da comparação, permitem recuperar os aspectos macrossociais e as dimensões microescolares prescritas na materialização das intenções de análise dos documentos publicados por diferentes redes de ensino em todo o País.

Para tanto, construímos uma versão particular dos estudos comparados, que recorre à educação comparada, tomando-a como resultado de um duplo movimento, de um lado, marcado por uma presença crescente das questões educativas na criação de identidades escolares, definidas não tanto numa perspectiva geográfica, mas no sentido de uma pertença a certas comunidades

¹⁶ “O controle sobre o conhecimento e a informação é uma importante dimensão do poder, e a difusão de novas ideias e informações podem levar a novos padrões de comportamento, provando ser uma dimensão importante da coordenação de políticas nacionais e internacionais” (Haas, 1992, p. 3).

¹⁷ Este texto foi retirado de Relatório de Pesquisa produzido por Silva (2016).

discursivas. De outro, deslocando-se da referência tradicional interpaíses para dimensões simultaneamente intra e extra nacionais, isto é, centradas nas comunidades de referência dos agentes locais e, nos processos de regulação, nos âmbitos nacional e internacional.

Acrescemos às questões da educação comparada a “reinstituição” de um contexto sócio-político, tomado na perspectiva de uma história comparada da educação, investigada pelos referentes do método histórico-social, que tem nos permitido buscar as diferenças e semelhanças do/no particular a partir dos processos políticos mais amplos (compreender a política como processo) e, reconstruí-las como parte de uma determinada realidade sempre complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais (utilizando a história-social como método).

Diante disso, nos aproximamos do processo de apreensão das dinâmicas, das transições, das relações sócio culturais, como diferentes textos, que levam à compreensão dos discursos, que alimentam situações de dependência e lógicas de discriminação, que constroem maneiras de pensar e de agir. Este exercício, mais próximo das ciências sociais comparada, uma espécie de Sociologia Histórica, apontada por Pereyra (1990) como um dos instrumentos promissores na

renovação da comparação dentro da teoria social como uma das questões intelectualmente promissoras. Especificamente, esta renovação é definida pela historiografia da comparação ou, para ser mais preciso, fortalecendo um uso diferente do histórico, da história, dentro do discurso social. Em vez da ilustração simples de suas interpretações, a história viria a esclarecer e articular conceitualmente a comparação. (1990, p. 30, tradução nossa¹⁸).

A realidade educacional em comparação leva-nos a descoberta de regularidades, percepção de deslocamentos e transformações, construção de modelos e tipologias, identificação de continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, explicitando determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais, particularmente, os curriculares.

¹⁸ “la renovación de la comparación dentro de la teoría social es hoy una de las cuestiones más intelectualmente prometedoras. En concreto, esta renovación viene definida por la historificación de la comparación o, para ser más preciso, por el fortalecimiento de un uso diferente de lo histórico, de la historia, dentro del discurso social. En lugar de la simple ilustración de sus interpretaciones, la historia vendría a clarificar y a articular conceptualmente a la comparación”.

E, para essa descoberta começamos por um breve panorama da história da Educação Física, pois entendemos que nos mostra o universo no/pelo qual as comunidades epistêmicas encontram seus fundamentos.

3. BREVE PANORAMA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Os currículos de Educação Física, resultado de um processo histórico, sofreram importantes reformulações ao longo dos séculos XX e XXI, atendendo aos interesses políticos e/ou econômicos de determinados grupos que se encontravam no poder. Neste cenário, apresentou-se com diferentes ideologias em determinados momentos da história, não edificando um sistema teórico-prático politicamente neutro.

Dessa forma, a Educação Física assumiu diferentes objetivos, desde treinamento militar, higienista, eugênica, nacionalismo, preparação de atletas, entre outros.

Ao longo da história, a Educação Física como instituição, do mesmo modo que a Educação, representou diferentes papéis, adquiriu diferentes significados, conforme o momento histórico, e tem sido utilizada, muitas vezes, como instrumento do poder, para veiculação de ideologias dominantes e preservação do *status quo*. (Gonçalves, 1994, p.135, grifo da autora).

Nos anos 1930, o higienismo era a perspectiva dominante da Educação Física, para desenvolver hábitos de higiene e saúde por meio dos exercícios físicos, a fim de melhorar a qualidade de vida da população. (Brasil, 1997). Desde o início, o processo de seleção de conhecimentos submetia-se a escolha de conteúdos de ensino com base em justificativas científicas, marcando a distinção social. (Neira; Nunes, 2009).

Sob a influência militar e médica, por exemplo, o currículo registrava como objetivos, a formação de corpos fortes e saudáveis, com finalidade de atuação nas guerras, além de fortalecer a saúde e a higiene do povo.

Conforme Darido e Rangel (2005), tanto a concepção higienista quanto a militarista consideravam a Educação Física como uma disciplina que não necessitava de fundamentação teórica, pois era tida como essencialmente prática.

A partir dos anos 1980¹⁹, período caracterizado pela crise²⁰ da Educação Física, por influência das ciências sociais e humanas na área, novas concepções de currículo surgiram em contraposição às concepções predominantes até então, isto é, a biologicista, cuja função principal era promoção da saúde, e a esportivista, em que o esporte se tornou prática hegemônica, em virtude da sua relevância política e econômica para a ditadura civil-militar brasileira.

Com o fim do período ditatorial, surgiram concepções pedagógicas na/para/da área, em contraposição ao *status quo* dominante, entre elas, a Psicomotricidade idealizada por Le Boulch (1983), trazendo a discussão sobre a educação pelo movimento e o desenvolvimento das estruturas psicomotoras de base; a Desenvolvimentista, por Go Tani (1988), alicerçada na aprendizagem motora; e a Construtivista, pautada nos estudos do epistemólogo suíço Jean Piaget e divulgada a partir dos estudos de João Batista Freire (1989), sugerindo uma redescoberta do corpo, além da ênfase à infância, à individualidade da criança, ao estímulo à criatividade e à liberdade individual, levando-se em conta a interação do indivíduo com o mundo (Daolio, 1998).

Neste cenário, surgiram, ainda nos anos 1980, as concepções Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória, caracterizadas, como os próprios nomes revelam, como críticas ou progressistas²¹. Contudo, vincularam-se a uma leitura da prática pedagógica e, para tal, apresentavam-se tendo como objetivo formar um aluno capaz de entender a realidade em que está inserido.

Tais concepções, ainda que cerceadas por uma discussão pedagógica da Educação Física, não alcançaram o desenvolvimento da aptidão física, não priorizam os elementos técnicos e táticos dos esportes, em detrimento de outros conhecimentos da cultura corporal, historicamente acumulados pela humanidade.

Assim, a função social da Educação Física na perspectiva dessas teorias críticas, mesmo que distanciada da formação do corpo saudável, ou atlética, como procedimentos de regulação de comportamentos, pareciam operar em favor das ideologias de Estado, o que acontece em períodos anteriores. Desse modo, o tratamento dos “conteúdos de ensino” durante as aulas dão à tônica da

¹⁹“Os anos de 1980 aparecem como o nascimento de concepções e práticas libertadoras, transformadoras na perspectiva de desenvolver uma Educação Física voltada para o humano e não mais para as necessidades do capital”. (Caparroz, 2007, p. 9).

²⁰ De acordo com Bracht (1999), a crise de identidade da educação física originou-se devido à falta da definição do seu objeto de ensino, da ausência de definição clara da sua especificidade.

²¹“Toda a discussão realizada no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvida pela EF. A década de 1980 foi fortemente marcada por essa influência, constituindo-se aos poucos uma corrente que inicialmente foi chamada de revolucionária, mas que também foi denominada de crítica e progressista.” (Bracht, 1999, p. 78).

incorporação deste debate, no intuito de promover a emancipação do aluno e, não, talvez da disciplina.

A emancipação humana, ou seja, uma forma de sociabilidade na qual os homens sejam efetivamente livres, supõe a erradicação do capital e de todas as suas categorias. Sem esta erradicação é impossível a constituição de uma autêntica comunidade humana. E esta erradicação não significa, de modo algum, o aperfeiçoamento da cidadania, mas, ao contrário, a sua mais completa superação. Como diz Marx, nas Glosas Críticas, há uma distância infinita entre o cidadão e o homem, assim como entre a vida política e a vida humana (Tonet, 2005, p. 7).

Portanto, para que ocorra a emancipação, neste caso, humana e disciplinar, talvez fosse necessário elaborar um projeto que possibilitasse à área interpretar-se e intervir na realidade escolar, por meio da escolha de conhecimentos que se materializassem conteúdos os quais privilegiassem as diversas manifestações corporais.

A Educação Física, como componente curricular obrigatório na escola tornou-se “[...] responsável pela apreensão (no sentido de constatação, demonstração, compreensão e explicação) de uma dimensão da realidade social, na qual o aluno está inserido” (Castellani Filho, 1998, p. 53-54).

Para pensarmos na Educação Física escolar, contudo, seria preciso definir em qual concepção curricular ou pedagógica ela se apoia seja para pensar-se, ou propor o ensino dos seus conteúdos²². Cabe ressaltar, que existem várias concepções pedagógicas que se diferenciam nos processos de seleção de conhecimento e de organização dos conteúdos de *ensinoaprendizagem*²³.

Neste contexto de discussão, parece usual que quando identificada a concepção pedagógica de Educação Física, assim como quais foram os conhecimentos selecionados em um currículo, identificamos que tipo de formação será oferecido aos alunos.

Como esse componente curricular integra o processo de escolarização, o estudo de documento curricular local, indaga a compreensão sobre que tipo de

²² Para Sampaio (2013) os conteúdos curriculares são considerados meios para formar competências e habilidades e, sua seleção deve levar em consideração alguns critérios de relevância social, contribuindo para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos. “No trato dos conteúdos, indica-se a importância de considerar os conhecimentos prévios, os saberes da cultura de origem dos alunos e a cultura local, como pontos de partida para a aprendizagem escolar” (2013, p.72).

²³ A junção expressa compreensão acerca da indissociabilidade entre ensino e aprendizagem.

escolarização está sendo oferecido aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma rede de ensino. Isso porque, na prescrição coexistem conhecimentos e conteúdos privilegiados e/ou secundarizados.

A partir desse superficial retrato histórico observamos que os conhecimentos, de que trata a Educação Física, parecem selecionados e dispostos de forma a responder a necessidade de cada momento histórico, o que implica em sua constante reelaboração. Contudo, o tratamento do conhecimento técnico e científico parece apenas colocar desafios contundentes fundados em aproximações à base material reorientada por escolhas de conteúdos curriculares, para a qual os processos escolares continuam ausentes.

Nesse contexto, os documentos locais têm se constituído em objeto de disputa ideológica de grupos que buscam obter a hegemonia na definição de valores, atitudes e conhecimentos, os quais devem fazer parte da formação das crianças e adolescentes. Essa definição também reflete um ideário, que permeia mais amplamente a sociedade, de tal modo que elas também são consideradas testemunhos de um tempo, marcos que cristalizam certos valores compartilhados.

4. DOCUMENTOS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE MATO GROSSO E BRASÍLIA EM COMPARAÇÃO

Para as análises aqui pretendidas e dados os estados da região centro-oeste nos limitamos a comparar os documentos de Mato Grosso e Brasília, considerando os limites impostos a este trabalho. Cabe ressaltar que tal escolha está fundamentada nos primeiros exercícios de construção da escrita comparada, que comporá a tese de doutoramento anunciada.

Vale registrar, que na Educação Básica, no recorte temporal utilizado, há uma distribuição oficial de incumbências entre os entes federados. Os Municípios são responsáveis pela oferta de Educação Infantil (0-5 anos) e de Ensino Fundamental (6-14 anos), sendo esta última etapa compartilhada com os Estados.

Acresce-se a isso, que no contexto das mudanças que ocorreram no País nesta década, alguns marcos legais foram significativos, de um lado, o fortalecimento do financiamento da Educação Básica, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb, Emenda Constitucional nº 53/06 e Lei nº 11.494/07), que aumentou significativamente o volume de recursos para este nível da escolaridade. De outro, a ampliação da escolaridade obrigatória de 7 a 14 anos para 4 a 17 anos (Emenda Constitucional nº 59/2009), em processo de implantação gradativa até 2016.

Neste cenário, os documentos curriculares locais, elaborados pelas secretarias de educação atendem às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº 9394/96, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação

Básica²⁴ (Brasil, 2013). Diante disso, analisar quais conhecimentos disponibilizados em currículos locais tem despertado o interesse de pesquisadores do campo dos estudos curriculares, das disciplinas acadêmicas e escolares, visto que abrangem questões históricas, ideológicas, políticas, econômicas e sociais.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum modo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2000, p. 59).

A par disso, encontramos o documento curricular do Mato Grosso (2010) intitulado Orientações Curriculares Área de Linguagens-Educação Básica, que se insere no projeto de administração de Silval da Cunha Barbosa, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), no período de 2010 a 2014. Sua elaboração orienta-se pela/na ação dialógica entre a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFAPROS), assessorias pedagógicas, escolas, universidade, movimentos sociais e comunidade.

No tocante à área de Educação Física, abordada na área de linguagens, delinea-se pela compreensão dos gestos como meio de comunicação e, nossas análises focam o 2º ciclo (9 a 11 anos, 4º ao 6º ano) e 3º ciclo (12 a 14 anos), por tratar dos anos finais do Ensino Fundamental.

No Distrito Federal, o documento Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental/Anos Finais (2013) é parte do projeto de administração do Partido dos Trabalhadores (PT), administração de Agnelo Queiroz, no período de 2011 a 2015. Vale registrar, que está proposto com o objetivo de dar um norte às práticas pedagógicas dos profissionais da educação.

Acresce-se a isso, que sua elaboração conta com a participação de professores da Rede Estadual de Ensino, além de técnicos pedagógicos lotados na Secretaria Estadual da Educação. Para tanto, apresenta a Educação Física em meio a outras áreas de conhecimentos, destacando sua contribuição para a formação integral do estudante nas dimensões afetiva, cognitiva, social e motora.

²⁴“São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.” (Brasil, 2013, p. 4).

No documento de Mato Grosso (2010) a Educação Física está destinada à construção do sujeito e da linguagem apontando para um universo de possibilidades, a fim de contemplar essa perspectiva. Para tanto, todo evento experimentado pelos sentidos deixa no corpo marcas que são expressas por uma linguagem, que se traduz em movimentos.

O corpo passa a ser entendido como suporte textual de linguagem, que manifesta a cultura na qual está inserido, dessa forma o corpo passa a ser “texto da cultura” e os gestos como os “textos do corpo” (2010, p. 13). Isto ancora-se na Cultura Corporal de Movimento, que é trabalhada por práticas corporais nomeadas jogos, danças, esportes, atividades rítmicas expressivas, lutas e ginásticas, entre outras manifestações.

No Distrito Federal (2013), a concepção de Educação Física adotada remete ao trato pedagógico “[...] de saberes relativos aos movimentos corporais produzidos com intencionalidade em diversos contextos sociais e históricos, constituindo campo da Cultura Corporal” (p. 72).

Parece ser comum a Cultura Corporal como expressão do sentido curricular da Educação Física nos anos finais do ensino fundamental, uma vez que ela

Explica criticamente a especificidade histórica e cultural dessas práticas e participar de forma criativa, individual e coletiva, na construção de uma cultura popular progressiva, superadora da cultura de classes dominantes. (Soares et al., 2009, p. 127-128, grifo dos autores).

Vale dizer, que a dimensão corporal encontra-se materializada nas três atividades produtivas da história da humanidade, o trabalho, a linguagem e o poder, que acontecem de forma simultânea e se explicitam na realidade.

O trabalho está presente na relação mantida entre o ser humano e a natureza, constituindo-se em uma forma de agir sobre a natureza, com a intenção de modificá-la, de atender às suas necessidades. Já a linguagem é uma das mais importantes expressões, que acontece na relação com outros seres humanos, pela qual a produção humana passa a ser gerada. E o poder se expressa na disputa, ou no desenvolvimento da força física para a dominação.

A par disso,

[...] cultura corporal cumpre demandas que se desenvolvem em múltiplas dimensões da vida – social, econômica, afetiva, cognitiva, mediadas por intervenções pedagógicas sobre o acervo de formas de

representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história. (Distrito Federal, 2013, p. 73).

Exemplificando essas demandas, o trabalho com a Cultura Corporal no documento de Mato Grosso (2010) registra alguns indicativos para a dança:

No 2º Ciclo, as vivências mais elaboradas (danças populares, danças folclóricas e danças clássicas, entre outras) permitem ao estudante sistematizar os conhecimentos relacionados às diferentes formas de dançar, de estabelecer relações entre ritmos e reconhecê-las como manifestações relacionadas a diferentes culturas. No 3º Ciclo, deve ampliar conceitualmente os conhecimentos relacionados a essas danças, identificar com propriedade, estabelecer relações, vivenciar com uma maior destreza os movimentos e ser capaz de ampliá-los e reinventá-los em todos os sentidos, pela construção de movimentos que resultem em uma nova sequência coreográfica, ou a construção/reconstrução de uma manifestação associada ao seu contexto sociocultural. (2010, p. 41)

Também, em relação à seleção dos conteúdos para os anos finais do Ensino Fundamental, o documento do Distrito Federal (2013) indica que:

visa estimular o professor, em sua prática pedagógica, desenvolvimento de aulas atraentes, contextualizadas que provoquem nossos estudantes para a reflexão e a experiência acerca das variadas práticas corporais. (Distrito Federal, 2013, p. 73).

Dessa forma, a Educação Física, nestes documentos, oportuniza a ampliação do acervo das manifestações corporais dos alunos, uma vez que os conteúdos selecionados como a dança, os esportes, as lutas, a ginástica, as atividades rítmicas e expressivas, entre outros, afastam a ideia de que esta área objetiva, apenas, ensinar os elementos técnicos e táticos dos esportes.

Contudo, ao deixar de ser considerada uma atividade que prioriza os elementos técnicos e táticos dos esportes, constitui-se efetivamente como um componente curricular, que visa à formação do educando, por meio de conhecimentos específicos.

5. NOTAS FINAIS

Os documentos curriculares analisados prescrevem formação, que questiona a ordem social vigente, na busca pela transformação da Educação Física, determinada

por concepção pedagógica adotada, propiciando aos alunos dos anos finais do ensino fundamental, o acesso a diversos temas da Cultura Corporal.

A Cultura Corporal aparece no exercício de escrita comparada, ainda que superficial, dos documentos curriculares, dando indícios de sua constituição como objeto de disputa ideológica das comunidades epistêmicas, que dominam a linguagem autorizada. Essas comunidades buscam obter a hegemonia na definição de valores, atitudes e conhecimentos que devem fazer parte da formação em Educação Física das crianças e adolescentes. Essa definição, também, reflete um ideário, que permeia mais amplamente a sociedade, de tal modo que elas também são consideradas testemunhos de um tempo, marcos que cristalizam certos valores compartilhados.

Vale destacar, que os conteúdos selecionados, isto é, a dança, os esportes, as lutas, a ginástica, as atividades rítmicas e expressivas, operam uma formação crítica, ao mesmo tempo, que propõem a superação de um modelo tecnicista, enraizado nos currículos de Educação Física.

Dessa forma, a Cultura Corporal evidencia-se como um conhecimento poderoso, mas, parece não se constituir como um instrumento facilitador da compreensão das relações que projetam a vida em sociedade. Dito de outra maneira, ela aparece como um conteúdo que pode ser apreendido como fim em si mesmo, um tanto distante da perspectiva de meio para o desenvolvimento das capacidades, que permitem aos sujeitos produzir bens culturais, sociais e econômicos.

Por fim, a escrita comparada aqui realizada encontra-se inserida em um espaço relacional, permeado por lutas de conservação e transformação dos seus conteúdos, ao mesmo tempo que encarada como estratégias e táticas e não apenas como expressão da repetição de um discurso simplesmente reproduzido, o da cultura corporal. Mas como um conjunto de disposições que vem sendo recriado, atualizado e portanto, continuamente re-produzido (produzido de novo) no decorrer dos estudos sobre documentos curriculares de/em Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. W. (2006). *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed.
- Bracht, V. (1999). A constituição das Teorias Pedagógicas em Educação Física. *Cad. CEDES*, vol.19 n.48 Campinas Ago. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso em: 20 de dez. de 2017.
- Caparroz, F. E. (2007). *Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular*. Campinas, SP. Autores Associados.
- Castellani Filho, L. (1998). *Política educacional e educação física*. Campinas: Autores Associados.
- Daolio, J. (1998). *Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 1980*. Campinas, SP: Papirus.

- Darido, S. C.; Rangel, I. C. A. (2005). *Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Distrito Federal (2013). Secretaria Estadual de Educação – SEE. Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Finais, DF.
- Gonçalves, M. A. S. (1994). *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. Campinas, SP: Papirus.
- Haas, P. (1992). Introduction: epistemic communities and international policy coordination. *International Organization*, vol. 46, n. 1, p. 1-35.
- Mato Grosso (2010). Secretaria Estadual de Educação. Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica.
- Neira, M. G.; Nunes, M. L. F. (2009). *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte.
- Pereyra, M. A. (1999). *La comparación, una empresa razonada de análisis*. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre1990/re199003.pdf?documentId=0901e72b81369088> Acesso em: 11 de novembro de 2017.
- Silva, F. C. T. (2016). Estudos Comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21 n. 64 jan.-mar, pp. 209-224.
- _____. (2016). DOS ESTUDOS COMPARADOS À ESCRITA HISTÓRICO-SOCIAL DO CURRÍCULO: documentos curriculares como fontes. *Relatório de Pesquisa de Pós-doutoramento*, Universidade Federal de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Educação. São Paulo.
- Soares et al. (2009). *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Tonet, I. (2005). Cidadania ou Emancipação Humana. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 44, jan. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/044/44ctonet.htm>. Acesso em: 14 de dez. de 2017.
- Young, M. F. D. (2007). Pra que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 dez 2017.

CURRÍCULO, EDUCAÇÃO COMPARADA E INTERCULTURALIDADE

Maria Cândida Sérgio¹

Doutoranda Em Ciências da educação, Especialidade de Desenvolvimento Curricular, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Professora Técnica - Pedagógica da Secretaria de Educação de Pernambuco/Gerência de Políticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos.

E-mail: candidasergio.20@gmail.com.

Trabalho financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq

RESUMO

Refletir sobre o currículo no ensino médio, última etapa da educação básica, faz-se necessário para compreendermos sua materialização e funcionalidade na escola pública brasileira. Dentre os desafios dos estudos da Educação Comparada, está uma abordagem da problemática do currículo intercultural na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, o presente texto tem como objetivo problematizar o currículo e sua relação com a modalidade da EJA tomando como referência sua diversidade cultural. Nessa perspectiva, este trabalho aborda algumas concepções de currículo que permeiam a prática docente e suas implicações no ensino e na aprendizagem. Foram realizados levantamentos bibliográficos em bases de dados, grupos de estudos e livros que tratam de questões curriculares, educação de jovens e adultos e interculturalidade. A investigação apontou para críticas às concepções tradicionais do currículo e para a necessidade, no campo da educação comparada, de (re)significar o currículo à luz do contexto político, social e cultural da educação e da EJA no ensino médio. Diante do exposto, defendemos uma educação que reconhece o papel da interculturalidade no campo da EJA para a elevação do nível de escolaridade. Defendemos, também, um currículo intercultural que reconhece e trabalha as diferenças dos sujeitos inseridos nessa modalidade de ensino.

INTRODUÇÃO

A reestruturação do ensino médio no Brasil tem ocupado um lugar de destaque.

As questões relacionadas com o trabalho, com o conhecimento e com a Educação de Jovens e Adultos ao longo da história se configuraram como grandes desafios para a organização do currículo e a interculturalidade por dois aspectos relevantes, o primeiro, porque como última etapa da etapa da educação básica há uma relação intrínseca dos modos de apropriação do conhecimento e sua relação com o mundo do trabalho, o segundo, porque os jovens e os adultos que não que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria Brasil (1996)

retornam à escola com dois objetivos, concluir esta etapa de ensino e obter a certificação e se qualificarem para o trabalho.

As reformas curriculares do ensino médio marcam dois momentos distintos na história do sistema educacional brasileiro. A década de 1990, marcada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC - e a década de 2000, marcada pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva – Lula.

O presente trabalho a luz da Educação Comparada aborda alguns pontos relevantes da reforma curricular para o ensino médio no governo de FHC e no governo de Lula, tomando como referência a dualidade propedêutica e profissionalizante desse nível de ensino, seus conflitos e tensões no campo educacional.

Enquanto objeto de disputa despertou atenção e se tornou foco dos debates e ganhou diferentes proporções em cada contexto político e social, pois, enquanto última etapa da educação básica, sua organização estrutural curricular traduz as desigualdades sociais fortemente marcadas pela escolarização, seu acesso, qualidade e permanência.

Com esse entendimento, nosso objetivo é refletir no campo da Educação Comparada e da interculturalidade as políticas e as reformas curriculares do ensino médio integrado e seus impactos na modalidade da EJA no Brasil, com uma análise crítica da interculturalidade na prática docente da referida modalidade de ensino, e é resultado de levantamento bibliográfico e documental, de bases de dados e tese de doutoramento.

Nossas conclusões apontam para uma educação que reconheça o papel da interculturalidade no campo da EJA para a elevação do nível de escolaridade. Apontam também para um currículo intercultural que reconheça e trabalhe as diferenças dos sujeitos inseridos nessa modalidade de ensino.

1. CURRÍCULO E ENSINO MÉDIO: TENSÕES E DESAFIOS

O ensino médio foi e continua sendo um dos níveis de ensino mais complexo e cheio de tensões ao longo da sua história no sistema educacional brasileiro. As discussões sobre os seus sentidos, seus objetivos e suas finalidades como última etapa da educação básica, tiveram como maior desafio sua organização curricular. Tomando como referência a década de 1990²⁵, a política curricular e a política educacional voltada para o ensino médio foram pautadas pelas “transformações ocorridas no campo do trabalho em função dos rearranjos promovidos pelo capital,

²⁵ Presidente da República Fernando Henrique Cardoso - Mandato presidencial: 1995-2003.

em âmbito internacional, para fazer face às crises da década de 1970” (Ferreti & Silva, 2017: p. 389).

Importa referir que nesse cenário, a política econômica, social e cultural sofreu grandes influências de modelos internacionais, que contribuíram de forma significativa para a concepção e prática de um currículo predominante técnico. Ao longo dos dois governos de Fernando Henrique Cardoso que datam de 1995 a 2003, o currículo para o ensino médio é organizado a partir de dois principais documentos, o primeiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) que pouco contribuiu para um currículo crítico e emancipador, pois “mantinha as mesmas características das reformas anteriores, trazendo o passado ao presente”(Domingues; Toschi e Oliveira, 2000: p, 64), o segundo, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), um “texto que tratou da política curricular pós-1995, enfatizando que a avaliação em curso remontava às mesmas práticas da década de 1970” (idem), ou seja, um currículo organizado numa concepção tecnicista educacional.

Sem dúvida, um momento conturbado e cheio de tensões no campo político e educacional. Duras críticas foram feitas ao governo pela proposta curricular para o ensino médio, no entanto, ficou evidente que as mudanças na organização curricular expressavam o projeto neoliberal no plano político e no plano social da educação brasileira. De fato, essas mudanças não aconteceram de forma isolada, contrariamente, refletiam as reformas educativas da América Latina e do Caribe (Lamar, 2015).

No âmbito dessas reformas, dentre os objetivos para a educação, destaca-se a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem, para isso, algumas ações foram definidas: “a instalação de sistemas nacionais de avaliação em larga escala, reforma curricular, foco na escola e na gestão escolar e um currículo adaptado às características das escolas” (Casassus, 2001: p. 13). De acordo com Domingues; Toschi & Oliveira, (2000: p, 64) “no caso brasileiro, isso se evidencia nas reformas curriculares (PCNs do Ensino Fundamental e Médio e Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica e superior) e nos mecanismos de avaliação do sistema (SAEB, ENEM, ENC, PAIUB)²⁶.

São reformas que não contribuíram para mudanças necessárias da educação básica, sobretudo, do ensino médio e, de forma específica, na modalidade da EJA²⁷, pois não atende as especificidades e diversidades de aprendizagens e saberes dos

²⁶ Sistema de avaliação da Educação Básica – SAEB; Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; Exame Nacional de Cursos – ENC; Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB. In <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31992?start=20>. Acesso em 30 de dezembro de 2017.

²⁷A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, dando oportunidade a jovens e adultos para iniciar e/ou dar continuidade aos seus estudos (Brasil, 2013: 1).

jovens e dos adultos. A política curricular como refere Sacristán (2000: p, 107) é um “campo ordenador, decisivo com repercussões muito diretas sobre a prática da educação e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm na mesma”. Neste sentido, a política curricular “determina as condições de funcionamento do currículo nas escolas e nas salas de aulas, interferindo positiva ou negativamente nas práticas docentes e na aprendizagem dos sujeitos inseridos no ensino médio da EJA” (Sérgio & Morgado, 2015).

Nessa linha de pensamento, inferimos que as reformas curriculares não decorrem de fato das necessidades e peculiaridades nacionais e locais, nem do perfil dos sujeitos que estão inseridos nos diversos níveis e modalidades de ensino, sobretudo, do ensino médio da EJA. Assim, como refere Morgado (2003) apesar das mudanças no campo da política curricular, do ensino e da aprendizagem, prevalece a lógica do currículo prescrito e do controle por parte da administração central, tanto ao nível teórico como da prática. Neste sentido, é importante salientar que o currículo não é pensado e organizado de acordo com as necessidades dos estudantes da escola pública brasileira.

Contrariamente, como afirmam Domingues; Toschi & Oliveira, (2000: p, 65)) “a transposição curricular estrangeira tem sido uma constante nessa área, apesar da existência de um pensamento curricular nacional emergente”. Portanto, as reformas curriculares para o ensino médio baseadas nesse modelo de política curricular e de política educacional, fracassaram, não se consolidaram por se configurarem como políticas de governo, temporais com intencionalidades e objetivos antagônicos, bem como, desacreditadas pelos especialistas em educação, nomeadamente, pelos professores do ensino médio da educação de jovens e adultos.

2. A REFORMA CURRICULAR E O ENSINO MÉDIO NA DÉCADA DE 2000

A década de 2000 é marcada no campo educacional pela aprovação do Plano Nacional de Educação (2001). Um novo olhar para o cenário da educação brasileira trouxe

“um movimento de discussões sobre os sentidos, as finalidades e os formatos que deveriam ter a última etapa da educação básica” (Ferreti & Silva, 2017: p. 390).

Marcada também pela chegada de um presidente de esquerda Luís Inácio Lula da Silva – Lula - que despertou novos horizontes e perspectivas para o cenário político, social, econômico e educacional brasileiro, carregados de tensões e desafios de uma reforma política do seu antecessor Fernando Henrique Cardoso - FHC.

Neste cenário, a respeito da identidade e das finalidades do ensino médio, Lula buscou viabilizar, sem dúvida, uma política contrária daquela que foi vivenciada por

FHC, “tanto no que diz respeito à postura-epistemológica que serviu de base para a política quanto no seu desdobramento em termos da articulação entre o ensino médio e a educação profissional” (*ibidem*, p. 391) pelo Decreto 5.154/04, cujo texto da lei é admitir que a “articulação entre o ensino médio e a educação profissional possa ocorrer de forma integrada, o que significa a formação básica e a profissional acontecerem numa mesma instituição de ensino, num mesmo curso, com currículo e matrículas únicas”(Ramos, 2011: p. 775).

Por este viés, a discussão sobre a organização do currículo se pautava numa proposta de ensino médio integrado, com o objetivo de formar o estudante numa visão mais crítica e mais emancipadora com compreensão e apropriação de conhecimentos científicos e tecnológicos que conduzem a vida em sociedade na atualidade, buscando superar a visão dualista propedêutica e profissionalizante do ensino médio, bem como amenizar as desigualdades sociais.

Nessa linha de pensamento, o currículo é organizado de forma integrada e articulada para os conhecimentos científicos e tecnológicos, como refere a autora (*idem*, p. 776) o currículo “organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta”. Assim, o conhecimento é organizado e compreendido como uma construção social e histórica.

Outro aspecto importante também citado pela autora, é a interdisciplinaridade na organização e na materialização do currículo como método, que possibilita a articulação, ou seja, a relação entre os conceitos das partes para a totalidade, “isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas” (*ibidem*). Estes dois aspectos trouxeram uma nova concepção de currículo para o ensino médio, com efeito, ressignificou o conceito de aprendizagem, de conhecimento, de trabalho e de cidadania para os jovens e para os adultos inseridos no ensino médio na escola pública brasileira.

No segundo mandato de Lula entre 2007 – 2011, percebia-se na prática poucos avanços em relação a funcionalidade do currículo integrado numa sociedade classista com interesses bem diferentes no campo educacional e no mundo do trabalho. No entanto, as preocupações com a política curricular e com a política educativa para o ensino médio e a educação profissional se mantiveram na agenda do governo, nessa perspectiva, ações foram previstas e concretizadas para dar continuidade à política da sua gestão anterior. Leis, medidas e alguns programas²⁸ foram criados com o objetivo de melhorar o ensino médio, inclusive, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

²⁸Sobre as leis, as medidas e os programas, vide: Melo, S. D. G & Duarte, A. (2011). Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. Caderno Cedes, Campinas, v, 31, n, 84, pp. 231-251.

Importa referir que todas ações concretizadas na prática, reorganizaram de forma significativa o currículo e possibilitaram avanços significativos, tais como: o crescimento do ensino médio no país, o aumento de matrículas na rede estadual e na rede municipal, redução no índice de evasão e de repetência (Melo & Duarte, 2011), mas não suficiente para atender os desafios que demandam da sociedade contemporânea.

Referem ainda as autoras que “os indicadores educacionais sinalizam que o problema da cobertura do ensino médio persiste. É alto o índice de jovens que se encontram fora da escola, sobretudo aqueles que estão acima da faixa etária de 14 a 17” (*idem*, p. 239), são Jovens e adultos excluídos da escola, cuja alternativa é a modalidade de ensino EJA situada fora do ensino regular, com um currículo e um tempo organizado de forma específica, para atender o perfil dos estudantes, bem como suas características, necessidades e ritmos de aprendizagem (Sérgio & Morgado, 2015).

De fato, a política social e a política educacional no governo Lula, são marcos referencias por terem exercido um papel fundamental e relevante para a superação das desigualdades sociais e o acesso à escola nos diversos níveis e modalidades de ensino. Como observa Oliveira (2009: p. 204) “como política social a educação tem cumprido relevante tarefa na distribuição de renda aos mais pobres que se encontram na condição de assistidos, exercendo muitas vezes importante papel na seleção de públicos atingidos”, nomeadamente, os estudantes da educação de jovens e adultos.

O compromisso político e pedagógico do governo com o ensino médio e com o currículo integrado a educação profissional para os estudantes do ensino regular, ou seja, na idade prevista dos 14 aos 17 anos, também o levou a repensar e reorganizar a EJA. Instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (PROEJA)²⁹ com a referida modalidade de ensino, assim, toda a reorganização curricular para o ensino médio integrado, última etapa da educação básica, também favorece a integração educação básica com a educação profissional na EJA.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O CURRÍCULO INTERCULTURAL

Entendemos que discutir um currículo intercultural para o ensino médio na modalidade da EJA no Brasil a luz da Educação Comparada, é também compreender concepções e funcionalidades de outros contextos. Neste sentido é relevante discutir sobre a referida temática tomando como base a política pública brasileira e

²⁹A proposta de ensino médio integrado à educação profissional, foi estabelecida por meio do Decreto nº 5.154/2004.

os avanços da globalização que transportam fronteiras e com elas as consequências do neoliberalismo exacerbado, que cada vez mais divide as classes sociais e marginaliza de forma perversa os menos favorecidos, dentre eles, evidentemente, os sujeitos da EJA.

Neste sentido, a análise comparativa entre o governo de FHC e o governo Lula dá visibilidade as políticas públicas e as políticas curriculares implementadas nos diferentes cenários, bem como as diferentes concepções e conceitos da EJA e do currículo (Soares, 2011). Neste sentido, nos interessa abordar as questões curriculares de cada proposta de governo, o que de fato, se tornou um marco conceitual na ação governamental de ambos.

Nesta perspectiva, um estudo comparativo serve de base para oferecer uma análise no âmbito das políticas públicas no sistema educacional brasileiro e seus impactos na prática docente da EJA no ensino médio. Nessa linha de pensamento, “o campo de estudos curriculares oferece muitas ferramentas teóricas e metodológicas para comparar currículos” (Adamson & Morris, 2015: p. 345) suas finalidades e suas intencionalidades em um determinado momento histórico com suas tensões e disputas.

Pois, uma análise comparativa entre currículos “é uma investigação ininterrupta de uma entidade dinâmica que desafia crenças e percepções que modelam, obtida constantemente e que contesta as crenças e compreensões que moldam os currículos” (*idem*, p. 346).

No caso do ensino médio no governo de FHC, a reforma curricular foi determinada pela separação do ensino médio da educação profissional, o que deu origem a organização de um currículo baseado em áreas de conhecimento e com destaque para as competências. Uma reforma pautada na racionalização técnica e na modernização, sustentada em dois pilares: a privatização e a descentralização, um modelo que de acordo com as análises de Oliveira (2009: p. 199) “trouxe consequências consideráveis para a educação”, nomeadamente, para os estudantes da EJA no ensino médio e o currículo.

De acordo com a literatura, a EJA no Brasil se configura como um dos grandes desafios da educação ao longo da história. Pois, não se trata apenas de uma modalidade que ainda não encontrou sua identidade, e não se trata apenas de métodos ou princípios pedagógicos, na verdade, se trata de questões políticas curriculares e políticas educativas (Arroyo, 2011, Soares, 2011, Bionde & Maciel, 2017) ou ainda como refere (Arroyo, 2007: p. 3) a EJA necessita de tratamento específico com uma política afirmativa com uma marca e direção específica”. Daí um currículo que contemple a diversidade dos estudantes da EJA. Como defende (Bionde & Maciel, 2017: p. 3) “diversidades de saberes, gênero, etnia, geração, língua, sexo, raça, religião, ideologias, condições de trabalho, entre outras”.

Nessa linha de pensamento, um projeto educacional que reconhece e legitima a diversidade, abre caminhos para a educação e um currículo intercultural e dialógico. Fleuri (2012: p. 8) defende que “a conceituação de interculturalidade ou de multiculturalismo tem sido de grande importância para a elaboração e implementação de políticas educacionais, orientando o desenvolvimento de propostas curriculares e formação de professores”. Assim, a prática docente é uma ação propícia para trabalhar a interculturalidade na sala de aula da EJA no ensino médio.

No entanto, enquanto conceito e concepção da diversidade cultural, no governo de FHC foi uma temática silenciada em detrimento do conceito e concepção de competências, que se tornou uma corrente pedagógica, eixo norteador e orientador da reforma curricular até o final da década de 1990 (Ramos, 2001). Neste cenário, a EJA continuou no limbo das políticas públicas sem nenhuma reconfiguração da sua identidade e da sua diversidade cultural.

Em um movimento contra-hegemônico, a década de 2000 é marcada por um currículo integrado. O governo de Lula no que se refere as políticas públicas e as políticas curriculares, mudou os rumos da educação brasileira, novas concepções e novos conceitos fundamentaram as reformas do nível básico ao nível superior. Um período de tensões e conflitos, mas de iniciativas políticas para mudar um quadro educacional racional tecnicista.

A EJA ganha novo estatuto enquanto modalidade da educação básica. Um novo panorama se configura numa perspectiva intercultural, os estudantes passam a ser vistos como sujeitos culturais, sujeitos detentores de culturas diversas. Como ressalta Arroyo (2011: p. 30) “são jovens-adultos com suas trajetórias de vida, seu protagonismo social e cultural, suas identidades coletivas de classe, gênero, raça e etnia”. Daí, a necessidade e a importância de uma educação e um currículo intercultural, para uma prática docente no contexto da diversidade, ou seja, da sala de aula dos estudantes da EJA.

Sem dúvida, um grande desafio para o movimento contra-hegemônico conflituoso e de disputas acirradas, no entanto, os fundamentos dessa reforma educacional se pautaram na dialética e na interculturalidade. Para Fleuri (2009: p. 108) “a relação dialógica é o fator fundamental da educação. E o diálogo pressupõe que cada sujeito não seja considerado um indivíduo com uma essência fixa e isolada”.

Contrariamente, os estudantes da EJA são sujeitos com experiências que trazem consigo as vivências da vida social, da vida familiar, do mercado de trabalho, entre outras. Portanto, organizar um currículo integrado para eles a luz da diversidade cultural é de um lado, reconhecer “uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e da leitura como bens

sociais” (...) (Brasil, 2000: p. 5) e, de outro lado, reconhecer neles a diversidade cultural, seus conhecimentos e saberes.

Tais concepções de educação, de currículo, de homem e de trabalho impulsionaram o projeto social e educacional do governo Lula para a educação e para o campo da EJA, considerando as relações de conhecimentos construídas socialmente nas relações entre os sujeitos. Isto nos remete a Paulo Freire (2003: p. 68) quando defende que “os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

O currículo assim pensado e fundamentado nesses conceitos e concepções, organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino e aprendizagem na base das relações históricas, dialéticas e interculturais. Assim, as intencionalidades do governo com a reforma de um currículo integrado, pressupõe a superação da dualidade³⁰ do ensino médio, com uma visão mais humanizadora e emancipadora para uma formação integrada, rompendo com a dicotomia entre o ensino propedêutico para o ensino superior e o ensino profissionalizante ou preparatório para o mercado de trabalho.

Dessa forma, o diálogo com a diversidade cultural dos estudantes da EJA se configura numa postura metodológica que orienta a prática docente na seleção de conteúdos que valorizam o “trabalho, a ciência e a cultura como dimensões da vida humana que devem ser integradas ao currículo e no currículo, tendo o trabalho como princípio educativo” (Ramos, 2011: p. 776).

Dessa forma, pensar um currículo intercultural para a EJA ensino médio, é reconhecer os estudantes como sujeitos de conhecimentos e saberes, é tomar como ponto de partida suas diversas experiências para no confronto de saberes reorganizarem conceitos para novas aprendizagens no contexto institucional. Assim, a prática docente dialógica e intercultural poderá empoderar os estudantes dando-lhe vez e voz para opinar e interferir de forma crítica na transformação do mundo e do que contexto em que estão inseridos. Como afirma Paulo Freire (2002: p. 200) “estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros”.

Em síntese, com concepções e conceitos bem diferentes do seu antecessor FHC, Lula teve como foco no seu governo as questões da coesão social, da superação e amenização da pobreza, da universalização do ensino público e gratuito e da promulgação de documentos oficiais para políticas públicas e políticas curriculares que visaram contemplar a diversidade e a interculturalidade na educação brasileira.

³⁰Historicamente, a característica mais marcante do ensino médio tem sido sua dualidade estrutural profissional e propedêutica, que define e estabelece objetivos diferenciados entre as classes sociais. A primeira, visava preparar mão de obra para as indústrias que começavam a surgir no país. A segunda, destinada ao ingresso ao ensino superior.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como referência as ideias abordadas ao longo do texto, importa referir que é uma necessidade analisar as questões do currículo intercultural da Educação de Jovens e Adultos a luz da Educação Comparada numa perspectiva teórica e prática. O interesse por essa temática tem despertado o debate na América Latina e em outros países. No Brasil, o recorte entre os anos de 1990 e os anos de 2000, revelam no âmbito das políticas públicas e das políticas curriculares os desafios para uma educação intercultural, cuja visibilidade está na política curricular do ensino médio no sentido da formação integrada e da EJA.

As convergências, as contradições, as intencionalidades e as finalidades políticas, sociais, econômicas e culturais são evidentes entre os projetos hegemônicos dos governos, pois uma reforma educacional e curricular intercultural deve ter o propósito da inclusão e do reconhecimento a identidade, sem dúvida, o governo Lula caminhou nessa direção e três aspectos devem ser apontados, a saber: (i) políticas públicas no sentido de buscar amenizar as diferenças entre as classes sociais; (ii) reforma curricular do ensino médio com a educação integrada; (iii) ressignificação conceitual e conceptual da EJA.

É com esse projeto social que a educação intercultural para a EJA ganha visibilidade a partir dos documentos legais e passa a ocupar um lugar menos secundarizado no sistema educacional brasileiro. De fato, há um reconhecimento de que os estudantes são sujeitos de direitos, são sujeitos capazes de construir e reconstruir conhecimentos e saberes pela prática dialógica inclusiva e intercultural.

No entanto, mesmo considerando os avanços no currículo do ensino médio nos últimos anos, é visível que elas não deram conta da problemática que permeia a estrutura e a identidade desse nível de ensino como última etapa da educação básica, nem da EJA com sua trajetória truncada e marginalizada.

Em síntese, reconhecemos e defendemos uma educação e um currículo intercultural que na prática docente considere os diferentes aspectos culturais dos sujeitos e dos contextos de ensino. Dessa forma, o currículo será visto e concebido como refere Morgado (2000a: p. 170) como um “artefacto que resulta de um complexo conjunto de práticas que são configuradas por políticas educativas e, consequentemente, por políticas curriculares”, que devem levar em conta as influências das diferenças culturais em cada contexto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adamson, B., & Morris, P. (2015). Comparações entre currículos. In Bray, M; Adamson, B; Mason, M., & et al. (2015). *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro.

Arroyo, M. G. (2007). Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. Disponível em <http://nedeja.uff.br/index.php/biblioteca/7-artigos/37-balanco-da-eja-oque-mudou-nos-modos-de-vida-dosjovens-adultos-populares>. Acesso em 4 de Janeiro de 2018.

Arroyo, M. G. (2011). Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In Soares, L., & Giovantti, M. A., & Gomes, N. L. (Orgs). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 4ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editores.

Bionde, S. O., Maciel, F. I. P. (2017). A interculturalidadde na educação de jovens e adultos como possibilidade de novas construções de saber e poder. In XI Seminário Internacional de La Red Estrado: Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente em Tiempo de Estandarización.

Casassus, J. (2001). A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. Tradução: Luís pontual. Caderno de Pesquisa, n, 114, pp. 7-28. Disponível em: http://www.oei.es/historico/reformaseducativas/reforma_educacional_AL_contexto_globalizacion_casassus.pdf. Acesso em 30 de Dezembro de 2017.

Domingues, J.J; Toschi, N. S & Oliveira, J. F de. (2000). A reforma do ensino médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. Revista Educação & Sociedade, v, 21, n, 70, pp. 63-79.

Ferreti, J. C & Silva, M. R. (2017). Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória Nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. Revista Educação & Sociedade, v, 38, n, 139, pp. 385-404.

Fleuri, R. M. (2009). Educação intercultural e a irrupção das diferenças. In Pereira, M. Z C., Carvalho, M. E. P., Porto, R. C. C. (Orgs). (2009). *Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea.

Fleuri, R. M. (2012). Educação Intercultural: decolonizar o poder e o saber, o ser e o viver. Revista Visão Global, Joaçoba, v, 15, n, 1-2, pp. 7-22. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal>. Aceso em 2 de Janeiro de 2018.

Freire, P. (2002). *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2003). *Pedagogia do Oprimido*. 36ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Lamar, A. R. (2015). Epistemologia, Educação Comparada e interculturalidade. In http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19214_11264.pdf. Acesso em 7 de Janeiro de 2018.

Melo, S. D. G & Duarte, A. (2011). Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. Caderno Cedes, Campinas, v, 31, n, 84, pp. 231-251. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 2 de Janeiro de 2018.

Morgado, J. C. (2000a). Indicadores de uma política curricular integrada. In: Pacheco, J. A. (2000) (org.). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, LDA, pp, 61-86.

Morgado, J. C. (2003). Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular. *Tese de Doutoramento* (policopiado) Braga: Universidade do Minho.

Oliveira, D. A. (2009). As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v, 25, n, 2, pp. 197-209.

Ramos, M. N. (2011). O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. Revista Educação & Sociedade, v, 32, n, 116, pp. 771-788.

Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.

Sérgio, M. C; Morgado, J, C. (no prelo). Políticas curriculares no ensino médio da educação de jovens e adultos (EJA): implicações nas práticas docentes. Trabalho apresentado na I Conferência da Educação Comparada para além dos números: contextos locais, realidades nacionais e processos transnacionais. Lisboa.

Soares, L. (Org.). (2011). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Brasil, Lei Nº 010172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. In <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 6 de Janeiro de 2018.

Brasil. (2004). Decreto Nº 5.154 de 23 de Julho de 2004. Regulamenta o § do 2º art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. In http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer_1699.pdf. Acesso em 29 de Dezembro de 2017.

Brasil, (2006). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96*. Rio de Janeiro: DP&A. Apresentação: Carlos Jamil Cury.

Brasil, (2013). Educação de Jovens e Adultos: organização geral da Educação de Jovens e Adultos. Objetivos Gerais – Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI). (2013) Ministério da Educação de Brasil (MEB). Brasília. In http://www.oei.es/quipu/brasil/educ_adultos.pdf. Acesso em 31 de Dezembro de 2017.

Brasil. (2013). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI. In http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187_207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica. Acesso em 29 de dezembro de 2017.

Brasil, (2017). Ministério da Educação e Cultura. Novo Ensino Médio – Portal do MEC. In <http://portal.mec.gov.br/componente/banners/click/92>. Acesso em 29 de Dezembro de 2017.

Parecer Nº 11/2000. (2000). Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília. In <http://wwwportal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-2187207/13252-parecer-ceb-2000>. Acesso em 29 de Dezembro de 2017.

Parecer CNE/CEB Nº 5/2011. (2011). Trata das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília. In <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/16368-ceb2011>. Acesso em 6 de Janeiro 2018.

Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio Parte 1 - Bases Legais. (2000). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB. In <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 7 de Janeiro de 2018.

IMPACTO E EFEITOS DA AUTOAVALIAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO CURRICULAR E NA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS: PERSPETIVAS DOS DIFERENTES AUTORES

Eduarda Rodrigues

Universidade do Minho. E-mail: lo.eduarda@gmail.com

INTRODUÇÃO

Após a segunda metade do século XX produto do fenómeno que viria a ser conhecido por “globalização”, a educação passa a ser reconhecida pelos resultados obtidos e pelo aumento da capacidade performativa exigida pelo desenvolvimento social e económico dos Estados.

Esta mudança provocou uma onda de omniavaliação (Machado, 2013) que colocou a escola no centro das atenções políticas um pouco por todo o mundo, afirmando-se como objeto científico ao longo das últimas décadas.

A avaliação, quando reportada a uma instituição ou organização, tem duas componentes essenciais: a dimensão interna ou autoavaliação e a avaliação externa ou a heteroavaliação, sendo a primeira da responsabilidade da escola e a segunda da Administração central. Para Marchesi (2002, p.35), estas modalidades de avaliação “devem ser levadas a cabo simultaneamente, embora de forma independente uma da outra. Deste modo, ambas podem tornar-se ferramentas fundamentais e positivas para a mudança e a melhoria das escolas”, mesmo que os efeitos da avaliação interna sejam mais reconhecidos do que os da avaliação externa (Simons, 1999). É neste contexto que Bolívar (2012) entende a avaliação de escolas como um diálogo entre a avaliação externa e a avaliação interna, sendo que a avaliação externa se direciona para a eficácia em termos de resultados e a avaliação interna para a eficiência de processos. Assim, “o diálogo entre as políticas de prestação de contas e a cultura de avaliação e de autoavaliação da escola está a tornar-se uma questão cada vez mais importante” (Barzanó, 2009, p. 69).

Respondendo a uma função formativa da avaliação (Nevo, 2007), o objetivo do movimento de melhoria da escola consiste em gerar condições internas centradas em práticas de autoavaliação institucional, de forma a estabelecer princípios e normas de ação enquanto organizações aprendentes. Por outro lado, e situando-se numa função sumativa de avaliação (*Ibidem*), o movimento da escola eficaz promove a avaliação externa em função dos resultados, sobretudo numa perspetiva comparativa a nível nacional e internacional.

Em Portugal, enquadrada em processos de regulação transnacional e supranacional impulsionadas por organismos como a OCDE, a avaliação de escolas

vem sendo feita sob diferentes paradigmas – objetivista, subjetivista e dialético – que definem três modelos da avaliação: a avaliação como medida (feita pelos atores institucionais, peritos e investigadores), como gestão (feita por atores da escola) e como dialética (sugerindo um diálogo entre atores institucionais e da escola). Por outras palavras uma avaliação externa, interna ou que intersecta os olhares externo e interno.

Obrigatória desde a publicação da Lei nº 31/2002, a Autoavaliação das Escolas (AAE) públicas portuguesas acabou por ser o efeito mais visível da Avaliação Externa de Escolas (AEE) (Barreira, Bidarra, Vaz-Rebello, 2016; Mouraz, Fernandes, Leite, 2014), iniciada em 2006.

Assente em políticas de *accountability* (Schedler, 1999; Afonso 2009), o modelo da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC) teve sempre como objetivo principal a melhoria da prestação do serviço educativo assim como a sua regulação.

Se considerarmos como duas as principais finalidades da avaliação das escolas, por um lado o controlo administrativo e a prestação de contas, por outro a melhoria da escola, e, se reconhecermos que a primeira finalidade conduz normalmente a práticas de avaliação externa e a outra a práticas de autoavaliação, facilmente consideraríamos uma em oposição à outra. Contudo, o enfoque demasiado subjetivo da avaliação interna e os problemas graves que poderão advir da avaliação externa podem ser superados quando ambas as perspetivas se cruzam e são levadas a cabo simultaneamente ainda que de forma independente uma da outra, tal como defendem Santos Guerra (2002, 2003), Alaiz *et al* (2003) e Nevo (2001)

Avaliação externa de escolas

A avaliação externa de escolas é designada pelo processo avaliativo levado a cabo por agentes externos à escola, ainda que com a colaboração indispensável dos seus membros. Sumativa por natureza, tem recebido um pouco por todo o mundo forte investimento político e financeiro e aplica pautas e instrumentos “que dificilmente podem exprimir com rigor toda a complexidade dos processos que são desenvolvidos na escola” (Santos Guerra, 2003, p. 12). Contudo, é unânime a opinião de que o modelo que deve reger a avaliação externa deve ser mais padronizado e objetivado com o horizonte fixo na meta-regulação.

O seu objetivo principal é informar a sociedade sobre a qualidade do serviço educativo prestado, os seus resultados, custos e funcionamento. Pretende essencialmente a regulação global do sistema educativo e a prestação social de contas aferindo, numa lógica de *accountability* o estado do ensino em Portugal e o modo como estão a ser geridos os recursos disponibilizados pelo poder central, garantindo desta forma a credibilidade, a transparência e a equidade do próprio sistema educativo.

Se as políticas promovem a autonomia das escolas, esta aumenta também a responsabilização e a prestação de contas da escola não só ao estado como à sociedade civil que vê as instituições escolares (principalmente as públicas) desacreditadas pelos meios de comunicação de massas.

Paralelamente, os alunos portugueses vêm sendo avaliados internacionalmente por diferentes organismos, com diferentes objetivos, que, de certa forma, têm implicações nas políticas educativas não só de Portugal como dos diferentes países onde são aplicados.

Entre 2006 e 2011 decorreu em Portugal o 1º ciclo de avaliação externa de escolas assente num modelo inspirado na metodologia referenciada pela *European Foundation for Quality Management (EFQM)* e no modelo escocês “*How good is our school*” e cuja tutela foi atribuída à IGEC (Inspeção Geral da Educação e Ciência).

Aceite amplamente pelos atores educativos, o modelo contempla a avaliação externa realizada por dois inspetores da IGEC e por um avaliador externo, geralmente pertencente a instituições de ensino superior, numa conjugação de contextos diferenciados, o que tem sido apontado, nos relatórios do CNE (2008; 2010), como um aspeto positivo, com tendência para a valorização da avaliação externa em termos da sua credibilização.

Num segundo momento, entre 2011 a 2016, surge o 2º ciclo de avaliação externa de escolas.

Em ambos os modelos, os domínios articulam-se numa determinada relação ou sequência entre si e são avaliados de acordo com uma tabela de classificação de quatro níveis para o primeiro ciclo (Muito bom, Bom, Suficiente e Insuficiente) e de cinco níveis para o segundo ciclo (Excelente, Muito bom, Bom, Suficiente e Insuficiente). De forma esquematizada seguem-se aspetos comuns e as diferenças entre ambos no que respeita a domínios e fatores (terminologia utilizada no 1º ciclo) ou a domínios e campos de análise (terminologia utilizada no 2º ciclo):

Domínios	Modelo em vigor entre 2006-2011 Fatores de análise	Domínios	Modelo em vigor desde 2012 Campos de análise
Resultados	1.1. Sucesso académico 1.2. Participação e desenvolvimento cívico 1.3. Comportamento e disciplina 1.4. Valorização e impacto das aprendizagens	Resultados	1.1. Resultados académicos 1.2. Resultados sociais 1.3. Reconhecimento da comunidade
Prestação do serviço educativo	2.1. Articulação e sequencialidade 2.2. Acompanhamento da prática letiva 2.3. Diferenciação e apoios 2.4. Abrangência do currículo e valorização dos saberes e das aprendizagens	Prestação do serviço educativo	2.1. Planeamento e articulação 2.2. Práticas de ensino 2.3. Monitorização e avaliação das aprendizagens
Organização e gestão escolar	3.1. Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade 3.2. Gestão dos recursos humanos 3.3. Gestão dos recursos humanos e financeiros 3.4. Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa 3.5. Equidade e justiça	Liderança e gestão	3.1. Liderança 3.2. Gestão 3.3. Autoavaliação e melhoria
Liderança	4.1. Visão e estratégia 4.2. Motivação e empenho 4.3. Abertura à inovação 4.4. Parcerias protocolos e projetos		
Capacidade de autorregulação e melhoria do agrupamento	5.1. Autoavaliação 5.2. Sustentabilidade do progresso		

Avaliação interna e autoavaliação

A avaliação interna é usualmente referida como sinónima de autoavaliação havendo, no entanto, autores que as distingam entre si, como é o caso de Meuret (2002, p. 39) que assume que a avaliação interna “pode ser conduzida por pessoas

externas à escola (por exemplo, uma equipa de auditoria contratada pelo estabelecimento de ensino) ou por pessoas pertencentes à própria escola (órgão de gestão, professores, pessoal não docente, alunos, encarregados de educação”. Para o mesmo autor a autoavaliação existe quando “é concebida e conduzida pelo estabelecimento de ensino estabelecimento de ensino para seu próprio uso” (*Ibidem*).

Apesar desta divergência de opiniões a avaliação interna ou autoavaliação não deixa de ser um processo autorreflexivo realizado pelos próprios atores educativos de uma escola, isto é, pelos professores ou mesmo pela comunidade educativa alargada de uma escola, e embora o processo deva ser desencadeado pelos docentes (ou uma equipa de docentes), a avaliação deve alargar-se a toda a comunidade educativa.

A avaliação deve emergir, ser aceite, ser participada, estimulada e assumida por todos os atores devendo fazer parte dos processos habituais da escola, para a conduzir a uma real melhoria.

As vantagens desta avaliação são claras: os docentes e a comunidade educativa são as pessoas que melhor conhecem a escola, as suas principais características, os seus principais problemas, ou seja, são as pessoas melhor capacitadas para identificarem as áreas a intervir e a fazerem a relação entre os diversos dados obtidos durante o processo de recolha de informação. Em contrapartida terão, por isso mesmo, mais dificuldade em distanciarem-se o suficiente para que possa existir uma objetividade necessária.

Em Portugal, apesar das múltiplas iniciativas de formação do Instituto Nacional da Administração (INA), e sem lhe retirar o devido mérito, foram as avaliações externas levadas a cabo pela IGEC quem mais contribuíram para alertar para a necessidade da avaliação interna - na realidade a Lei 31/2002, de 20 de dezembro, estabelece mesmo que a avaliação se estrutura tendo por base a autoavaliação e que esta tem carácter obrigatório e deve desenvolver-se em permanência (art.6º).

Sendo um processo mais formativo, a autoavaliação fornece informações várias à escola, ajudando na tomada de decisões administrativas e de gestão mas também de melhoria na qualidade do serviço educativo mas, a sua credibilidade pode ficar comprometida sem o olhar externo da avaliação.

Apesar de muitas escolas fazerem autoavaliação para se prepararem para as avaliações externas ou por pensarem que ao fazê-la podem ser menos importunados pelos inspetores externos, a verdade é que, mais cedo ou mais tarde as escolas irão reconhecer os benefícios das suas práticas.

Também a avaliação externa poderá ganhar com as práticas de autoavaliação de escolas. Acusada de demasiado objetiva e de se focar unicamente nos dados comuns, a avaliação externa poderá beneficiar dos dados obtidos pela autoavaliação

e que refletem a especificidade de uma escola ou de uma área educativa em particular. Na realidade, as escolas tendem a ser cada vez mais multiculturais e diversas, fruto das sociedades onde se inserem e, é a avaliação interna quem melhor pode informar os avaliadores externos dos seus dados específicos. De igual modo, uma escola que faz autoavaliação tende a ser mais confiante, melhorando os seus argumentos face à avaliação externa em vez de se opor a ela. Assim sendo, ambas as práticas de avaliação institucional só têm a ganhar com o diálogo e a partilha de informação.

De acordo com Mouraz, Fernandes & Leite (2014, p. 72), “Uma prática de autoavaliação beneficiará se for acompanhada por processos de avaliação externa que fortaleçam intrinsecamente as instituições e os seus agentes, nomeadamente pela corresponsabilização em processos de melhoria educacional. Esta posição é corroborada por estudos que mostram que as escolas são mais suscetíveis de melhorar quando são apoiadas por agentes externos”.

Efeitos da autoavaliação de escolas na organização e gestão curricular e na organização pedagógica das escolas

A avaliação externa de escolas, como referido anteriormente, originou um “efeito procedimental de realização da autoavaliação, considerando-se mais um efeito de uma lógica externa do que uma necessidade funcional da escola” (Pacheco, 2014).

A avaliação externa de escolas despoletou, interferiu e consolidou os processos de autoavaliação das escolas sendo esta influência mais significativa do primeiro para o segundo ciclo avaliativo, nomeadamente nos instrumentos e procedimentos adotados, reconhecendo-se a forma “mimética” como as escolas usaram o referencial usado pela IGEC para se autoavaliarem (Mouraz, Fernandes & Leite 2014, p. 91).

Sabendo que a autoavaliação é aquela passível de produzir maiores efeitos nas escolas e consequentemente nas salas de aula e nas aprendizagens dos alunos, mas reconhecendo que o olhar externo é imprescindível para a objetividade da mesma e para a sua credibilização urge perceber qual o impacto e os efeitos da autoavaliação das escolas não só na gestão e organização curricular, mas também nas práticas da sala de aula, tendo em consideração a opinião dos seus principais atores.

O projeto de investigação aqui apresentado tem como principal objetivo produzir conhecimento sobre o impacto e os efeitos das atuais políticas educativas, nomeadamente no âmbito da autoavaliação, na organização e gestão curricular e na organização pedagógica das escolas e quais os desafios que enfrentam, tentando apurar se vão ao encontro das expectativas dos atores escolares que a representam e dos supervisores que as avaliam.

O objeto de estudo implica a opção por uma abordagem quantitativa e qualitativa de modo a estabelecer a compreensão mais profunda do objeto de estudo (Bogdan e Bicklen, 1994) com a utilização de diferentes técnicas de recolha e análise de dados (Ghiglione, & Matalon, 1997; Bogdan e Bicklen, 1994).

Assim, serão realizados três estudos empíricos que permitirão obter dados tripartidos de diferentes abordagens, contrapondo dados de natureza documental com dados resultantes dos inquéritos e entrevistas (perspetivas de educadores de infância e professores, diretores de agrupamentos, coordenadores de autoavaliação, coordenadores de gestão e supervisão intermédia e elementos da IGEC).

Será conduzido um primeiro estudo empírico qualitativo baseado na análise documental que incluirá relatórios de avaliação externa de escolas (AEE) (n=10) e relatórios de autoavaliação de escolas (AAE) (n=10), de modo a compreender de que modo as orientações sugeridas nos relatórios de AEE são coincidentes com as elencadas dos relatórios de AAE e como são operacionalizadas quer nas escolas/agrupamentos quer na sala de aula e quais as implicações que daí advêm.

Num segundo estudo empírico, também qualitativo, será baseado no inquérito por entrevista a diretores (n=5), a coordenadores de autoavaliação (n=5) e a coordenadores de gestão e supervisão intermédia (n=5) para conhecer a opinião dos diferentes atores educativos e a forma como percebem a AAE e os seus efeitos e impacto ao nível da organização e gestão curricular mas também na organização pedagógica nas escolas, apurando também os desafios futuros apontados às escolas.

O terceiro estudo empírico, de carácter quantitativo, centrar-se-á em inquéritos por questionário aplicados a educadores e professores (n=100) para obter uma perspetiva mais alargada dos efeitos e impacto das políticas educativas, nomeadamente da avaliação externa e autoavaliação, nas escolas e quais as expectativas futuras dos principais implicados.

A análise de conteúdo (Bardin, 2006; Esteves, 2006), bem como procedimentos estatísticos (média, desvio padrão, frequência e correlação) (Moreira, 2007) são as técnicas de análise de dados, salvaguardando-se os princípios éticos defendidos pelo consentimento informado, a garantia de confidencialidade e o anonimato dos indivíduos e das instituições.

A exploração primária da literatura associada, aponta para a melhoria organizacional das escolas e da articulação curricular, avançando ainda que a AEE reconhece as boas escolas como aquelas com práticas de autoavaliação mais consistentes (Mouraz, Fernandes, Leite, 2014).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, Almerindo (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação* (13), pp.13-29.
- Afonso, Almerindo (2010). Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In M. Teresa Esteban & A. Afonso (org.), *Olhares e interfaces. Reflexões críticas sobre a avaliação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Barreira, Carlos; Bidarra, M^a da Graça; Vaz-Rebello, M^a Piedade (orgs) (2016). *Estudos sobre avaliação externa de escolas*. Porto: Porto editor.
- Alaiz, Vítor; Góis, Eunice; Gonçalves, Conceição (2003). *Autoavaliação de escolas: pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Bardin, Laurence (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, António (2012). Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barzanò, Giovanna (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilização*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Esteves, Manuela (2006). Análise de conteúdo. In J.A. Lima & J.A. Pacheco (org), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertação e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, Rodolphe, & Matalon, Benjamin (1997). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- IGE. *Avaliação externa de escolas – Referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: Inspeção Geral de Educação <http://www.ige.min-edu.pt>.
- Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro – Lei do sistema de avaliação da educação e do ensino não-superior.
- Machado, Eusébio André (2013). Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Marchesi, Álvaro (2002). Mudanças educativas e avaliação das escolas. In J. Azevedo (org.), *Avaliação das escolas. Consensos e divergências*. Porto: Edições Asa.
- Meuret, Denis (2002). O papel da autoavaliação dos estabelecimentos de ensino na regulação dos sistemas educativos. In A. Mendes, A. Ventura & J. Costa (Orgs.), *Avaliação de Organizações Educativas* (pp.39-50). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nevo, David (2001). School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27 pp. 95-106.
- Nevo, David (2007). Evaluation in education. In F. Shaw, J. Greene, & M. Melvin. *Handbook of evaluation: policies, programs and practices*. London: Sage Publications Ltd, pp. 441-459.
- Pacheco, José Augusto (2014). Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas em Portugal. *Avaliação*, Campinas. Sorocaba, SP, v.19, n.2, pp 363-371.
- Pacheco, José Augusto (Org) (2014). *Avaliação externa de escolas: Quadro teórico/conceptual*. Porto: Porto editora.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2003). Tornar visível o quotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas. Porto: edições Asa.

Schedler, A. (1999). *Conceptualizing accountability*. In A. Schedler; L. Diamond & M.F. Plattner (eds), *The self-restraining State. Power and accountability in new democracies*. Londres: Lynne Reinner Pub, pp.13-28.

Simons, Helen (1999). Avaliação e reforma das escolas. In Albano Estrela e António Nóvoa. *Avaliações em Educação: novas perspectivas* (pp. 155-170). Porto: Porto editora.

FORMAR PROFESSORES EM EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: UM DESAFIO DO SÉCULO XXI

Alice Mendonça

Departamento de Ciências da Educação. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

INTRODUÇÃO

A Educação Global para a Cidadania (GCED) é uma das áreas estratégicas do Programa do Setor Educacional da UNESCO para o período 2014-2021. O reconhecimento do papel da educação na construção de um mundo pacífico e sustentável adjudicou-lhe a responsabilidade de promover conhecimento, habilidades, valores, atitudes e comportamentos que permitam aos indivíduos tomar decisões informadas e assumir papéis ativos a nível local, nacional e mundial.

Em Portugal, a introdução da disciplina de Educação para a Cidadania nos currículos do ensino oficial, constituiu o reconhecimento de que a escola para além de transmitir conhecimentos deve também contribuir para a formação global dos alunos preparando-os para a sua participação ativa enquanto cidadãos, tal como preconizam as diretrizes da UNESCO.

Neste ensaio, questionamos o modo como se introduziu a Educação para a Cidadania nos atuais currículos escolares de Portugal assim como a formação de professores com competências para desenvolver esta área de trabalho. Para tal, desenvolvemos três pesquisas distintas: a bibliográfica, a documental e a legislativa que nos permitiram efetuar o enquadramento teórico desta temática, numa vertente metodológica qualitativa. A utilização de dados quantitativos teve como proveniência os resultados do International Civic and Citizenship Education Study: 2016 (ICCS) que permitiram determinar as grandes linhas de tendência a nível internacional, no que concerne à abordagem abordagem expectável para a Educação para a Cidadania em contexto escolar, bem como à formação de professores nesta área.

Esta comparação permitiu-nos reconhecer o enquadramento de Portugal nesta temática, face às tendências registadas nos 24 países que integraram aquele estudo.

1. EDUCAÇÃO GLOBAL PARA A CIDADANIA (GCED)

A Educação Global para a Cidadania (GCED) é uma das áreas estratégicas do Programa do Setor Educacional da UNESCO para o período 2014-2021. E reconhece-se que o seu desenvolvimento em simultâneo com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) constitui um reforço mútuo, na priorização da relevância e do conteúdo da educação, a fim de garantir que esta ajude a construir um mundo pacífico e sustentável. Ambas enfatizam a necessidade de promover o conhecimento, habilidades, valores, atitudes e comportamentos que permitem aos indivíduos tomar decisões informadas e assumir papéis ativos a nível local, nacional e mundial.

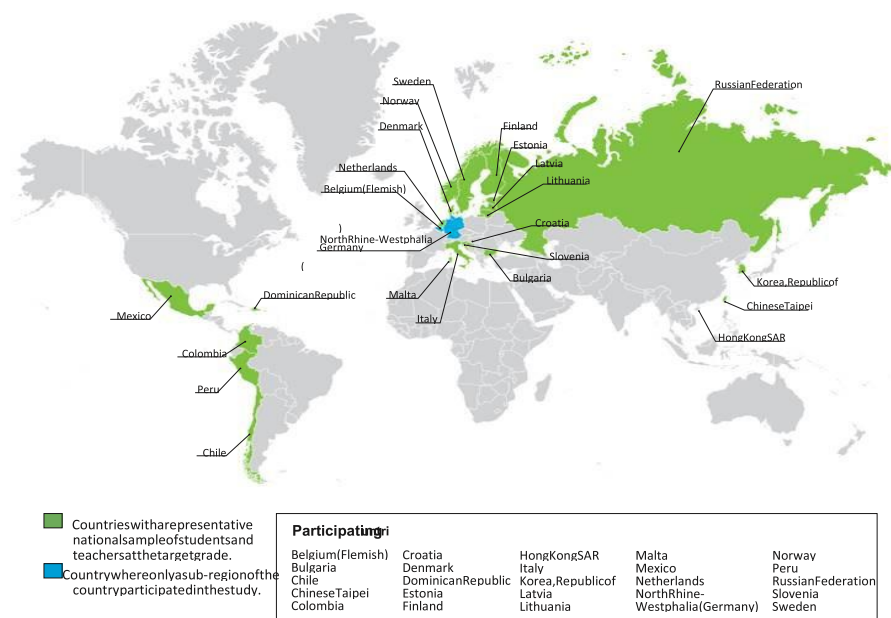
A abordagem da UNESCO para a GCED, enquanto processo dinâmico, apresenta quatro características que lhe permitirão atingir aqueles objetivos:

1. Holístico: abordando o conteúdo e os resultados da aprendizagem, a pedagogia e o ambiente de aprendizagem em contextos de aprendizagem formal, não formal e informal;
2. Transformativo: permitindo que os alunos transformem a sociedade;
3. Baseado em valores: promovendo valores universalmente compartilhados, como a não discriminação, igualdade, respeito e diálogo;
4. Enformado num compromisso: visando apoiar a qualidade e a relevância da educação.

Face a estes objetivos, a monitorização dos resultados da aprendizagem em GCED e em EDD constituiu uma necessidade da UNESCO, que deste modo, desenvolveu o International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), envolvendo a participação de 24 países que integram 3 continentes distintos (Mapa 1).

Nestes países, de modo a determinar-se o entendimento dos alunos do ensino básico e secundário face à questão da cidadania, estudaram-se as suas atitudes e perceções, identificaram-se as atividades que desenvolvem nas instituições cívicas, bem como os seus próprios comportamentos e práticas.

Da análise destes indicadores resultou o relatório do ICCS divulgado em 2016, onde foi possível constatar, em todos os países participantes, um aumento no conhecimento cívico dos alunos de 13-14 anos face aos resultados obtidos no relatório similar de 2009. Ou seja, a proporção de alunos que alcançaram os níveis mais altos na escala de conhecimento cívico aumentou de 61 % para 67 %.



Mapa 1 - Países participantes no ICCS 2016. Fonte: ICCS 2016, p.32.

Embora o conhecimento cívico variasse bastante entre os alunos dos diferentes países, encontraram-se correlações positivas entre três variáveis: o nível de conhecimento cívico dos alunos, o seu interesse por estas questões e a respetiva participação cívica.

Em comparação com o ICCS 2009, os estudantes expressaram, por exemplo, níveis mais altos de envolvimento em questões como a igualdade de género e a igualdade de oportunidades face a todos os grupos étnicos e raciais. Embora as raparigas apresentassem globalmente níveis mais elevados de conhecimento cívico do que os rapazes, o contexto socioeconómico dos alunos desempenhou um papel fundamental como preditor positivo do conhecimento cívico em todos os países participantes.

Questões como a poluição, o terrorismo, a escassez de água e alimentos, as doenças infecciosas e a pobreza, foram apontadas pela maioria dos estudantes, como principais ameaças para o futuro mundial e, apesar de o número de estudantes que declarou integrar grupos de ação ambiental fosse reduzido - apenas 9% - a efetivação de esforços pessoais para proteger o meio ambiente foi elevada: 49%.

2. A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO CONTEXTO EDUCATIVO PORTUGUÊS

Em Portugal, estas questões manifestaram-se formalmente no Sistema Educativo a partir de 2001. Numa área denominada Formação Cívica, a questão da cidadania entrou no currículo, a par da Área de Projeto e do Estudo Acompanhado, alterações propostas pelo então Ministro da Educação, Augusto Santos Silva, e pela Secretária de Estado, Ana Benavente. Contudo, estas áreas curriculares possuíam um estatuto que as distinguia das demais, pois ao invés das restantes disciplinas, a sua classificação não era contabilizada para o cálculo da classificação final dos alunos. Consideradas, por esse motivo, “áreas não disciplinares”, as críticas ao seu funcionamento e eficácia multiplicaram-se e estenderam-se aos próprios professores. O pendor de inferioridade que lhes estava subjacente, bem como os comentários depreciativos, conjugaram-se para a eliminação do currículo, destas “áreas não disciplinares”. Deste modo, aquando da Revisão Curricular de 2012, promovida pelo então Ministro da Educação, Nuno Crato, determinou-se que “a educação para a cidadania enquanto área transversal [era] passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória” (Decreto-Lei n.º 139/2012). E o tempo ganho com a sua extinção foi alocado ao que o legislador considerou mais importante, as “disciplinas fundamentais, como Português, Matemática, História, Geografia, Físico-Química e Ciências Naturais (...)” (Ibidem).

No ano letivo de 2017/2018, no âmbito do Programa do XXI Governo Constitucional, as preocupações com a formação humanística dos indivíduos retornaram ao Sistema Educativo Português, com a introdução da disciplina de “Educação para a Cidadania”.

Com esta medida, pretendeu-se envolver os alunos na construção de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores basilares para a promoção do respeito pelos direitos humanos, justiça social, paz, diversidade, igualdade de género e sustentabilidade ambiental, tal como defendem os princípios da UNESCO (2015). Ou seja, visou-se que a Escola facultasse aos jovens portugueses a aquisição de competências que lhes permitissem ser cidadãos democráticos, participativos, humanistas, tolerantes e não discriminatórios, dando-lhes simultaneamente a oportunidade de socialmente reivindicarem os seus direitos e assumirem os seus deveres de modo responsável.

A presença da cidadania no contexto escolar traduziu a intenção política de imputar à escola a capacidade e a responsabilidade da transmissão de «um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional» (cf. Preâmbulo do Despacho n.º 6172/2016, de 10 de maio).

A viabilização formal de espaços para a aprendizagem e o exercício da cidadania na escola refletiu, deste modo, as “preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania” (MEC, 2013, p. 1) e enformaram-se no conceito de “Educação para...”, associado a várias disciplinas, que comportam “questões socialmente vivas” que a escola atualmente terá de abordar (Fabre, 2014, s/p).

Na disciplina de “Educação para a Cidadania” colocaram-se em debate temas transversais à sociedade, pelo que as diretrizes legais mencionam que a sua abordagem ao nível curricular pressupõe transversalidade, tanto nas áreas disciplinares e disciplinas como em atividades e projetos. Deste modo, determinou-se que a abordagem curricular da “Educação para a Cidadania” poderia assumir formas diversas, consoante as dinâmicas adotadas pelas escolas no âmbito da sua autonomia, nomeadamente através do desenvolvimento de projetos e atividades da sua iniciativa, em parceria com as famílias e outras entidades, no âmbito da relação entre a escola e a comunidade.

Não sendo imposta como uma disciplina obrigatória, concedeu-se às escolas que integram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular a possibilidade de decidir da sua oferta como disciplina autónoma, nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, desde que “em convergência (...) com as Aprendizagens Essenciais” (ENEC, 2017). Ou seja, foi retomado o discurso de 2001 que havia conferido a esta área um estatuto de menoridade.

3. O ESTATUTO DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO CONTEXTO EDUCATIVO PORTUGUÊS

Considerou-se que não sendo imposta como uma disciplina obrigatória, e tendo um cariz de transversalidade disciplinar, a “Educação para a Cidadania” poderia ser abordada por todos os docentes, independentemente da sua formação inicial. Nesta conceção de transversalidade temática subjaz uma visão integradora das diversas áreas do saber que atravessa o contexto educativo e que supõe, para além de uma dinâmica ao nível curricular, uma vivência de escola alargada ao seu contexto, o que segundo Paulo Guinote (in Expresso 26.02.2017) é quase impossível concretizar pois “num currículo organizado por disciplinas, cada uma com um professor, e as horas repartidas, torna-se muito difícil”.

Acresce também o pressuposto de que o professor não necessita de formação específica para efetuar tais abordagens, facto que urge de correção uma vez que a abordagem destas temáticas assume duas dimensões: uma dimensão horizontal ou cronológica (com tomada de posição, construção e resolução do problema) e uma posição vertical (onde é necessária a articulação de dados e condições em quadros teóricos, éticos, políticos ...) (Fabre, 2014).

Por outro lado, do ponto de vista epistemológico, os conhecimentos escolares pressupõem o ensino de “conteúdo disciplinar supostamente estável, correspondente ao estado do conhecimento em determinado momento e disponibilizado aos estudantes” (Fabre, 2014, s/p), assumido como verdadeiro, racional e distinto de questões éticas, religiosas ou políticas. Ora no contexto da “Educação para a Cidadania” são apresentadas problemáticas cuja resolução pressupõe o posicionamento do professor face às práticas de referência e a sua articulação com os pressupostos éticos e políticos que na sua comunidade são considerados “corretos”. Ou seja, a “Educação para a Cidadania” tem como objetivo “capacitar os indivíduos para a reflexão crítica sobre os legados e os processos das suas culturas, para imaginarem soluções futuras diferentes e para assumirem responsabilidade sobre as suas decisões e ações” (Andreotti, 2014, p. 63) e tal abordagem não pode realizar-se sem estarem reunidas algumas condições.

Podemos pois, considerar que essas temáticas não envolvem especificamente conhecimentos em sentido estrito, mas comportam valores éticos, políticas e comportamentos; referem-se mais às práticas de referência do que do conhecimento e “visam mais transformar as práticas sociais do que escolarizar as práticas existentes” (Fabre, 2014, s/p). A inexistência de manuais é substituída por documentos que constituem referenciais na abordagem das diferentes dimensões de cidadania e que se assumem como meros orientadores e que não constituem guias ou programas prescritivos, mas instrumentos de apoio. É nestes aspetos que se incorpora o descontentamento de inúmeros professores face à leção desta disciplina que não lhes proporciona a assunção do seu papel tradicional de instrução e que ao invés lhes reclama um posicionamento global fundamentado numa prática de cidadania. Segundo Leite (Expresso 26.02.2017) “num país habituado a uma educação muito centralizada e um currículo muito prescritivo, este modelo é difícil de concretizar. Porque exige que os professores se tornem decisores curriculares, que trabalhem em conjunto quando estão sobrecarregados com as suas disciplinas e os programas extensos que têm de cumprir (...)”

Por fim, a indicação legal de que o desenvolvimento da Educação para a Cidadania deverá decorrer “em convergência (...) com as Aprendizagens Essenciais” (ENEC, 2017) remete-a de imediato para a sua situação de “não essencial” e consequentemente para um estatuto de inferioridade.

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NUMA PERSPETIVA COMPARATIVA – ICCS 2016

Os dados quantitativos apresentados na Tabela 1, decorrem dos resultados do International Civic and Citizenship Education Study: 2016 e permitem determinar as grandes linhas de tendência a nível internacional, no que concerne ao

desenvolvimento da formação de professores em Educação para a Cidadania, nos países participantes.

Tabela 1 - Educação para a Cidadania na Formação de Professores. Fonte: ICCS 2016, p. 37 (adaptado).

Country	Civic and citizenship education mandatory part of preservice/initial teacher education?			In-service, continuing education, or professional development for civic and citizenship education offered?		
	Specialist teachers	Teachers of subjects related to civic and citizenship education	Teachers of subjects not related to civic and citizenship education	Specialist teachers	Teachers of subjects related to civic and citizenship education	Teachers subjects not related to civic and citizenship education
Belgium (Flemish)		•	•		•	•
Bulgaria		•			•	•
Chile		•			•	
Chinese Taipei	•	•		•	•	
Colombia				•	•	•
Croatia					•	•
Denmark		•	•			
Dominican Republic					•	
Estonia	•	•	•	•	•	•
Finland		•			•	
Hong Kong SAR				•	•	•
Italy		•		•	•	•
Korea, Republic of		•				
Latvia	•	•	•	•	•	•
Lithuania		•		•	•	•
Malta		•			•	•
Mexico	•	•	•	•	•	•
Netherlands		•				
Norway	•	•	•			
Peru	•	•		•	•	
Russian Federation	•	•		•	•	
Slovenia					•	
Sweden		•	•		•	•
North Rhine-Westphalia (Germany)	•			•	•	•

A análise da Tabela 1 permite constatar que em 83,3 % dos países envolvidos neste estudo, a Educação para a Cidadania integra a formação inicial de professores e que em apenas 4 países – Colômbia, Croácia, Eslovênia e República Dominicana - a

formação de professores nesta área é remetida para etapas posteriores à formação inicial.

Nos países em que a Educação para a Cidadania integra a formação inicial de professores, existem três modalidades distintas mas passíveis de coexistência: em 8 países os professores podem optar por especializar-se exclusivamente na área de Educação para a Cidadania; em 18 países a formação em Educação para a Cidadania direciona-se aos professores que são especialistas em áreas disciplinares afins e em 7 países, esta área de formação na etapa inicial, direciona-se aos professores especialistas em áreas disciplinares não afins.

Em vários países, a especialização em Educação para a Cidadania coexiste nas duas circunstâncias: na formação inicial de professores e na sua formação posterior, facto que sugere um elevado investimento e reforço na formação dos docentes nesta área, visto que a mesma já integrara a sua formação inicial.

Embora Portugal não tenha integrado este estudo, a Educação para a Cidadania não é contemplada na formação inicial de professores.

A Tabela 2, contém os resultados do International Civic and Citizenship Education Study: 2016 (ICCS), face à abordagem expectável da Educação para a Cidadania nos países participantes.

É notória a existência de uma perspetiva consensual no que concerne aos professores que deverão desenvolver a área da Educação para a Cidadania pois em praticamente todos os países (22), com exceção da Colômbia e da Estónia, se partilha a ideia de que os professores que ensinam ciências humanas e sociais são os indicados efetuar aquela abordagem.

Relativamente ao estatuto escolar da Educação para a Cidadania, 18 países consideram que esta temática deverá integrar todas as áreas disciplinares, enquanto 15 consideram que a Educação para a Cidadania deve ser o resultado da experiência escolar como um todo.

Abordar a Educação para a Cidadania enquanto disciplina autónoma, ou ainda como uma atividade extracurricular, foram as opções menos consideradas, assinaladas respetivamente, por 11 e por 8 países.

Neste cenário, Portugal partilha das opiniões maioritárias, ou seja, considera-se que esta temática deverá integrar todas as áreas disciplinares, embora a possibilidade de existir como disciplina autónoma também possa ser equacionada por algumas escolas.

Tabela 2 - Abordagens perspectivadas para a Educação para a Cidadania numa perspectiva comparativa – ICCS 2016. Fonte: ICCS 2016, p. 31 (adaptado).

Country	Taught as a separate subject by teachers of subjects related to civic and citizenship education	Taught by teachers of subjects related to human/ social sciences (e.g., history, geography, law, economics)	Integrated into all subjects taught at school	An extracurricular activity	Considered the result of school experience as a whole
Belgium (Flemish)		•	•		•
Bulgaria		•	•	•	•
Chile		•	•		•
Chinese Taipei	•	•	•	•	•
Colombia			•		
Croatia		•	•	•	
Denmark	•	•	•		•
Dominican Republic		•	•		
Estonia			•	•	•
Finland	•	•	•		•
Hong Kong SAR	•	•	•	•	•
Italy		•	•		•
Korea, Republic of		•			
Latvia	•	•			
Lithuania		•	•	•	•
Malta		•			
Mexico	•	•	•		
Netherlands		•		•	
Norway	•	•	•	•	•
Peru	•	•			
Russian Federation	•	•		•	•
Slovenia	•	•	•		•
Sweden		•	•		•
North Rhine-Westphalia (Germany)	•	•	•		•

CONCLUSÃO

A introdução da Educação para a Cidadania no contexto escolar português visa promover nos jovens as competências que lhes permitam ser cidadãos democráticos e participativos para que socialmente reivindiquem os seus direitos e assumam os seus deveres de modo responsável.

O envolvimento dos alunos na construção de atitudes e valores basilares para a promoção do respeito pelos direitos humanos, justiça social, paz, diversidade, igualdade de género e sustentabilidade ambiental decorre em conformidade com os princípios e objetivos da UNESCO.

Porém, embora a presença da cidadania no contexto escolar português traduza a intenção política de responsabilizar a escola pela transmissão destas competências, o espaço facultado para tal não aparece formalmente assumido naquele contexto, nem os professores possuem formação específica para efetuar tais abordagens.

Contudo, os resultados do ICCS permitiram concluir que a integração de vários aspetos de educação para a cidadania nos currículos e metas de aprendizagem das escolas, promovem o conhecimento e o envolvimento cívico dos alunos. Assim, consideramos necessário que Portugal invista na formação de professores nesta área que requer inúmeros conhecimentos e competências para a abordagem de temas atuais transversais à sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackerman, J. (2003). Co-Governance for Accountability: Beyond 'Exit' and 'Voice'. *World Development*, 32 (3), 447-463.
- Andreotti, V. (2014). Educação para a cidadania global – soft versus critical. *Sinergias*, (1), 57-66. Disponível em <http://www.ceipaz.org/images/contenido/Revista%20sinergia.pdf>.
- Carothers, T. (1999). *Aiding democracy abroad: the learning curve*. Washington DC: Carnegie Endowment for International Peace.
- Cohen, J. & Fung, A. (2004). Radical Democracy. *Swiss Political Science Review*, 10 (4), 23-34.
- Expresso “Educação para a Cidadania desde o pré-escolar”, 26 de fevereiro de 2017.
- Fabre, M. (2014) *Éducation et Socialisation, Dossier 1: les éducations à ... et le développement de la pensée critique*. Cahiers du CERFEE, (36).
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2006) A escola na cidade que educa, *Cadernos Cenpec*, n. 1, São Paulo (133-139).
- Gaventa, J. (2005). Triumph, Deficit or Contestation? Deepening the 'Deepening Democracy' Debate. IDS. Working Paper, 264.
- Schulz, W. et al (org) (2016) *International Civic and Citizenship Education Study 2016: ICCS/IEA*
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and learning Objectives*. Paris: UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>.
- Viegas, J., Santos, S. & Faria, S. (Org.) (2010), *A Qualidade da Democracia em Debate – Deliberação, representação e participação políticas em Portugal e Espanha*, Lisboa: Editora Mundos Sociais.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 139/2012).

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio.

DOCUMENTOS ORIENTADORES

ENEC- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017).

MEC/Direção-Geral da Educação, (2013) Educação para a cidadania - Linhas orientadoras 2013.

MODELOS COMPARADOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O MODELO DO PROFESSOR REFLEXIVO E OS DESAFIOS AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: PORTUGAL NO QUADRO EUROPEU

Susana Batista

CICS.NOVA, FCSH-UNL.

E-mail: susanabatista@fcsh.unl.pt

RESUMO

No contexto de uma modernidade reflexiva (Giddens, 1991), onde o conhecimento está no centro da ação social (Pons & Van Zanten, 2007), surge uma nova conceção do trabalho docente, marcada pela ideia do profissional reflexivo (Maroy & Cattonar, 2002). Esta conceção, centrada nos referenciais de colaboração, adaptação e flexibilização, apela a uma transformação das práticas e da identidade profissional, simultaneamente marcada por uma maior autonomia pedagógica e uma maior responsabilização dos resultados.

Esta mudança acompanha outras reconfigurações do sistema de ensino, em particular nos seus modos de regulação (Barroso, 2005), que se apoiam cada vez mais em políticas de avaliação ditas reflexivas (Maroy, 2013) centradas na capacidade dos atores locais de se autoavaliarem, encontrarem as melhores soluções e reajustarem a sua ação de forma a cumprir metas de sucesso escolar.

O desenvolvimento profissional contínuo constitui-se neste contexto tanto como forma de difundir a nova profissionalidade (Maroy & Cattonar, 2002; Normand & Derouet, 2011; Hargreaves, 2003) como enquanto instrumento de capacitação de professores integrado nos dispositivos de avaliação.

Mobilizando indicadores de questionários elaborados por organizações internacionais, como é o caso do *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), nesta comunicação pretende-se discutir se e de que forma o desenvolvimento profissional dos professores reflete este contexto, situando Portugal no quadro europeu. Procura-se dar conta das transformações ao conceito de formação de professores e dos desafios que se lhe colocam, tanto em termos de domínios abordados como nas modalidades oferecidas.

O PAPEL DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTÍNUO NO QUADRO DE UMA NOVA CONCEÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

No contexto de uma modernidade reflexiva (Giddens, 1991), onde o conhecimento está no centro da ação social (Pons & Van Zanten, 2007), surge uma nova conceção do trabalho docente, centrada nos referenciais de conhecimento, colaboração e contextualização. Ancora-se, portanto, em práticas profissionais que

envolvam trabalho colaborativo na escola e com outros parceiros, em oposição à imagem tradicional de certa forma individualista, em que há escassas oportunidades de observação mútua e troca de experiências sobre práticas (Lima, 2004), adaptação e flexibilização face a um público escolar mais heterogêneo ou a contextos diferenciados, tudo isto no quadro de uma constante mobilização e (re)construção do conhecimento. No fundo, estes referenciais relacionam-se com o modelo da escola e do profissional reflexivo (Maroy & Cattonar, 2002), que apela a uma transformação das práticas e da identidade profissional.

Esta mudança acompanha outras reconfigurações do sistema de ensino que reforçam as mudanças solicitadas à profissão, em particular os seus modos de regulação (Barroso, 2005), que se caracterizam por atribuir às escolas e aos professores uma maior autonomia pedagógica e simultaneamente uma maior responsabilização pelos resultados. Ao governo central, cabe geralmente a principal tarefa de definir objetivos, monitorizar e avaliar, pelo que porá em prática dispositivos que lhe permitam desempenhar essas tarefas. Nesse contexto, são implementadas políticas de autonomia e *accountability*. Aquelas que se apoiam em políticas de avaliação ditas reflexivas (Maroy, 2013), típicas de uma regulação *soft* que tendencialmente se verifica na Europa, centram-se na capacidade dos atores locais de se autoavaliarem, encontrarem as melhores soluções e reajustarem a sua ação de forma a cumprir metas e objetivos de sucesso escolar. Também neste aspeto se verificam, pois, aqueles referenciais associados à nova conceção do trabalho docente.

A mesma lógica observa-se na expectativa de ajustamentos locais à maior heterogeneidade e diversidade do público escolar de maneira a cumprir compromissos sociais alargados, como o da escolaridade obrigatória. Exige-se, aos professores e às escolas, uma reformulação constante do conhecimento para que se possam adaptar a novas e diferentes realidades, sendo que se reconhece que dificilmente cumprirão a tarefa da educação sozinhos, tendo de colaborar com outros profissionais, outras instituições, mas também e cada vez mais com as famílias.

O desenvolvimento profissional contínuo constitui-se neste quadro, em primeiro lugar, como forma de difundir a nova profissionalidade (Maroy & Cattonar, 2002; Normand & Derouet, 2011; Hargreaves, 2003). Tudo se passa como se a formação, desenvolvida de forma contínua, investisse na mudança da prática dos docentes, através do trabalho nas suas crenças e atitudes, aspeto necessário para a concretização da transformação profissional identitária:

“La rhétorique sur la transformation du métier d’enseignant ne vise donc pas seulement un changement « technique » des manières d’enseigner et de quelques compétences, mais bien un changement plus profond engageant l’identité professionnelle ou l’habitus de

l'enseignant, par la conversion identitaire de chaque enseignant au nouveau modèle de professionnalité" (Maroy & Cattonar, 2002:7).

Em segundo lugar, o desenvolvimento profissional contínuo assume-se enquanto instrumento de capacitação de professores integrado nos dispositivos de avaliação. Na chamada *accountability* "doce", a questão está em fazer evoluir e melhorar pela formação, através do acompanhamento. O Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (2016) são os mais recentes nacionais exemplos deste aspeto, sendo que o primeiro contempla, desde 2013, um referencial para a contratualização de ações de capacitação e o segundo deixa espaço, na matriz de cada uma das medidas do plano de ação estratégica, para a indicação de necessidades de formação:

"A Direção-Geral de Educação [...] considerou importante introduzir uma dinâmica que se traduza na implementação de ações de capacitação visando a melhoria de processos e dos resultados na aprendizagem dos alunos". Recomenda-se que estas sejam usadas para: "focar especial atenção nos aspetos relacionados com a sala de aula" [...] "forma de «formação-ação em contexto de trabalho», sendo dinamizadas em função das necessidades específicas detetadas" [...] "é importante que, quer os participantes, quer os órgãos de gestão e administração, imbuídos de um verdadeiro espírito de partilha e entreajuda, se empenhem na replicação destas ações entre pares, em momentos criados para o efeito". (Programa TEIP 3 e referencial para a contratualização de ações de capacitação, Novembro de 2013).

"O Ministério da Educação dinamiza, com a colaboração dos Centros de Formação de Associação de Escolas, formação em três níveis: a) Um primeiro de formação de formadores; b) Um segundo de apoio à conceção dos planos de ação estratégica por parte das escolas; c) Um terceiro de apoio à implementação dos planos de acordo com as necessidades identificadas no plano de cada escola [...]" (Edital do Programa de Promoção do Sucesso Escolar, Artigo 4º, Condições a garantir pelo Ministério da Educação).

Nestes sentidos, a formação é entendida como forma de atualizar conhecimentos, abordagens, de capacitar indivíduos e escolas com competências e outras características profissionais, baseadas na partilha e troca de informação (Schleicher, 2012). Existe como que um consenso discursivo (Nóvoa, 2007) em torno do que se espera que seja a formação, até tendo em conta estudos sobre a eficácia das suas modalidades. Ou seja, entende-se que se deve potenciar formação que

promova novas competências do professor do século XXI, que provavelmente não terá adquirido durante a formação inicial, mas para que seja efetiva deverá também ser contextual, colaborativa, baseada na investigação-ação e que atualize saberes teóricos com conhecimentos práticos, decorrentes das experiências do dia-a-dia (Mesquita-Pires, 2010; Comissão Europeia, 2012). Valorizam-se, ainda, redes informais colaborativas de profissionais enquanto elemento chave do seu desenvolvimento.

Este texto pretende refletir em torno da questão de saber em que medida e de que forma o desenvolvimento profissional contínuo dos professores reflete este enquadramento e os desafios que se lhe colocam, situando Portugal no quadro europeu. Para isso, mobiliza indicadores produzidos por organizações internacionais com base no inquérito Teaching and Learning International Survey (TALIS), realizado em 2013.

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTÍNUO PARA RESPONDER A NOVAS COMPETÊNCIAS SOLICITADAS A PROFESSORES E ESCOLAS

Um dos indicadores aferidos pelo inquérito TALIS diz respeito às necessidades sentidas pelos professores em termos de desenvolvimento profissional contínuo. Na Figura 1, apresentamos o índice geral de necessidades³¹ e a percentagem de professores que declaram ter “moderada” ou “elevada” necessidade por tópico.

O índice geral de necessidades em Portugal é moderado, a par do registado para os países europeus (21% para 18%). Em termos de tópicos, note-se como em Portugal, também à semelhança da média europeia embora com maior intensidade, os mais referidos têm que ver com a flexibilização e adaptação a novos públicos – é o caso do ensino a crianças com Necessidades Educativas Especiais (78% em Portugal para 58% na Europa), abordagens para ensino individualizado (57% para 49%) e ainda ensino num contexto multicultural (56% para 38%) – ou outras competências novas, como as novas tecnologias no ambiente de trabalho (60% para 53%) e competências de ensino das tecnologias de informação e conhecimento (59%, muito próximo da média europeia, de 57%).

Outras necessidades para novas competências remetem para o alargamento de funções destes profissionais, nomeadamente aquelas que referem o ensino de competências transversais (também sentidas como necessidade moderada ou

³¹ O índice de necessidade geral foi calculado pela European Commission/ EACEA/ Eurydice (2015), variando entre “sem necessidade” em todas as áreas, igual a zero, até “alto nível de necessidade”, conforme listado no TALIS 2013, igual a 42 pontos. As necessidades são consideradas “baixas” se o índice estiver entre 0 e 14, “moderadas” de 15 a 28 e “altas” de 29 a 42.

elevada por mais de metade dos inquiridos) ou ainda a de gestão e administração de escolas (com uma percentagem de 41% face aos 26% em média na Europa).

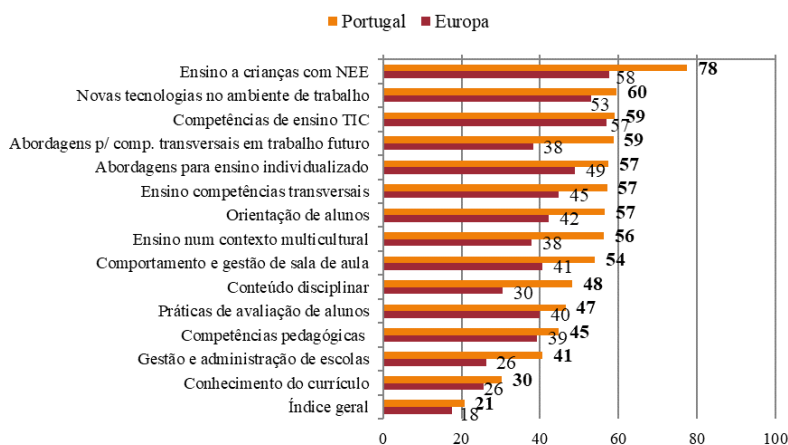


Figura 1 – Professores que declaram ter “moderada” ou “elevada” necessidade de desenvolvimento profissional por domínio e índice geral de necessidade, 2013 (%). Fonte de dados: European Commission/ EACEA/ Eurydice (2015), TALIS (2013).

Tal como verificado para a média da Europa, o conhecimento do currículo é o aspeto menos sentido como necessidade elevada. Porém, cerca de 48% dos professores portugueses declararam sentir moderada ou elevada necessidade de formação no seu conteúdo disciplinar, bastante acima da média europeia, que se situa nos 30%. Este resultado permite-nos questionar a suficiência da formação inicial; também nos pode remeter para alterações recentes ao currículo que podem ter como efeito o sentido de desadequação dos professores em exercício.

Este tipo de necessidades é coerente com os referenciais de conhecimento e contextualização nos quais se ancora a imagem do modelo do profissional reflexivo, mostrando que os professores portugueses sentem necessidade de atualizar os seus conhecimentos para novas funções ou para utilização de novos instrumentos, mas também para responder a desafios emergentes e poder flexibilizar ou adaptar as suas práticas a públicos diferentes.

NOVOS FORMATOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL?

Nos doze meses anteriores ao inquérito de 2013, perto de 90% dos professores portugueses inquiridos frequentou alguma forma de desenvolvimento profissional,

o que está em linha com a média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD, 2014).

Em termos de modalidades frequentadas, a mais referida continua a ser, tanto em Portugal como na Europa, a frequência de cursos e *workshops* (cerca de 67% para os professores portugueses, para uma média europeia de 65%). Cerca de 40% dos inquiridos portugueses frequenta também outra das modalidades tradicionais: a da participação em conferências ou seminários sobre educação (acima da média europeia, de 32%).

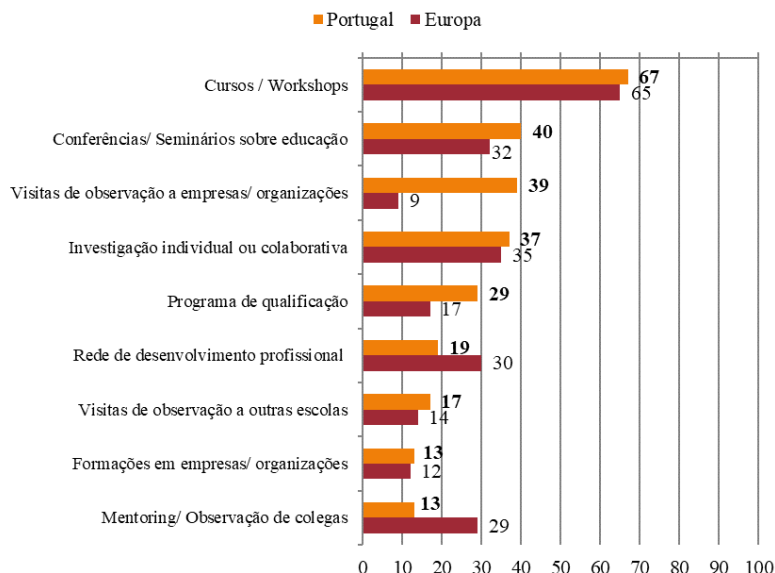


Figura 2 - Professores que frequentaram diferentes tipos de atividades de desenvolvimento profissional nos 12 meses anteriores ao questionário, 2013 (%). Fonte de dados: European Commission/ EACEA/ Eurydice (2015), TALIS (2013).

Porém, começam a surgir outras modalidades coerentes com os referenciais do modelo do profissional reflexivo. Essas modalidades assentam em abordagens mais flexíveis baseadas na colaboração entre pares, muitas vezes via *online* ou redes especificamente direcionadas para o desenvolvimento, melhoria e aprendizagem entre pares. Destacam-se, para Portugal, as visitas de observação a empresas/ organizações (39%, bastante acima do que se regista a nível europeu, 9%, quicá relacionadas com os cursos profissionais) e a investigação individual ou colaborativa (37% para 35%).

Ainda assim, o peso de professores portugueses a frequentar ações baseadas na escola e entre pares é ainda comparativamente menor, como ilustram as percentagens relativas a *mentoring*/observação de aulas (13% para Portugal para uma média europeia de 29%) e redes de desenvolvimento profissional (19% para 30%). Persistem, portanto, modalidades tradicionais, e nota-se alguma resistência em relação à colaboração entre pares, tanto dentro como fora da sala de aula.

CONHECIMENTO E REDES COMO EIXOS DO “PROFISSIONALISMO DOCENTE”

A partir dos dados do inquérito, a OECD, num relatório de 2016, construiu um índice do que chamou de “profissionalismo docente”, ancorado em três domínios: 1) autonomia profissional em termos de opções curriculares, planeamento ou regras; 2) conhecimentos e competências que o profissional usa no processo de ensino-aprendizagem e que é acreditado; 3) redes de professores: acesso a redes que apoiam troca de ideias e experiências, que se podem concretizar de diversas formas, desde *mentoring*, programas de indução, criação de planos de desenvolvimento profissional individuais, *feedback* de colegas ou comunidades de aprendizagem. Vários itens foram considerados, contemplando não só a participação efetiva, mas também incentivos para a participação. Em termos de conhecimento, considera-se por exemplo a participação num programa de educação para professores formal, em investigação individual ou colaborativa e se recebe apoio para desenvolvimento profissional fora do horário de trabalho; no que diz respeito à rede de professores, alguns dos itens são a existência de um programa de *mentoring* na escola, a participação numa rede de professores, se recebe *feedback* depois de observação direta ou um plano de desenvolvimento profissional individual.

Como se depreende, este índice mobiliza três domínios caros ao modelo de profissional “reflexivo” a que aludíamos, fazendo corresponder um elevado profissionalismo a um contexto em que os três apresentem valores elevados.

Dessa análise resultou uma tipologia de países com cinco tipos, sendo que representamos quatro tipos com um país que serve de exemplo na Figura 3. Existem países com *elevada rede de professores mas baixa autonomia*, mais comum em países da Ásia de leste. Em países com *elevada autonomia*, como é o caso de Itália (mas também Dinamarca, Islândia ou Noruega), o desequilíbrio entre os três eixos favorece claramente o da autonomia em detrimento do conhecimento ou da rede dos professores. No caso do tipo *ênfase no conhecimento*, o desequilíbrio faz-se a favor do conhecimento. Os dois restantes tipos revelam um relativo equilíbrio entre os domínios, embora num deles isso indique uma *alta profissionalidade*, devido a valores elevados em todos os domínios (caso da Polónia), enquanto no outro valores inferiores a 3 em todos os domínios indicam uma *baixa profissionalidade*. Portugal

está incluído neste último tipo, sendo assim dos que mais se afasta do modelo de profissional reflexivo.

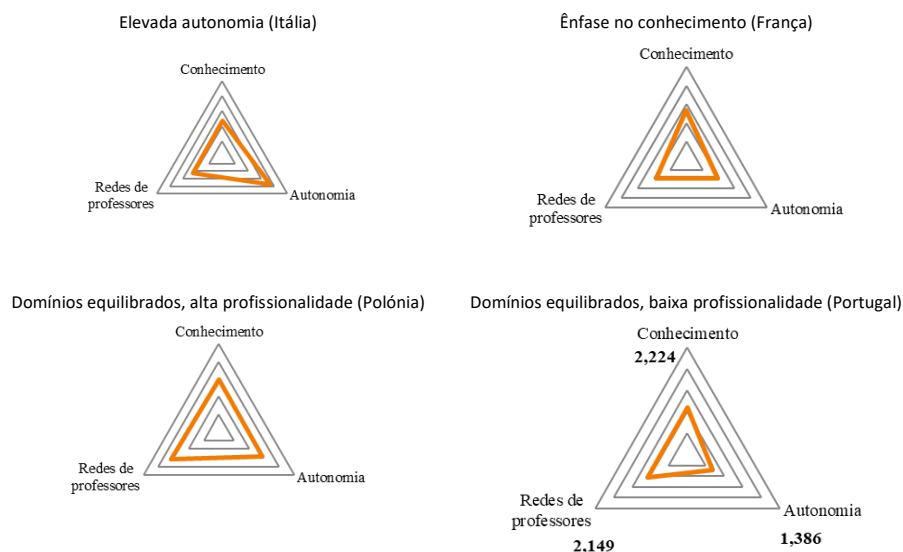


Figura 3 - Exemplo de países segundo a tipologia de “profissionalismo docente”³². Fonte: OECD (2016).

NOVOS CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTÍNUO?

Os dados mobilizados neste texto dizem respeito ao inquérito TALIS 2013. Enquanto aguardamos pelos resultados do novo inquérito, que será aplicado no decorrer do ano 2018, estes permitem-nos refletir sobre a sua articulação com o modelo do professor reflexivo. Como referimos, o modelo baseia-se em três principais referenciais: o conhecimento, a colaboração e a contextualização.

As necessidades sentidas pelos professores, à semelhança com a tendência europeia, revelam uma preocupação com competências para a adequação e flexibilização a novos públicos escolares, mas também a novas oportunidades, como é o caso das novas tecnologias, surgindo dessa forma particularmente coerentes com os referenciais de conhecimento e contextualização.

Porém, se atentarmos ao tipo de atividades de desenvolvimento profissional frequentadas, concluímos que a maioria dos professores ainda participa em

³² Estes dados dizem respeito ao nível de educação ISCED 2, equivalente ao final do 3º ciclo, segundo a Classificação Internacional Normalizada da Educação.

atividades formativas mais tradicionais. A percentagem de professores que participou em modalidades mais flexíveis e sobretudo aquelas assentes na colaboração entre profissionais, seja nas escolas (através de *mentoring*/ observação de aulas), seja entre estas (através de redes), é claramente inferior à média europeia.

Além disso, e de acordo com a tipologia construída pela OECD (2016) a partir do índice de “profissionalismo docente”, Portugal corresponde ao tipo em que os domínios de conhecimento, redes de professores e autonomia estão equilibrados, mas com valores baixos, o que equivale a uma baixa profissionalidade.

Convém referir que no mesmo relatório se sublinha que existem no país comparativamente poucos apoios para a frequência de atividades de desenvolvimento profissional. Com efeito, entre as razões invocadas pelos professores para não participar em ações de formação prevalecem o conflito com o horário laboral (66% em Portugal para 44% da média europeia), a desadequação sentida para o desenvolvimento profissional (48% para 43%) e o ser demasiado caro (36% para 29%).

Assim, e apesar dos discursos consensuais em torno da mudança, há resistências na adaptação e atualização do desenvolvimento profissional contínuo disponível para docentes e atualmente frequentado que permita a difusão do modelo do profissional e da escola “reflexivos”.

Terá que ver com dilemas entre injunções e objetivos externos e motivações profissionais, individuais, de contexto? De uma longa tradição de isolamento entre escolas, mas também entre professores, que impedem sobretudo a prática colaborativa? Como incentivar, então, a implementação destas práticas, sabendo que os apoios são escassos? Pensamos que uma das respostas poderá estar nas redes colaborativas entre escolas e professores em que participem também unidades de investigação ou investigadores que possam mediar as relações e simultaneamente propiciar momentos formativos para além da troca de experiências e de conhecimentos práticos entre profissionais do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barroso, João (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas. *Educação & Sociedade*, Campinas, 25(89), 1105-1126.

Comissão Europeia (2012). Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. *Commission Staff Working Document*.

European Commission/ EACEA/ Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe. Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Giddens, Anthony (1991). As conseqüências da modernidade. Tradução de Raul Fiker. São. Paulo: Editora UNESP.

Hargreaves, Andy (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York, London: Teachers College Press, Columbia University.

Lima, Jorge Ávila de (2004). O currículo construído: da autonomia da escola à colaboração profissional entre os docentes. *Revista de Estudos Curriculares*, 2 (1), 57-84.

Maroy, Cristian & Cattonar, Branka (2002). Professionalisation ou déprofessionalisation des enseignants? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 18.

Maroy, Christian (2013). L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats. Bruxelles: De Boeck.

Mesquita-Pires, Cristina (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação, Inovação, Investigação em Educação*, 2(2).

Normand, Romuald; Derouet, Jean-Louis (2011). Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire. *Revue française de pédagogie* [online], 174. Disponível em: <http://rfp.revues.org/2899>.

Nóvoa, António (2007). O regresso dos professores. Comunicações. Conferência Desenvolvimento Profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. Portugal, Presidência portuguesa do Conselho da União Europeia.

OECD (2014). TALIS 2013 Results: Na International Perspective on Teaching and Learning , OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

OECD (2016). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*, TALIS, OECD Publishing. Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>

Pons, Xavier; Van Zanten, Agnès (2007). Knowledge circulation, regulation and governance. Em Delvaux, Bernard & Mangez, Éric, *Literature Review on knowledge and policy*. Disponível em: www.knowandpol.eu.

Schleicher, Andreas (2012), (Ed.). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century. Lessons from around the world*. OECD Publishing.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Martieli de Souza Rodrigues¹, Daniela Bernardes², Leandra Bôer Possa³, Marília Rodrigues Lopes Heman⁴ & Patrícia Luciene de Albuquerque Bragamonte⁵

¹Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM – Bolsista CAPES Pesquisadora do GEPE – UFSM. E-mail: martielisr@gmail.com

²Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Pesquisadora do GEPE. E-mail: dhbernardes@hotmail.com

³Professora Doutora do Departamento de Educação Especial, do Programa de Pós Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, UFSM. Coordenadora do GEPE. E-mail: leandrabp@gmail.com

⁴Professora, Especialista em Gestão Educacional - UFSM Pesquisadora do GEPE. E-mail: ma.rilialopes@hotmail.com

⁵Mestranda em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM. Pesquisadora do GEPE. E-mail: patriciabragamonte@gmail.com.

A educação comparada permite que analisemos a relação entre políticas de formação de professores e as práticas de formação realizadas nas instituições de ensino superior. Muito mais que comparar trata de mostrar e analisar os impactos, os desafios e as fragilidades que determinadas políticas oferecem a formação de professores. Neste trabalho buscamos, portanto, integrar os estudos, vivências e constatações de pesquisas desenvolvidas, em nível de graduação e pós-graduação, no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão - GEPE/UFSM sobre a formação de professores, neste tempo em que o que movimenta a formação são as Políticas de Inclusão. Metodologicamente voltamos nossos olhares para os trabalhos de dissertações e teses construídas no GEPE/UFSM, buscando identificar como estas pesquisas têm narrado a formação de professores na perspectiva inclusiva e como estas narrativas podem ser relacionadas e comparadas com os discursos políticos sobre a formação de professor, tendo em vista categorias descritivas que respondam a três perguntas: Quais impactos a Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva tem na formação de professores no Brasil? Qual desafio a Política coloca para a formação dos professores? Quais fragilidades são detectadas na formação?

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA UM CAMPO DE SABER QUE FAZ EMERGIR A FORMAÇÃO DE PROFESSOR

A perspectiva inclusiva tem operado a administração de estratégias que regulam modos de gestão e intervenção educacional. Como efeito desses discursos inclusivos, tanto as práticas educacionais são qualificadas pela política educacional, quanto os modos de atuação dos sistemas educacionais e instituições escolares.

Mais que isso, esta perspectiva inclusiva tem acionado a constituição objetiva da escola e de subjetividades docentes.

Quais impactos a Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva tem na formação de professores no Brasil? Qual desafio a Política coloca para a formação dos professores? Quais fragilidades são detectadas na formação? Assim sendo, esse artigo busca problematizar algumas questões que envolvem a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, neste tempo em que o que movimenta esta formação são as Políticas de Inclusão.

Nesse sentido a inclusão se torna algo flexível, que está na ordem da mudança, requerendo sujeitos que estejam ordenados numa lógica neoliberal em que, estar no jogo, estar todos em produção e produzindo, se torna princípio e modo de vida. Uma lógica que inventa um tipo de sociedade, de cultura e de sujeito, uma sociedade empreendedora que busca capturar a todos para uma forma empresarial à vida cotidiana.

O sujeito subjetivado e subjetivando-se por essa cultura empresarial de si é convencido a investir em si mesmo, tornando-se um sujeito que se produz e é produzido pelo desejo de, permanentemente, manter-se ativo no jogo do consumo e da concorrência, buscando sempre fazer as melhores escolhas, e o que é mais produtivo, de forma autônomo.

Diante disso a escola inclusiva movimenta o dispositivo da governamentalidade, o sujeito, e aqui especificamente o professor, se torna alvo de uma política de governamentalidade que o conduz a escolher o que supostamente é o melhor e o responsabiliza pelos investimentos sobre si. Conforme Foucault entende-se por governamentalidade:

[...]o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, ainda que complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por forma maior de saber a economia política, por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Segundo, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e desde muito tempo, à preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros: soberania, disciplina, e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender, o processo, ou antes, o resultado do processo, pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o

Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (FOUCAULT.2012, p.111-112).

Os modos de ser professor, flexível, engajado, auto gerenciado e tolerante; um sujeito que procura investir em si, para se tornar capaz de transitar, transmitir e subjetivar os demais sujeitos também a essa lógica neoliberal inclusiva, que produz um modo de ser sujeito, criativo, ativo, empreendedor, capaz de agir sobre si mesmo e sobre os outros, tendo em vista, uma tática que objetiva e subjetiva “que torna a atuação docente um objeto de verdade e que administra a consciência desses professores no sentido de inseri-la em sistemas de utilidade neoliberal” (MACHADO,2009, p.63).

A produção da formação em todo território nacional, como ação de governo para a consolidação do imperativo da inclusão, desenvolve-se com parceria com o Ministério de Educação, com as Instituições de Ensino Superior e com as redes das escolas Estaduais e Municipais de todo o Brasil.

Nesse sentido começamos a pensar sobre a produção de um professor inclusivo, sendo assim tivemos que olhar para a caixa de ferramentas de Foucault, a partir da noção de sujeito, considerando um sujeito que se constitui, um sujeito que é produzido enquanto função, assumindo uma posição-sujeito a partir de saberes, de redes de poder e de mecanismos em que toma a si mesmo como objeto de constituição, que implica em um desempenho prático, que constitui a utilidade do sujeito, uma função que caracteriza uma possibilidade de ser do sujeito. Esse mesmo sujeito que vai, na perspectiva de uma atuação profissional, ocupar-se de uma profissão, nesse caso o professor inclusivo.

A Educação Inclusiva diz respeito à educação e aos processos de escolarização organizados a partir do princípio de mobilidades dos sujeitos (MENEZES, 2011). Esses sujeitos desejam permanecer nessa posição de sujeitos e participar continuamente desse processo na sociedade contemporânea. Lopes e Veiga-Neto (2007) indicam que as políticas de inclusão, de modo geral, realizam-se no momento em que normais e anormais são colocados juntos, num mesmo espaço, num mesmo tempo. As práticas de inclusão escolar, por sua vez, atuam nesse estar junto com a intenção de manter os alunos nas escolas e, inscrever nos seus corpos, nos seus comportamentos, nas suas aprendizagens o desejo de ser e a possibilidade de permanecer incluído.

2. INCLUSÃO COMO IMPERATIVO: A PRODUÇÃO DO PROFESSOR INCLUSIVO

Na aproximação com as pesquisas desenvolvidas pelo GEPE/UFSM, implicadas com a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva temos: a Tese de Doutorado em Educação de Leandra Bôer Possa (2013), intitulada “Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor”;

Dissertação de Mestrado em Educação de Alana Claudia Mohr (2014), intitulada “A inclusão escolar nos discursos veiculados pela Educação Especial: estratégia discursiva de subjetivação docente”; e Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional de Patrícia Luciene de Albuquerque Bragamonte (2017), intitulada “Rastros e vestígios das práticas de produção do professor alfabetizador: uma história a ser considerada na formação continuada”, procuramos vestígios que nos dissessem das recorrências, das repetições e dos afastamentos ali presentes.

Na tabela abaixo, apresentamos o conjunto de materiais que foram analisados.

Tabela 1 - Resumo das pesquisas desenvolvidas pelo GEPE/UFSM, implicadas com a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. Fonte: Elaborada pelas autoras (UFSM,2017).

Tipo de Trabalho	Autor/Ano	Título	Descrição
Tese	POSSA, Leandra Bôer/2013	Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor	A pesquisa analisa como os saberes e estratégias operam na ordenação da formação e identifica como a formação vem se ordenando e atravessando os sujeitos tendo como efeito processos de subjetivação de um modo de ser professor de Educação Especial, situado na perspectiva inclusiva.
Dissertação	MOHR, Alana Claudia/2014	A inclusão escolar nos discursos veiculados pela Educação Especial: estratégia discursiva de subjetivação docente	Este estudo tem como foco os discursos veiculados pela Revista Integração/Inclusão na configuração dos modos de ser docente na perspectiva da inclusão, a partir de estratégias discursivas. Uma das estratégias apontadas pela pesquisa foram os discursos de formação dos professores como condição indispensável para o professor promover a inclusão e ser considerado competente.
Dissertação	BRAGAMONTE, Patrícia Luciene de Albuquerque/2017	Rastros e vestígios das práticas de produção do professor alfabetizador: uma história a ser considerada na formação continuada	A pesquisa tem como objetivo implicar a formação continuada de professores alfabetizadores a uma análise das práticas de produção do professor alfabetizador no Brasil. A partir da análise dos materiais selecionados, a pesquisa aponta que a produção do professor alfabetizador é uma das estratégias mobilizadas que se vinculam à ordem do governmento e da condução dos professores dentro de uma racionalidade que pretende incluir todos e gerenciar riscos.

Na Tese “Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor”, Possa (2013) apresenta uma analítica sobre a formação de professores considerando, a partir de Foucault, os modos de objetivação e subjetivação como elementos de um processo de constituição deste como pessoa e

profissional. Em relação aos modos ou processos de subjetivação, a autora identifica as práticas que movimentam estratégias para fazerem do indivíduo um sujeito. Nesse sentido, a perspectiva inclusiva, como imperativo que movimenta as diretrizes de formação e atuação a partir dos anos 90, constitui-se atualmente, na verdade que caracteriza um modo de ser professor do campo da Educação Especial. Os trechos abaixo mostram os elementos discursivos que a utiliza para dar sustentação a discussão:

Dessa empreitada teórico-metodológica, pode-se entender que essa racionalidade política, através da formação continuada de professores [...] ensina cada docente a investir em si mesmo, nos outros para, como empresários de si, participarem na produção de práticas solidárias na escola inclusiva a fim de garantir o sucesso da inclusão escolar. (HERMES, 2012, apud, POSSA, 2013, p.34).

Como o processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais é uma prática que se pretende efetivar e consolidar, acreditamos que o Curso de Educação Especial deverá reestruturar-se para atender este paradigma educacional, consoante as tendências mundiais (PPC – JUSTIFICATIVA, 2004, s/p, apud, POSSA, 2013, p.113).

[...] o diplomado deverá ter [...]as competências para identificar necessidades educacionais especiais dos alunos, valorizando a educação inclusiva [...] competência para trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe regular nas práticas para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais [...] dominar estratégias pedagógicas que viabilizem a transmissão do conhecimento para os alunos nas etapas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental [...] (PPC – PERFIL,2004, s/p, apud, POSSA,2013, p.124).

Na Dissertação “A inclusão escolar nos discursos veiculados pela Educação Especial: estratégia discursiva de subjetivação docente”, Mohr (2014) analisa o investimento discursivo de formação como uma estratégia de condução da conduta docente na efetivação e construção de um espaço inclusivo que recebe com qualidade os alunos com deficiência. A autora afirma que a proliferação dos discursos exaltando e produzindo a formação e capacitação dos professores da rede regular de ensino como condição indispensável para a inclusão dos alunos com deficiência tem conduzido os professores a investirem em si, na forma de um empreendedorismo docente.

Urge, principalmente, a capacitação do professor da classe regular e do especialista para saber atuar frente às necessidades especiais dos alunos. Essa questão envolve, obrigatoriamente, a formação básica do professor (em nível de segundo grau), os cursos de pedagogia (em suas várias habilitações) e de licenciaturas em geral, avançando até os cursos de pós-graduação, por meio da inclusão de disciplinas e conteúdos sobre esse alunado (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1996, p. 32, apud MOHR, 2014, p. 95).

A formação de professores é elemento central para elevar a qualidade da educação brasileira, na perspectiva da implementação da política da educação inclusiva (REVISTA INCLUSÃO, 2005, p. 6, apud MOHR, 2014, p.95).

Para os professores que estão recebendo alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas, faz-se necessária a formação continuada, e, preventivamente, cumpre examinar a formação inicial de todos os professores, de modo a assumirem a perspectiva da educação para todos ao longo de toda a trajetória profissional, aliando qualidade com equidade (REVISTA INCLUSÃO, 2006, p. 40, apud MOHR, 2014, p.95).

Em tempos de inclusão escolar, a formação de professores do ensino regular deve promover o delineamento de novas práticas pedagógicas, revisando a organização curricular, o modo de ensinar, a concepção de aprendizagem, os instrumentos de avaliação, entre outros componentes do cotidiano escolar que precisam se adequar à educação inclusiva (REVISTA INCLUSÃO, 2011, p. 7, apud MOHR, p. 95).

Na Dissertação “Rastros e vestígios das práticas de produção do professor alfabetizador: uma história a ser considerada na formação continuada” (BRAGAMONTE, 2017) percebemos que o modo como os discursos se organizam em torno da formação do professor alfabetizador, procurando intervir e regular as várias formas de ensinar e aprender para aproximar todos – alunos, professores, gestores, famílias, empresas, Estado – a um lugar seguro e desejável – o sucesso na e da alfabetização – acabam promovendo estratégias de inclusão.

[...] a temática da formação vem ganhando relevância, desde o final da década de 1980 [...] uma vez que a conquista da escola pelas camadas populares não estava sendo acompanhada de investimentos significativos na qualificação desse profissional, para atuar nessa nova realidade [...] (MACIEL, 2014, p. 122-124, apud BRAGAMONTE).

O atendimento às diversidades [...] trazem grandes demandas para o professor (BRASIL, 1999, p. 85, apud BRAGAMONTE).

Os cadernos que compõem e ajudam a estruturar a formação foram elaborados [...] dentro de uma perspectiva social de inclusão e participação (BRASIL, 2012a, p. 27).

[...] como discutimos neste caderno, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa propõe a realização de um programa coerente com a perspectiva de formação docente crítica, reflexiva, problematizadora [...] que conduza a uma escola cada vez mais inclusiva [...] (BRASIL, 2012b, p. 37, apud BRAGAMONTE).

Embora as pesquisas partam de diferentes objetos de estudo, elas mostraram as possibilidades de ver a inclusão instaurar-se como um imperativo de Estado (LOPES; FABRIS, 2013), como uma verdade “que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar” (LOPES; RECH, 2013, p. 21) e que promove, entre outras coisas, o gerenciamento dos riscos.

Esses trabalhos permitiram ver os diferentes modos de atuação da política inclusiva em ação e a centralidade da educação na difusão dos saberes sobre inclusão e sua disseminação como uma verdade incontestável. O modo como essas pesquisadoras olharam para esses discursos na constituição das práticas educativas, mostrou como a inclusão “aciona saberes, constitui processos de subjetivação, constrói subjetividades e refina estratégias [...] que atendam a tal configuração” (MACHADO, 2016, p. 75).

É importante destacar que entendemos o discurso não como uma mera denominação de coisas através da utilização de letras, palavras e frases, mas como uma série de acontecimentos onde o poder é vinculado e orientado (FOUCAULT, 2010), a partir da “ordenação do saber, da sua seleção e da legitimação de certos modos de dizer as coisas” (POSSA, 2013, p.44). Por isso, “analisando os próprios discursos, vemos [...] destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva [...] como práticas que formam os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2005, p. 60).

Sendo assim, os discursos que instituem a inclusão como uma grande verdade, ao dizerem o que as coisas são, determinam uma posição profissional a ser assumida pelo professor e está “se identifica na vontade de verdade que ordena, classifica e nomeia as coisas com que este professor se ocupará” (POSSA, 2013, p. 95). Nesse sentido, a formação continuada aparece como um lugar de produção do professor inclusivo: uma estratégia cuidadosamente planejada para continuar a produzir e inventar “maneiras de ser e estar docente que colaborem com a racionalidade política implicada na escola inclusiva” (LUNARDI-LAZZARIN; HERMES. 2017, s/p).

Nos processos formativos há uma proliferação de saberes que pretendem ensinar ao professor como planejar suas aulas, como organizar a sala de aula, como agir em determinadas situações e como trabalhar com seus alunos, além de dizerem quais são os conhecimentos e valores válidos. Ao estarem relacionados ao cotidiano das escolas possibilitam dizer e, por isso, “inventarem a existência de outros modos em que são narradas a relação professor x aluno, o material didático, o processo avaliativo, a organização e os tempos escolares” (BRAGAMONTE, 2017, p. 59).

É, portanto, nossa preocupação perceber como este acontecimento discursivo – inclusão – que está sendo utilizado legalmente, para dizer da formação de professores, posiciona o professor nas práticas de educativas inclusivas, pois é “na ordem do saber e do poder se torna possível a objetivação da vida” (POSSA, 2013, p. 88).

Por isso, a posição-sujeito é uma importante noção foucaultiana que nos serve de ferramenta para pensar sobre a formação de professores e inclusão, pois é na existência de certas regras discursivas – aqui as práticas inclusivas – que se pode tomar o professor como objeto e dar-lhe uma posição, um lugar para ser sujeito dessas práticas, sendo elas as condições de possibilidade de sua constituição.

Pela palavra *prática* [Foucault] designa a existência objetiva e material de certas regras a que o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o “discurso”. Os efeitos dessa submissão do sujeito são analisados sob o título: “posições do sujeito”. (LECOURT, 1980, p. 91 grifos o autor).

Na esteira desse pensamento – onde não se pode falar ou atuar de qualquer lugar (FISCHER, 2001) – tanto a fala como atuação do professor estão normatizadas em discursos documentados, de onde se apresenta e emerge a verdade sobre a inclusão. É nesta prática discursiva que se produz quem quer ocupar a posição de professor.

Para ocupar esta posição é preciso apoderar-se e governar a si sob a égide destas práticas. Esse mesmo professor também vai, na perspectiva de uma atuação profissional, ocupar-se de constituir a si mesmo/a nessa posição. Ou seja,

[...] tornar-se professor tem a ver com a apropriação de certa gramática, a inscrição em certa discursividade, o dobrar-se a uma ordem que, supostamente define, entre outras coisas, o modelo ideal [transcendental e naturalizado] de professor [...] (SOMMER, 2010, p. 29).

Diante dessa condição de sociedade neoliberal que, se instaura com esse imperativo que produzir um tipo específico de sujeito, problematizamos a inclusão na educação como uma tecnologia de governo que, além de mobilizar os professores a investir em diferentes saberes e novas práticas educacionais na atualidade, traça os modos de constituição da docência, que vêm conduzindo também as condutas dos sujeitos envolvidos nessa prática.

Nessa lógica, pensamos sobre como a inclusão constituindo um modo de dizer sobre a educação, um modo de nominá-la e de estabelecer o efeito de controle no vocabulário autorizado dos sistemas e unidades educacionais. Ou seja, a inclusão como imperativo até a pouco debatida e questionada na escola e no sistema educacional, torna-se aceitável e tecnicamente útil tendo em vista a rede de saberes e de poder dinamizados pela política educacional e especificamente pela política de Educação Especial. Ainda, neste contexto, as instituições escolares que, em direção do imperativo da inclusão, se veem na obrigação legal, e, muitas vezes, sem ter qualquer projeto de gestão, estão aceitando a matrícula de muitas crianças com deficiência que passa, pelo discurso político das práticas educativas.

Sendo assim, a inclusão é uma das palavras mais utilizadas na atualidade para qualificar a política, a legislação, o sistema, as instituições e as atividades educativas. Uma palavra que, também, tem adjetivado o comportamento, ações e atuações de professores, agentes educativos e estudantes. Inclusão é mais que uma simples palavra que qualifica, pois quando a identificamos nos jogos de linguagem podemos entendê-la como “práticas, atividades, ações e reações” (HACKER, 2000, p. 13) que em sua condição de uso explícita, um uso regrado e controlado, sendo a palavra parte integrante.

A palavra inclusão nos jogos de linguagem possibilita-nos compreender práticas dos próprios sujeitos: sob essa palavra, coloca-se em jogo um

[...] conjunto de variáveis sociais e culturais [...] desde princípios e ideologias até interesses e disputas [...] a todos parece interessar

qualquer coisa que se possa fazer ou se deixar de fazerem nome da inclusão” (LOPES; VEIGA-NETO, 2007, p 948).

Por isso, mais que uma educação inclusiva, o lema é uma sociedade inclusiva, estando este explicitado como princípio das orientações dada por organismos internacionais tais como as Organizações das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE)... Inclusão que tomada por alguns governos passa a ser ideologia - ideia para caracterizar os modos em que devem acontecer relações sociais, culturais, educacionais e econômicas.

Inclusão que requerida pelos movimentos sociais, culturais, étnicos, intelectuais progressistas, exigem do Estado, da sociedade e de suas instituições políticas, legislações que compensam histórias de discriminação e de exclusão. Inclusão que disputada nas relações de poder, sutilmente se expandem para além das tradicionais e dicotômicas relações dominantes e dominados, incluídos e excluídos, pois estabelece que, para o desenvolvimento social, econômico e de mercado é necessário que todos estejam incluídos.

Inclusão como alicerce para a gestão e geração de capital humano, pois se parte da população estiver em condições de exclusão, esta coloca em risco a nação e sua economia na globalização dos mercados, do comércio, dos investimentos, da produção e do consumo. Neste sentido, a inclusão se utiliza de outro conjunto de palavras: protagonismo, autonomia, liberdade, eficiência, novas competências, comprometimento, transformação, diagnóstico, correção, engajamento, responsabilização.

Sobretudo, adjetiva a educação, educação para todos, reforçando a narrativa dos direitos humanos numa sociedade do conhecimento que precisa de seres humanos em aprendizagem ao longo da vida. Inclusão que, neste jogo de linguagem, é garantia de estar, de modo produtivo, no mundo. Num mundo que, em perspectiva global (globalização da economia, do mercado e da informação), tem sido gestado com base em processos de aquisição do conhecimento tomando indicadores de desempenho de sistemas, instituições e práticas educativas, como referência para consolidação do desenvolvimento social e econômico, na denominada sociedade da aprendizagem.

Nesse contexto, a inclusão, passa a ser considerada uma estratégia de governo que está implicada diretamente na ordem neoliberal, para governar tanto a prática docente na medida em que o discurso se naturalizam e determinam os modos mais adequados de ser professor, as melhores práticas inclusão que vão ganhando status de verdade, por serem boas práticas capazes de fazerem a diferença, quanto aos discursos, que por vezes, responsabilizam unicamente a ação docente pelos êxitos e fracassos escolares, bem como, constituem-se como condição de possibilidade para

a superação das mesmas. Sendo assim, é inegável não atrelarmos o conceito de inclusão com práticas educacionais.

Ao se discutir os desafios para a implementação de uma política educacional inclusiva não estão em pauta aqueles alunos que trazem histórico de diferença cultural ou de privações, mas o grupo “alvo” de preocupação é aquele que reúne os “alunos público alvo da educação especial”, como está caracterizado nas discussões dos trabalhos de pesquisa do GEPE/UFSM.

É interessante ressaltar as políticas públicas de formação de professores no Brasil e que esses discursos, produzidos vão se qualificando a partir da caracterização do conhecimento que passam a especificar, a ordenar e a determinar o conhecimento verdadeiro e absoluto na formação, bem como obrigatoriedade de disciplinas e conteúdo de educação especial nas diretrizes curriculares dos Cursos de Licenciatura em todas as instituições de formação do país. O que se aprende com disciplinas que instituem e caracterizam um modo de ser inclusivo, sem ao menos compreender como este imperativo se produz na contemporaneidade? Esta reflexão diz respeito aos efeitos desse discurso sobre formação de professores, produzidos na política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva a constituir discursos inquestionáveis que amparam posições as vezes não sentidas e exercidas, mesmo que estas, sejam declaradas como inclusivas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral os questionamentos, ao longo do artigo foram pertinentes para fazer um convite a pensar e problematizar como se dá a constituição da formação de professores no imperativo da inclusão o qual se ocupa em produzir subjetivações nos sujeitos como possibilidade de condução de um novo modo de vida.

Pensar no espaço da ordem em que se tem produzido a formação do professor inclusivo como campo de saber e perceber algumas práticas discursivas e não discursivas que constituem a produção e que dão sustentação à formação do professor inclusivo.

Podemos identificar, então, que foi na ordem do direito a educação de todos que a inclusão passa a ser uma necessidade na organização da gestão escolar de cunho neoliberal, nesse sentido a inclusão emerge como uma forma de economia de governo junto à população.

A formação de professores inclusivos, portanto, emerge com a possibilidade de incluir todos, um campo de saber operado nas relações de saber e poder. No Brasil percebemos mecanismo e procedimentos da governamentalidade para tornar possível a gestão, regulação e normalização dos indivíduos que têm direito legal a estar na escola e para tanto um professor para atendê-los.

A partir dessa lógica neoliberal a “[...] governamentalidade do sistema político e a escola em um dos principais mecanismos de controle da sociedade moderna.” (GIOVINE, 1998, p. 60). A governamentalidade sendo operada na escola como alicerce para a gestão e geração de capital humano, pois parte da população que estiver em condições de investir em si e conduzir a sua própria conduta e a do outro, não coloca em risco a nação, sua economia na globalização dos mercados, do comércio, dos investimentos, da produção e do consumo, ao mesmo tempo em que responsabiliza a todos para estar gerenciando o risco de parte da população que não se adequa aos padrões de produção exigidos.

A palavra de ordem da atualidade passa a ser inclusão, assim sendo constituem sujeitos que cada vez mais produzem práticas, condutas, normas e saberes, com efeito em um modo de viver. A governamentalidade em ação, conduz a conduta dos sujeitos através das estratégias de inovação e responsabilização.

No contexto atual, de ordem imperativa da inclusão, uma estratégia fundamental, no processo de empresariamento de si e reorganização do papel do Estado na sociedade neoliberal são estratégias fundamentais para colocar em funcionamento a maquinaria escolar.

A escola é a maquinaria escolar [...] moderna mais poderosa, ampla, disseminada e minuciosa a proceder uma íntima articulação entre o poder e o saber, de modo a fazer dos saberes a correia (ao mesmo tempo) transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos nas sociedades modernas e que instituíram e continuam instituindo o sujeito (VEIGA-NETO, 2014, p. 113-114).

Diante disso a rede discursiva sobre maquinaria escolar produzida exige cada vez mais autonomia do sujeito, e o investimento em si, uma autogovernança. Cada vez mais o movimento da inclusão como uma estratégia para produzir determinados saberes e práticas, que governam os professores, os controlam e os produzem para serem úteis ao contexto neoliberal contemporâneo.

Os trabalhos de pesquisa do GEPE/UFSM estão tensionando o imperativo da inclusão, não para se posicionarem contra ou a favor, mas para buscar compreender como estão os professores sendo produzidos na contemporaneidade. No contexto da inclusão ou da educação para todos, indicam que as políticas de inclusão, de modo geral, realizam-se no momento em que normais e anormais são colocados juntos, num mesmo espaço, num mesmo tempo, com a intenção de igualar a todos não pelas diferenças, mas por processos de normalização a serem operados por professores inclusivos. Ou seja, práticas de inclusão escolar que atuam nesse estar junto; na intenção de manter os alunos nas escolas e inscrever nos seus corpos, nos seus comportamentos, nas suas aprendizagens o desejo de ser e a possibilidade de

permanecer incluído e, por isso, processos de subjetivação inclusiva dos professores são o foco de formação central das políticas de inclusão, porque estar no jogo torna-se um modo de ser também desejado pelos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Integração**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 07, n. 16, 1996.

_____. **Referenciais para a Formação de Professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999.

_____. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 01, n. 01, out. 2005.

_____. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília, Ano 02, n. 03, dez. 2006.

_____. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília, V. 06, n. 01, jan./jun. 2011.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação de professor alfabetizador**: caderno de apresentação. Brasília: Ministério da Educação, 2012a.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa**. Brasília: Ministério da Educação, 2012b.

BRAGAMONTE, Patricia Luciene de Albuquerque. **Rastros e vestígios das práticas de produção do professor alfabetizador**: uma história a ser considerada na formação continuada. 2017. 182p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2017.

FOUCAULT, M. 1997. **Il faut défendre la société**: Cours au Collège de France, 1975- 1976. Paris, Gallimard/Seuil, 283 p

_____. **Dits et écrits**. Vol. II: 1976-1988. Paris: Gallimard 2001.

_____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012a.

GIOVINE, Renata. **Como se Reconstruye la Ciudadania em las Reformas Educativas de los 90?** Educação e realidade, Porto Alegre, v.23, nº1, jan/jun.1998. p.57-72

HACKER, P.M.S. **Wittgenstein: sobre a natureza humana**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

HERMES, Simoni Timm. **O Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governo**: a condução das condutas docentes na escola inclusiva. 2012. p. 150. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2012.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e Governamentalidade (Neo)Liberal: da administração à gestão educacional**. Tese de Doutorado. Porto Alegre, 2011.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão Escolar: Conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 107-130.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LUNARDI-LAZZARIN, Marcia; HERMES, Simoni Timm. Pactos de uma racionalidade política, práticas solidárias na escola inclusiva: modos de subjetivação docente. In: **Educação Temática Digital**. Campinas, SP v.19 n.3 p. 000-000. jul./set. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8644527/16224>. Acesso em 08 ago. 2017.

LOPES, Maura; RECH, Tatiana. Inclusão, biopolítica e educação. In: **Educação. PUCRS**, Porto Alegre, v. 36, n.2, maio/ago. 2013, p. 210-219.

MACHADO, Fernanda. **Formação docente na racionalidade Inclusiva: práticas de governo dos Professores de surdos**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

MACHADO, Roseli Belmonte. **A inclusão como rede: uma análise de práticas de professores de Educação Física na Contemporaneidade**. 2016. p. 309. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. In: **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** / Maria do Rosário Longo Mortatti, Isabel Cristina Alves da Silva Frade (org.). – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira. **A Maquinaria Escolar na Produção de Subjetividades para uma Sociedade Inclusiva**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação/UNISINOS. São Leopoldo 2011.

MOHR, Alana Claudia. **A inclusão escolar nos discursos veiculados pela Educação Especial: estratégia discursiva de subjetivação docente**. 2014. 134p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014.

POSSA, Leandra B. **Formação em Educação Especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor**. 2013. 239p. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013.

ROSE, N. Administrando Indivíduos Empreendedores. In: ROSE, N. **Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade**. Coordenação de tradução: Arthur Arruda Leal Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. Coleção Psicologia Social

SANTOS, Iolanda Montano dos. **Inclusão escolar e a educação para todos**. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

UFSM. Projeto Pedagógico do Curso de Educação Especial. Santa Maria: UFSM, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS NA ALEMANHA: REFORMA CURRICULAR PÓS-BOLONHA NO ESTADO DA RENÂNIA DO NORTE-VESTFÁLIA

Catia Piccolo Viero Devechi¹ & Wivian Weller²

¹Doutora em educação pela UFSC e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB. Endereço para correspondência: SQS 110, bloco F, apto 304. Brasília – DF. Cep: 70373-060.
Email: catiaviero@gmail.com.

²Doutora em Sociologia pela Freie Universität Berlin e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB. Endereço para a correspondência: SQS 306, Bloco 306 bloco B apto 204. Brasília – DF Cep: 70353-020
Email: wivian.unb@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Com as orientações do Processo de Bolonha, os países da Comunidade Européia passaram a reestruturar os seus cursos universitários, com o objetivo, entre outros, de criar maior convergência da grade curricular no bacharelado e no mestrado, facilitar e incentivar a mobilidade acadêmica dos estudantes e o processo de internacionalização das universidades. Diante de inúmeras discussões sobre os rumos das universidades, foram definidas no âmbito do Parlamento e do Conselho Europeu, no ano de 2006, algumas recomendações sobre competências essenciais que pudessem responder os anseios da sociedade globalizada e do conhecimento, somada a um maior compromisso social e econômico na Europa. Nesse sentido, foram elencadas as seguintes competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida: comunicação na língua materna e em línguas estrangeiras; competência matemática; competências básicas em ciências e tecnologia; competência digital; aprender a aprender; competências sociais e cívicas; espírito de iniciativa e espírito empresarial; sensibilidade e expressão culturais³³. Além das competências essenciais, foram definidos alguns temas que deveriam fazer parte da formação para a docência nos anos iniciais, dentre os quais: pensamento crítico, criatividade, espírito de iniciativa, resolução de problemas, avaliação de riscos, tomadas de decisões e gestão construtiva de sentimentos. Dessa forma, foi consolidada a ideia de que o paradigma de ensino centrado na transmissão do conhecimento deveria ser substituído por um modelo de curso universitário orientado pelo desenvolvimento dessas competências essenciais.

³³ Fonte: Recomendação do Parlamento e do Conselho Europeu de 18 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=PT>. Acesso em 10 jul. 2017.

A partir do ano escolar 2005/2006 todos os 16 Estados da República Federal da Alemanha passaram a adotar – ainda que de forma distinta –, normas educacionais (*Bildungsstandards*) definidas em dezembro de 2004 pela Conferência Permanente de Ministros da Educação e Cultura (*Kultusministerkonferenz* – KMK³⁴). Apesar das críticas às normas educacionais acordadas pela KMK, sobretudo pela academia, cada Estado realizou a reforma de seu sistema educacional e instituiu as competências a serem adquiridas pelos alunos (cf. Zeitler, Heller; Asbrand, 2012). De acordo com Terhardt (2005, 2014) a introdução dessas normas educacionais resultaram, por um lado, do estado de choque gerado na Alemanha a partir dos resultados das avaliações do Pisa nos anos 1990 e início dos anos 2000. Por outro, a pesquisa internacional sobre a profissão docente e a formação de docentes também reforçou a instituição de normas para docentes (*Lehrerstandards*), especialmente em relação às competências a serem adquiridas durante a formação. No entanto, alguns especialistas destacam que essas reformas não são nacionais e tampouco internacionais, mas inspiradas em contextos econômicos globais que são tomadas de empréstimo para impulsionar demandas locais com o apoio de organismos internacionais como a OCDE (cf. Blömeke, 2006; Casale Et Al., 2010, Steiner-Khamsi, 2004).

Concomitante a reforma curricular nos anos iniciais e nas etapas escolares subsequentes, as universidades alemãs também tiveram que adequar seus cursos às novas diretrizes. Entre 2007 e 2016, praticamente todas as universidades realizaram a reforma curricular que introduziu os cursos universitários em dois ciclos: bacharelado - B.A. (6 a 7 semestres, dependendo da instituição) e mestrado - M.A. (2 a 4 semestres). Além do sistema sequencial entre bacharelado e mestrado, as universidades passaram a organizar os cursos por módulos e introduziram o sistema europeu de transferência de créditos (*European Credit Transfer Systems* – ECTS) com o objetivo de atender demandas de mobilidade acadêmica identificadas na comunidade europeia e apoiadas por programas como o *Erasmus* e *Erasmus Mundus*. Nesse sentido, as universidades tiveram que reestruturar os seus sistemas de ensino, buscando a cooperação internacional e uma orientação mais direcionada para as necessidades práticas das respectivas profissões.

Nesse artigo, discutimos a reorganização dos cursos de formação para a docência nos anos iniciais a partir das orientações de Bolonha e da implementação das normas educacionais (*Bildungsstandards*) sancionadas pela KMK em 2004. Considerando que em cada um dos 16 estados da Alemanha existe uma legislação própria³⁵, selecionamos para esse estudo o Estado da Renânia do Norte-Vestfália

³⁴ Para maiores informações sobre a KMK cf. <https://www.kmk.org/kmk/information-in-english.html>. Acesso em 17 jul. 2017.

³⁵ Para maiores detalhes sobre a organização do sistema educacional alemão, cf. Hilligus, 2015; Döbert, 2015.

(*Nordrhein-Westfalen* – NRW) e duas de suas universidades. A partir de uma abordagem comparativa e hermenêutica buscamos compreender como se deu a reorganização dos cursos de formação do docente para a escola primária a partir do Processo de Bolonha, tendo como base de dados a análise dos documentos normativos e das propostas curriculares dos cursos e de entrevistas narrativas com professores dos Institutos de Ciências da Educação e com coordenadores dos Centros de Formação Docente (*Zentrum für Lehrerbildung* - ZLB) das duas universidades que realizamos em fevereiro de 2017.

A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DA ESCOLA PRIMÁRIA NO ESTADO DA RENÂNIA DO NORTE-VESTFÁLIA - NRW

No Estado da NRW todos os cursos de formação de docentes são universitários e se orientam pela Lei de Diretrizes da Formação Docente (*Lehrerausbildungsgesetz* – LABG) que entrou em vigor no dia 26 de maio de 2009, tendo a sua última revisão em 14 de junho de 2016, bem como pelo Decreto de Acesso ao Exercício da Docência (*Lehramt Zugangsverordnung* – LZV), que foi atualizado, pela última vez, em 25 de abril de 2016. De acordo com a LABG e o LZV, os Estados e as universidades devem se comprometer com a formação dos docentes, levando em consideração os desafios educacionais e as necessidades das escolas nas suas diferentes especificidades. Na LABG, os objetivos da formação são assim definidos:

- (1) Objetivo da formação é a capacitação para o exercício da docência em escolas públicas de forma autônoma. Os requisitos exigidos na formação do corpo docente para o exercício da profissão, são regidos pelo § 102 da Lei Escolar do NRW.
- (2) A formação é dividida em estudo e serviço preparatório. A formação inicial e continuada, incluindo o ingresso na profissão, se orienta pelo desenvolvimento de competências profissionais básicas para o ensino e a educabilidade (*Erziehung*), avaliação, diagnóstico, orientação, cooperação e desenvolvimento escolar, bem como para as exigências científicas e artísticas das disciplinas. Nisso compreende-se a capacidade de lidar profissionalmente com a diversidade, sobretudo, com vistas a um sistema escolar inclusivo, bem como a capacidade de cooperação particularmente com os pares, com os pais, com outros grupos profissionais e outras instituições. A formação deve desenvolver a capacidade e fortalecer a disposição para o reconhecimento, incentivo e desenvolvimento das potencialidades e habilidades individuais de todos os alunos e alunas.
- (3) O serviço escolar e a preparação para o serviço pressupõe o domínio da língua alemã, que possibilite o seu uso em sala de aula e no

desempenho de todas as atividades de um docente. (LABG, 2016, art. 1º, § 2).

A LABG (2016) explicita que os cursos de formação devem preparar os docentes para exercer a profissão de forma autônoma. O termo capacidade (*Befähigung*) é citado quatro vezes no § 2, reforçando o argumento de o estudo nas duas fases (bacharelado e mestrado) deve promover o desenvolvimento de competências profissionais básicas para a prática docente na escola. Para tanto, a formação é dividida em estudo e preparação prática, sendo obrigação dos cursos universitários capacitar os futuros docentes para uma abordagem profissional voltada a diversidade e heterogeneidade do público escolar, em particular a um sistema de educação inclusiva e cooperativa. É tarefa da formação permitir o reconhecimento das diferenças e desenvolvimento de qualificações necessárias para a identificação das potencialidades e habilidades individuais de todos os estudantes.

No que se refere aos cursos de formação de docentes para os anos iniciais ou para a escola primária (*Grundschule*), além do componente curricular obrigatório denominado Ciências da Formação (*Bildungswissenschaften*³⁶), a LABG (art. 3o, § 11; 6.1) definiu como parte obrigatória os estudos relacionados às áreas “formação básica em linguística e formação básica em matemática, bem como uma outra área de aprendizagem ou disciplina escolar, acrescido das didáticas específicas”. Os estágios também foram definidos como componentes da formação durante o curso, apresentando as seguintes características: (1) um estágio de aptidão e orientação com duração mínima de 25 dias durante um semestre escolar, a ser absolvido preferencialmente em cinco semanas consecutivas; (2) um estágio vocacional (*Berufsfeldpraktikum*) com duração mínima de quatro semanas, a ser realizado preferencialmente em espaços não escolares; (3) um semestre prático com duração de pelo menos cinco meses, que paralelo às aulas na universidade deve compreender pelo menos a metade da carga horária ministrada nas escolas (*idem*, art. 3o, § 12; 1). A carga horária dos cursos e créditos a serem cursados em cada área de estudo é regulamentada pelo LZV, apresentando a seguinte distribuição (LZV, 2016, § 4):

- Área I - Formação básica em letras / língua materna (55 LP³⁷);
- Área II - Formação básica em matemática (55 LP);
- Área III - Formação em outra área do conhecimento ou outra disciplina, acrescido das didáticas específicas (55 LP);
- Aprofundamento nas áreas I, II ou III ou em uma disciplina escolar (12 LP);

³⁶ Este componente curricular será detalhado na seção seguinte deste artigo.

³⁷ LP = Leistungspunkte (equivalente a créditos).

- Ciências da formação / *Bildungswissenschaften* (64 LP);
- Alemão para alunos e alunas com histórico familiar de migração (6 LP);
- Semestre prático (25 LP);
- Trabalho de conclusão de curso de bacharelado e mestrado (28 LP)

A carga horária total dos cursos é bastante extensa, mesclando uma formação por meio de estágios, cursos de leitura (*Vorlesung*), aulas expositivas, seminários, aulas online e estudos individuais, o que atende a perspectiva de desenvolvimento das normas educacionais (cf. KMK, 2004). São cerca de 9.000 horas previstas entre mestrado e bacharelado, mais 18 meses de residência escolar (*Referendariat*) depois da conclusão do mestrado e, por último, a realização do exame de Estado (*Staatsprüfung*) que habilita o ingresso na carreira. A carga horária entre as áreas de estudo I, II e III, o componente Ciências da Formação, os estágios e trabalho final de curso em nível de bacharelado e mestrado são distribuídos de forma equilibrada. Tal distribuição de créditos indica a preocupação tanto com a formação em conteúdos específicos a serem aprendidos, como com a experiência prática e com as Ciências da Formação.

Na área de estudo III, de livre escolha dos estudantes, são oferecidas as seguintes possibilidades de acordo com o § 4 da LZV: a) estudo de ciências naturais e sociais (*Sachunterricht*) ou educação estética (*Ästhetische Erziehung*); b) estudo de uma disciplina específica, dentre as quais: inglês, ensino da religião evangélica/luterana, ensino da religião islâmica, ensino da religião católica, artes música, ou esporte; c) Aprofundamento no ensino do alemão para alunos e alunas com histórico familiar de migração com possibilidade de integralização de créditos por meio do estudo de uma língua de origem da população com antecedentes migratórios. Os temas e conteúdos a serem trabalhados nas áreas de estudo I, II e III nos respectivos cursos universitários não são detalhados na LZV. Já em relação ao componente Ciências da Formação, que compreende a maior carga horária dos cursos (64 LP ou cerca de 22% da formação), a LABG define que os estudos em concentram-se na aprendizagem precoce, incluindo aspectos centrais da pedagogia dos anos elementares e da pedagogia do desenvolvimento” (LABG, § 11, 6.1). A LZV, por sua vez, detalha em seu § 2 os conteúdos a serem contemplados neste componente, a saber: Ciências da Formação incluindo a pedagogia dos anos iniciais; elementos da práxis; conceitos da aprendizagem precoce e conceitos da formação e educação pré-escolar; diagnóstico e incentivo/estímulo (como parte integrante das didáticas específicas); questões/temas relacionados à inclusão; produções relacionadas a questões específicas da inclusão de alunos e alunas com necessidade de atendimento pedagógico especial.

De uma forma geral, observa-se que a formação para a docência nas escolas primárias do Estado NRW, tal como determinado na LABG e no LZV, se orienta pelo princípio acordados em 2004 no âmbito do Parlamento e do Conselho da União Europeia, apresentando uma forte preocupação com a profissionalização do docente, com a significação da teoria e da prática pedagógica, com a inserção social e inclusão dos alunos com histórico familiar de migração. Está orientada para o desenvolvimento das competências para o ensino e aprendizagem da língua materna, da matemática, das ciências naturais e sociais, da língua estrangeira (inglês), artes, música, esportes bem como da capacidade de avaliar, diagnosticar e orientar alunos e alunas com suas diferenças. Além disso, percebe-se uma grande preocupação com o conhecimento, com a postura reflexiva sobre a escola, com a qualidade da profissionalização e aptidão dos docentes para o trabalho colaborativo. Entretanto, nos perguntamos: como os cursos passaram a se organizar a partir das novas orientações legais? Buscaremos responder essa questão a partir do estudo da organização do curso em duas universidades do Estado NRW.

A FORMAÇÃO DOS DOCENTES NA UNIVERSIDADE DE MÜNSTER E NA UNIVERSIDADE DE DUISBURG-ESSEN

Os cursos de formação na *Westfälische Wilhelms-Universität Münster* (WWU-Münster) e na *Universität Duisburg-Essen* (UDE) atendem as exigências da LABG (2009 e 2016) e do LZV (2016) no que diz respeito à estrutura curricular para o bacharelado e mestrado. Os cursos formam bacharéis para a docência na escola primária com a seguinte titulação: *Bachelor of Science Lehramt an Grundschulen*. No entanto, para atuar como docente nos anos iniciais, o estudante deve continuar os seus estudos em nível de mestrado. O currículo dos cursos nas duas universidades está organizado da seguinte forma:

Existem poucas diferenças na estrutura curricular dos cursos de formação para a docência nos anos iniciais entre as duas universidades. Os estudantes precisam assistir às aulas e participar de atividades relacionadas à formação básica em letras – que compreende o estudo da língua materna (alemão) –, à formação básica em matemática e à uma terceira área de estudo (ciências naturais e sociais) ou disciplina específica do currículo escolar para os anos iniciais. Assim, é permitido ao estudante selecionar uma área ou disciplina de seu interesse, conforme previsto no LZV. Dessa forma, o futuro docente da escola primária estará sempre atuando com outros colegas em uma classe escolar. As disciplinas e demais atividades das áreas de estudo obrigatórias bem como da área de livre escolha, são cursadas nos respectivos departamentos ou institutos, sendo que os futuros docentes também realizam atividades com estudantes das licenciaturas para as escolas de nível secundário. Por

Quadro 1 - Universität Münster – WWU. Fonte: Quadro traduzido e adaptado a partir de: <https://www.uni-muenster.de/Lehrerbildung/lehramtsstudium/bachelor/grundschule.html>. Acesso em 17 abr. 2017.

	Aprofundamento em uma das áreas ou disciplina 12 LP			Ciências da Formação 20LP	
	Área 1 Formação Básica em Letras 13LP (obrigatória)	Área 2 Formação Básica em Matemática 13LP (obrigatória)	Área 3 13LP (livre escolha)	Semestre prático 25LP Alemão 2ª língua 6LP	Dissertação 18LP
Mestrado 4 semestres					
Bacharelado 6 semestres	Área 1 Formação Básica em Letras 42LP (obrigatória)	Área 2 Formação Básica em Matemática 42LP (obrigatória)	Área 3 42LP (livre escolha)	Ciências da Formação 44LP Estágio vocacional Estágio de aptidão e orientação	TCC 10LP

Quadro 2 - Universität Duisburg-Essen – UDE. Fonte: Quadro traduzido e adaptado a partir das informações disponíveis em <https://www.uni-due.de/de/studium>. Acesso em 17 abr. 2017.

	Aprofundamento em uma das áreas ou disciplina 12 LP			Ciências da Formação 18LP	
	Área 1 Formação Básica em Letras 13LP (obrigatória)	Área 2 Formação Básica em Matemática 13LP (obrigatória)	Área 3 13LP (livre escolha)	Semestre prático 25LP Alemão 2ª língua 6LP	Dissertação 20LP
Mestrado 4 semestres					
Bacharelado 6 semestres	Área 1 Formação Básica em Letras 41LP (obrigatória)	Área 2 Formação Básica em Matemática 41LP (obrigatória)	Área 3 41LP (livre escolha)	Ciências da Formação 37LP Estágio vocacional 6LP Estágio de aptidão e orientação Alemão 2ª língua 6LP	TCC 8LP

exemplo: na universidade de Münster, a formação básica em matemática para os anos iniciais ocorre no Departamento de Matemática e Informática (FB10) e a formação em letras/língua materna no Departamento de Filologia (FB09). O mesmo ocorre na universidade Duisburg-Essen. Os Institutos de Ciências da Educação da UDE e da WWU – além da oferta de outros cursos de bacharelado e de mestrado –, são responsáveis, em conjunto com os Institutos de Psicologia, apenas pela oferta do componente Ciências da Formação e pela disciplina alemão como segunda língua para todos os estudantes dos cursos de formação docente, o que corresponde a cerca de 22% das atividades previstas na estrutura curricular do curso voltado para a docência nas escolas primárias.

O componente Ciências da Formação na formação dos docentes

Como já mencionado anteriormente, os conteúdos ou temas gerais a serem trabalhados no componente Ciências da Formação estão definidos na LABG e no LZV, de forma que os institutos responsáveis pela organização dos módulos precisam orientar-se por este documento na organização das atividades. Apesar das discussões em torno da introdução dos *Bildungsstandards* no cursos de formação docente, a forma como se deu a articulação de diferentes áreas sob a denominação *Bildungswissenschaften*, foi e ainda continua sendo alvo de muita crítica, uma vez que no modelo atual as Ciências da Educação encontram-se inseridas em uma estrutura hierárquica distinta, que diminuiu o campo de atuação da pedagogia enquanto “teoria reflexiva da prática pedagógica” (Radtke, 2016, p. 711) e enquanto espaço de “profissionalização da ação pedagógica dos docentes” (Casale et al. 2010). Ao mesmo tempo, outros autores defendem que essa nova denominação e a inserção de conhecimentos que mantêm maior relação com o futuro campo de atuação dos docentes conferiu maior dignidade científica a este componente curricular (Terhardt, 2012), já que até então, tal área não tinha alcançado o seu devido reconhecimento nos cursos de formação docente.

Na universidade de Münster o componente Ciências da Formação é ministrado no bacharelado e no mestrado sobretudo pelo Instituto de Ciências da Educação (vinculado ao FB06) e pelo Instituto de Psicologia na Formação e na Educação (FB07). Há ainda a participação do Instituto de Sociologia (FB06) com um módulo obrigatório no bacharelado e do Instituto de Filosofia (FB08) com um módulo optativo no mestrado. Em relação ao estudo das Ciências da Formação o curso oferece no bacharelado seis módulos obrigatórios com um total 44 créditos (1320 horas). No mestrado são oferecidos dois módulos obrigatórios e cinco optativos (dentro os quais os estudantes precisam escolher um), totalizando 20 créditos (600 horas) – ver quadro 03.

A Universidade de Duisburg-Essen está organizada em faculdades, sendo uma delas a faculdade de Ciências da Formação, que entre outras funções, é responsável pelo componente *Bildungswissenschaften* na formação dos futuros docentes para todos os níveis escolares e modalidades. Criada no ano de 2004 a partir da fusão que ocorreu entre as universidades de Duisburg e Essen, é hoje uma das maiores faculdades de Ciências da Formação da Alemanha com cerca de 50 professores catedráticos, aos quais estão vinculados pesquisadores/docentes e outros funcionários. A faculdade compreende os seguintes institutos: Instituto de Formação Profissional e Continuada, Instituto de Ciências da Educação, Instituto de Psicologia, Instituto de Serviço Social e Políticas Sociais, Instituto de Desenvolvimento Regional, Trabalho Comunitário Social e Aconselhamento (ISSAB), Instituto de Desporto e Ciências Físicas.

Quadro 3 - Módulos em Ciências da Formação – Universidade de Münster. Fonte: Elaboração do quadro pelas autoras a partir das informações constantes em: <http://www.uni-muenster.de/Bildungswissenschaften/studium/index.html>. Acesso em 17 jul. 2017.

	Módulos	Instituto responsável	Semestr e	Créditos 1 cré. = 30 h
Mestrado 4 semestres	<u>Módulo de livre escolha dentre as seguintes opções:</u> ELS – Processos de desenvolvimento, aprendizagem e socialização LES-FA – Aprendizagem, desenvolvimento e processos sociais: pesquisa e aplicação TEB – Teoria e história da educação e da formação FOL – Pesquisa na aprendizagem PHE – Filosofia elementar	Educação Psicologia Educação Educação Filosofia	--	6
	SOP – Educação Especial / Sonderpädagogik (obrigatório)	Educação	--	7
	ULI – Ensino em sala de aula como processo de aprendizagem, ensino e interação (obrigatório)	Educação	--	7
Bacharelado 6 semestres	EB – Educação primária (<i>Elementarbildung</i>)	Educação	--	10
	BFP – Estágio vocacional (<i>Berufsfeldpraktikum</i>)	Educação / outros	--	7
	LESD – Aprendizagem, desenvolvimento, processos sociais e diagnósticos	Psicologia	--	7
	BWG – Processos de formação e mudança social	Sociologia	--	7
	BFP – Estágio de orientação	Educação	--	6
	EBS – Introdução às questões básicas da educação, da formação e da escola	Educação	--	7

No componente Ciências da Formação, os estudantes do bacharelado recebem formação, prioritariamente, no campo das Ciências da Educação, Psicologia Escolar, Psicologia do Desenvolvimento e Sociologia da Educação. O objetivo é oferecer ao estudante um saber profissional fundado cientificamente, orientado ao campo da ação pedagógica, que o permita identificar questões e problemas pedagógicos relacionados a prática escolar. O componente Ciências da Formação está organizado por módulos, conforme apresentado no quadro 04.

No que diz respeito aos conteúdos dos módulos relacionados às **Ciências da Educação**, em ambas as universidades³⁸ são trabalhadas teorias pedagógicas, questões voltadas para a escola, ensino e aprendizagem e a formação profissional. O propósito é orientar os estudantes no estudo da escola, em relação as exigências do trabalho científico na área, apresentá-los a uma introdução sobre as teorias históricas e atuais sobre formação e educação, discutir a formação de crianças de 0 a 10 anos (do nascimento até final dos anos iniciais). O estudo busca oportunizar a

³⁸ As informações foram obtidas a partir da leitura das ementas constantes nos documentos pesquisados na WWU e UDE.

Quadro 4 – Módulos em Ciências da Formação – Universidade Duisburg-Essen. Fonte: Quadro elaborado pelas autoras, traduzido e adaptado a partir do Manual do Bacharelado e Manual do Mestrado para a docência na escola primária.

	Módulos	Instituto responsável	Semestre	Créditos 1 cré. = 30 h
Mestrado 4 semestres	PHW – Desenvolvimento Científico das Ações Profissionais (Perspectivas das áreas de ensino; Perspectivas das Ciências da Formação)	Educação e Psicologia	4º	9
	MC – Pesquisa na Formação (Estrutura, avaliação e desenvolvimento do sistema educacional alemão; Avaliação e desenvolvimento escolar; Conduta profissional nas demandas e encargos escolares)	Educação	3º	7
	PS – Semestre Prático (Oficina de pesquisa: acompanhamento do estágio semestral; Eventos/seminários de acompanhamento nas áreas de estudo)	Educação e Psicologia	2º	25
	MB – Oficina de Pesquisa em Ciências da Formação (Oficina de pesquisa: preparação para o estágio semestral; Estudos independentes: adaptação ao projeto de pesquisa)	Educação e Psicologia	1º + 2º	5
	MA – Escola e Ensino (<i>Unterricht</i>) (Pedagogia dos anos iniciais; Gestão da classe escolar)	Educação e Psicologia	1º	4
	IV – Condições Heterogêneas do Crescimento (Heterogeneidade, socialização e inclusão; seminários de projetos de pesquisa; Infância, escola e apoio à crianças e jovens; colóquio modular)	Educação e Psicologia	5º e 6º	13
Bacharelado 6 semestres	III – Educação, Formação e Docência (Tópicos básicos da pedagogia geral; didática geral; educação, formação e ensino)	Educação	4º	6
	II – Psicologia (Introdução à psicologia do ensino e aprendizagem; Psicologia pedagógica/escolar, diagnóstico e inclusão; Psicologia do desenvolvimento)	Psicologia	3º	6
	I – Profissionalização Pedagógica (Profissionalização pedagógica nos espaços de ação pedagógica; Trabalho científico em ciências da educação; Seminários de preparação prévia e posterior aos estágios de aptidão e orientação)	Educação	1º e 2º	12

aplicação e experimentação das teorias no contexto prático-investigativo de forma crítica e reflexiva. Nas duas instituições, o primeiro estágio é realizado com orientação de professores das Ciências da Educação. São trabalhados também conceitos da didática geral, modelos e resultados da pesquisa empírica sobre ensino em sala de aula, planejamento do processo de ensino, aprendizagem e interação, avaliação dos resultados da própria atividade profissional (planejamento do ensino em sala de aula). Questões de desenvolvimento na aprendizagem e avaliação do rendimento, resolução de conflitos em sala de aula. Estudam teoria e história da formação e suas instituições, desenvolvimento histórico cultural de infância, juventude e relações entre gerações, história do sistema educacional e da política da formação, problemas e tarefas da historiografia pedagógica, assim como as conexões e as diferenças entre formação, ciência e crítica. Tais discussões são apresentadas de forma introdutória no bacharelado e aprofundadas no mestrado.

Em relação aos estudos de **Psicologia**, percebe-se um enfoque no diagnóstico das habilidades e competências, nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem na infância. São oferecidos aos estudantes: conhecimentos sobre teorias, métodos e resultados de pesquisa para a descrição, explicação, previsão e

incentivo/apoio de processos individuais de aprendizagem e de desenvolvimento de alunas e alunos; a possibilidade de avaliação de materiais e métodos de ensino a partir de modelos e teorias psicológicas; a aquisição de saberes teóricos e aplicados relativo às abordagens psicológicas que tratam da diversidade na aprendizagem e no rendimento; a capacidade de analisar, avaliar e estruturar contextos de ensino e aprendizagem, considerando teorias e modelos da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento; condições de acompanhamento, incentivo e avaliação individual das aprendizagens.

O componente Ciências da Formação também compreende estudos sobre questões sociais, com ênfase na **Sociologia da Educação**³⁹. Busca-se permitir que o estudante compreenda como as transformações sociais influenciam na educação, tendo em vista as funções do sistema educacional nesse contexto. Devem aprender a analisar os elementos socioestruturais que determinam as desigualdades de gênero, sociais e étnicas e as influências na aquisição de competências e processo educacionais. O propósito é que os estudantes adquiriram competências interpessoais e culturais, refletindo criticamente sobre as condições sociais e sociopolíticas que permeiam a educação. Os futuros docentes devem ser capazes de identificar mudanças em cada sistema social, avaliar as condições subjacentes e as suas consequências. Os projetos dos cursos apontam para um compromisso com as questões sociais, principalmente, no sentido de oferecer conhecimentos sobre a relação entre questão sociais e o desenvolvimento das crianças e jovens nos diversos níveis do sistema educacional, considerando ainda as condições heterogêneas e as desigualdades entre os estudantes.

Em função da elevada taxa de crianças e jovens com histórico familiar de migração que frequentam as escolas alemãs, ambas universidades estão focadas na questão da inclusão e do reconhecimento da **heterogeneidade**. Na universidade de Münster, os estudantes devem realizar um módulo obrigatório de educação especial onde é apresentada uma introdução das teorias e das abordagens fundamentais da pedagogia integrativa e inclusiva. Além disso, são tratadas algumas perspectivas de intervenção pedagógica especial, do apoio nas turmas de ensino primário inclusiva e de como lidar com a heterogeneidade. Na universidade de Duisburg-Essen, é ofertado o módulo obrigatório “Condições heterogêneas do crescimento” que discute questões sobre a heterogeneidade, socialização, inclusão, escola, assistência às crianças e aos jovens. Um módulo optativo de **Filosofia da Educação** é ofertado apenas na Universidade de Münster, onde são trabalhadas as abordagens filosóficas e seus conceitos com o objetivo de ampliar as competências dos estudantes nas Ciências da Formação. Estudam também como tornar acessíveis estruturas e argumentos filosóficos no sentido de desenvolver uma competência analítica.

³⁹ Como mencionado anteriormente, enquanto na WWU esse estudo está sob responsabilidade do Instituto de Sociologia, na UDE é ministrado por professores do Instituto de Ciências da Educação.

Estágios curriculares e a atribuição dos Centros de Formação Docente

Como já apontado nos quadros 1 e 2, os estudantes devem realizar dois estágios no bacharelado. O estágio de orientação objetiva propiciar uma discussão crítica-analítica da prática escolar, a reflexão da aptidão para a profissão docente e para o desenvolvimento de uma perspectiva orientada para profissão em estudos posteriores. Busca apresentar ao estudante a complexidade do campo da ação na escola a partir de uma perspectiva profissional, estabelecendo as primeiras relações entre abordagens teóricas das Ciências da Formação e situações pedagógicas concretas. Possibilita ao estudante a reflexão sobre os campos de aprendizagens e práticas relativos à escola, as próprias possibilidades de ação no campo pedagógico, bem como a reflexão da escolha da profissão. O estágio vocacional é realizado em espaços educativos não-escolares, podendo ser realizado também no exterior. Tal estágio oferece aos estudantes oportunidades de carreira mais concretas fora da profissão docente, permitindo também percepções relevantes para a profissão docente.

Durante o mestrado os estudantes realizam um estágio prático para o qual são preparados por meio de seminários oferecidos na universidade. Durante o semestre do estágio, os conhecimentos e capacidades adquiridas no curso – relativos às áreas I, II e III, à didática das disciplinas específicas e às Ciências da Formação –, devem ser complementados e relacionados aos objetivos e as competências relativos à atuação na escola. Não se trata de ensinar a rotina da atividade de ensino. Trata-se, sobretudo, de iniciar e acompanhar o processo do “aprender pesquisando”, em um contexto de elaboração individual e crítico-construtiva das relações entre as perspectivas teóricas e o que acontece na prática. A ideia é que o estudante possa questionar a teoria a partir da prática, e questionar a prática a partir da teoria, além de desenvolver um perfil profissional próprio. O estudante é incentivado a refletir sobre suas ações, realizar pesquisas, dialogar, documentar, comunicar e compartilhar seus conhecimentos. Além disso, aprendem os pressupostos básicos para planejar e ministrar aulas de forma autônoma no estágio subsequente (durante a residência) e para elaborar os focos temáticos da disciplina.

Após a conclusão do mestrado é necessário realizar o estágio profissional preparatório com duração de 18 meses (*Referendariat*). Essa fase é administrada pelo Estado que coordena e avalia as condições de admissão (pessoal, espacial, estrutural, orçamento) e oferece uma remuneração. Para adquirir a qualificação para o ingresso na carreira, além do estágio profissional, é necessário realizar o exame do Estado (*Staatsprüfung*). O Ministério da Educação do Estado, em conjunto com o Ministério do Interior e do Ministério das Finanças, elabora, regulamenta e autoriza a realização do exame. No certificado do exame ficam registrados o tipo de

escola e as disciplinas nas quais o estudante se especializou. Somente após o exame de estado, o docente estará apto a pleitear uma vaga para trabalhar em uma escola.

Os estágios são realizados em cooperação com as escolas e com os Centros de Formação Docente (*Zentrum für Lehrerbildung – ZLB*), que estão localizados nas universidades. Os ZLBs recebem suporte financeiro dos Ministérios de Educação dos Estados e se constituem como unidades independentes nas universidades, responsáveis, sobretudo, pelo incentivo interdisciplinar/transdisciplinar da formação acadêmica dos futuros docentes. Oferecem informações sobre os cursos, serviço de aconselhamento aos estudantes, suporte à coordenação dos cursos nas fases práticas (estágios), assim como na pesquisa, aplicação de saberes e aperfeiçoamento profissional. Os ZLBs foram criados com o objetivo de oferecer apoio à formação nas Ciências da Educação, nas disciplinas que serão ensinadas nas escolas, nas didáticas específicas e nas avaliações. Além disso, os ZLBs atuam na mediação entre a universidade, as escolas e os respectivos órgãos públicos bem como no estabelecimento de redes e canais de comunicação com as escolas⁴⁰.

Percepção dos professores em relação às mudanças após o Processo de Bolonha e à implementação dos *Bildungsstandards*

Nessa seção do artigo, trataremos da percepção dos professores em relação às mudanças relativas à carga horária, ao componente Ciências da Formação e à autonomia na organização dos cursos pelas universidades. Para tanto, são analisados dados oriundos de quatro entrevistas narrativas com especialistas (cf. Weller; Zardo, 2013) realizadas pelas autoras no mês de fevereiro de 2017⁴¹. As entrevistas foram realizadas com coordenadores dos Centros de Formação Docente (ZLB) e professores do Instituto de Educação da WWU e do Instituto de Pedagogia da EDU, com um total de seis participantes já que em uma das universidades as entrevistas ocorreram em dupla por opção dos professores que haviam sido previamente contatados. Em relação aos professores dos institutos, todos possuem formação inicial em Ciências Humanas. Entre os três entrevistados dos ZLBs, as formações iniciais foram em docência para as disciplinas de Matemática, Ciências Sociais/Inglês e Ciências Políticas. Caracterizaremos as entrevistas e respectivos entrevistados da seguinte forma: a letra “E” identifica as entrevistadoras, “B” os entrevistados das Ciências da Formação e a letra “Z” os entrevistados dos ZLBs; os números cardinais que seguem (1, 2) identificam o número da entrevista; as letras em minúsculo (f, m) informam o

⁴⁰ Para maiores informações sobre os ZLBs, cf. Merckens, 2005; Hilligus, 2015.

⁴¹ A visita às duas universidades alemãs e respectiva realização, transcrição e tradução das entrevistas e outros documentos foi financiada com recursos do CNPq (Processo N. 455699/2014-3). Registramos aqui nossos agradecimentos aos professores Nicolle Pfaff (UDE) e Marcelo Amaral (WWU) pelo auxílio na organização dos contatos com os entrevistados bem como pelo acolhimento durante a estada na Alemanha.

sexo dos entrevistados. Nas entrevistas de pares acrescentamos um número ordinal após a identificação do sexo que corresponde a entrevistado I e entrevistado II. Para a realização das entrevistas, realizamos um roteiro prévio com dez questões que tratam, principalmente, sobre a adaptação dos cursos em relação às orientações do processo de Bolonha e da LABG, sobre os espaços de autonomia dos cursos e sobre o surgimento da área de Ciências da Formação. As entrevistas tiveram duração média de uma hora e trinta minutos cada, somando aproximadamente 6 horas de gravação. O objetivo das entrevistas foi compreender a percepção dos professores/coordenadores envolvidos com a formação docente para os anos iniciais acerca da reorganização dos cursos após o Processo de Bolonha e à implementação dos *Bildungsstandards*.

Organização e estrutura dos cursos

Uma mudança central na formação para a docência nos anos iniciais na Alemanha a partir do processo de Bolonha foi a ampliação dos anos de estudo e equiparação à formação de docentes para os níveis subsequentes no que diz respeito ao tempo de estudo e titulação, exigindo-se a realização do bacharelado e do mestrado, conforme apontado por B2f:

Ef: Como a senhora avalia essa classificação em bacharelado e mestrado agora especialmente para os estudantes das profissões docentes [*Lehramt*]; a senhora acha que há aspectos mais positivos ou mais negativos o que é melhor ou pior nessa divisão?

B2f: [...] é preciso dizer que especificamente para a docência nas escolas primárias essa reforma trouxe também muitas coisas positivas mas isso também foi discutido de forma controversa porque antes nós tínhamos a formação de professores da escola primária que era apenas seis semestres ou seja tão longa como um bacharelado e agora temos cinco anos né dez semestres //Ef: sim// e nós tínhamos claramente uma hierarquização das diversas profissões docentes, aqueles que se interessavam pelo liceu [*Gymnasium*] e pela escola integral [*Gesamtschule*] ou pela escola básica [*Hauptschule*] tinham um estudo de nove semestres e as futuras professoras e professores da escola primária tinham um estudo de sete semestres e isso teve realmente um efeito na profissionalização das professoras e professores da escola primária [...] essa equivalência dessas licenciaturas que veio através disso e esse foi um efeito positivo [...]

A formação do docente para a escola primária passou a ser tratada com maior grau de profissionalização e organizada como nos demais cursos de formação de docentes para as escolas secundárias que já acontecia em nove ou dez semestres⁴². Outro entrevistado destacou que a ampliação dos anos de estudo para a docência nos anos iniciais como um avanço que contribuiu para a eliminação de uma distinção que existia há séculos. Essa equivalência, segundo o entrevistado, não está relacionada somente ao aumento da carga horária do curso, mas ao reconhecimento de que “o trabalho nas escolas primárias também necessita de uma formação científica mais ampla e isso foi um progresso” (B1m).

Com duração de dez semestres a formação dos docentes está organizada em torno de quatro componentes: 1) Conteúdos nas áreas de conhecimento/disciplinas; 2) Didática dos conteúdos nas áreas de conhecimento/disciplinas; 3) Ciências da Formação e 4) Prática escolar (estágios). Contudo, o peso em termos de carga horária dado aos quatro elementos é distinto, conforme detalhado por um dos entrevistados:

B1m: [...] estes quatro componentes sempre estão presentes, conteúdo da disciplina didática da disciplina ciências da formação estágio, e agora é importante ver como estão distribuídos isso é diferente nos cursos de formação de docentes. No curso para professores primários para o ensino na escola primária a parte pedagógica é relativamente alta perfazendo cerca de 20%. nos cursos de docência para o liceu é menos, entre 10 e 15%. isto também é diferente entre os Estados e em alguns Estados na formação de professores para o liceu a parte pedagógica é de apenas 5% [...] a senhora vê que as partes são assim decisivas, ciências da formação é sempre relativamente menor e o estudo do conteúdo da disciplina é relativamente maior, isto é a tradição [...]

O componente Ciências da Formação é mais valorizado na formação dos docentes para a escola primária do que nos demais níveis de ensino. Segundo B1m esses estudantes reconhecem a importância das disciplinas pedagógicas para a profissão. Existe entre eles a compreensão de que para a docência nos anos iniciais é mais importante enfatizar as atividades didático-pedagógicas do que propriamente aprender conteúdos das áreas de conhecimento (língua materna, matemática, ciências sociais e da natureza) ou das disciplinas ministradas (entre outras: música, artes, educação física e língua estrangeira), tendo em vista que os conteúdos

⁴² Contudo, existe ainda uma diferença salarial do docente dos anos iniciais em relação aos demais níveis de ensino.

introdutórios dessas áreas ou disciplinas já seria parcialmente conhecido pelos estudantes⁴³. Mesmo não sendo tão valorizado na formação de professores para os outros níveis escolares, B1m destaca que as Ciências da Formação adquiriram um espaço significativo na formação dos docentes de uma forma geral, com a inserção de fundamentos voltados às necessidades da formação das competências profissionais e não aos “hobbies científicos” dos professores universitários:

B1m: [...] é preciso dizer também que dentro da universidade, sim como podemos descrever isso, é assim que ao longo dos últimos 10-20 anos essa parte das Ciências da Formação ganhou um pouco mais de visibilidade. Há 20 anos, há 40 anos muitos na universidade; também os professores, desprezavam essa parte diziam que não é ciência e assim por diante ou se teórico então não possui relevância para a prática. Isso já melhorou um pouco eu posso dizer e as Ciências da Formação também se esforçaram para fazer isso por assim dizer de forma melhor, quando nós lá quando nós olhamos pra trás e eu posso olhar muito muito muito longe pra trás ((risos)) isso era antes isso era realmente ruim, se fazia de tudo; mas deixemos a história isso faz muito tempo e agora as Ciências da Formação estão realmente melhores que há 20 anos ou 40 anos atrás; e isso vem do fato que nós agora prestamos mais atenção para que nos cursos de formação docente sejam oferecidas coisas [*Dinge*] que sejam relevantes para os futuros professores e não os nossos *hobbies* científicos por assim dizer; nós isso precisa ser controlado, cada um tem que se engajar e sim isso funciona; claro que os professores têm a liberdade de lecionar mas eles precisam organizar suas coisas, os temas dos cursos e eles devem formular as coisas de modo que se adequem ao curso universitário aos módulos; alguns professores fazem isso sem reclamar outros nem tanto (risos).

Como já detalhado na primeira seção deste artigo, as Ciências da Formação constituem componente obrigatório na formação, articulando, principalmente, saberes das seguintes áreas: Ciências da Educação, Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, conhecimentos sociológicos sobre a escola e seus sujeitos, bem como conhecimentos filosóficos e políticos articulados a questões relevantes para os futuros docentes. Conhecimentos sobre processos de socialização e escolarização de crianças com histórico familiar de migração também constituem um eixo central em alguns módulos ministrados no componente Ciências da Formação.

⁴³ Os estudantes que optaram pela docência na escola primária também podem escrever o trabalho final de curso, tanto do bacharelado como do mestrado, na área de Ciências da Formação.

O sentido da terminologia *Bildungswissenschaften*, entretanto, parece não ser consenso nos Institutos de Educação responsáveis por uma parte da formação docente. Segundo a entrevistada B2f:

B2f: [...] é também muito contestado assim o conceito de *Bildung*, também em função de todo o debate depois de 2000 no debate sobre Pisa no debate pós-Pisa foi novamente reforçado e trabalhou-se assim tanto o conceito de *Bildung* do ponto de vista teórico assim a partir da Ciência Geral da Educação como também as diferenças de todos os lados, também do ponto de vista da pesquisa empírica sobre formação assim no sentido quantitativo; trabalhou-se empiricamente com o conceito de *Bildung* incluindo também a *Bildung* não formal e não apenas a *Bildung* escolar e assim foi um debate muito interessante e em algum momento o conceito de Educação [*Erziehung*] ficou totalmente em segundo plano, poderíamos criticar isso e sempre volta a ser criticado e o conceito de *Bildung* se tornou uma espécie de termo contêiner e aí aconteceu isso que nós de um dia para o outro passamos a ser denominados como Ciências da Formação e os didáticos das disciplinas específicas pensam que nós de alguma forma temos posições parecidas às dos psicólogos, mas não é assim de forma alguma, nós temos claramente posições muito diferentes.

Com a junção das Ciências da Educação, da Psicologia e de outras disciplinas sob a terminologia Ciências da Formação, definida pela entrevistada como uma espécie de “contêiner”, ocorreram diversos debates em torno do sentido atribuído ao conceito de *Bildung* nessa nova configuração que levou a um recuo da *Erziehung* e diminuição do peso que as Ciências da Educação (*Erziehungswissenschaften*) ocupavam até então na formação dos docentes. De acordo com B2f, os objetivos das Ciências da Formação ainda não são muito claros, parecendo distanciada do conceito clássico de *Bildung*, tendo em vista que o foco atual concentra-se mais nos saberes voltados para a prática docente e não tanto na formação cultural mais ampla. Outro problema, segundo a entrevistada, é o fato de que visões distintas e até completamente contrárias em relação ao tratamento de questões como por exemplo a inclusão, não são claras para os professores das didáticas específicas e nem mesmo para os estudantes. As Ciências da Formação mantêm sob uma “cobertinha” distintas posições que podem ficar despercebidas para aqueles que não as conhecem, mas que dificultam o trabalho interdisciplinar, sobretudo entre cientistas da educação e psicólogos. O agrupamento das disciplinas não garantiu a articulação da formação, tendo em vista que os institutos e seus professores trabalham de forma independente. No entanto, a entrevistada considera que a terminologia Ciências da Formação já está instituída e não será mais alterada.

Na visão dos entrevistados de um dos ZLBs, o novo currículo gerou maior comprometimento dos professores universitários das outras áreas envolvidas na profissionalização dos docentes. Estes passaram a refletir e se preocupar mais com a formação dos docentes, intensificando as discussões sobre o papel desempenhado por eles na formação. Segundo o entrevistado Z1m1: “Então o que é preciso dizer, o que eu na perspectiva de professor universitário considero totalmente em ordem, é que pela primeira vez os colegas foram obrigados [a refletir] sobre o que eles de fato fazem e quanto eles querem fazer e [sobre] o quanto isso é importante e o quanto é trabalhoso; e isso foi uma coisa boa [...]”.

Apesar dos pontos positivos da reforma, entre outros, o aumento da carga horária na formação dos docentes para a escola primária, a introdução de diversos estágios ao longo da formação e um maior comprometimento dos professores universitários com a formação dos docentes articulada com os ZLBs e com a rede de ensino, os entrevistados também destacaram alguns problemas com o novo currículo, por exemplo, em relação à organização da formação em bacharelado e mestrado. Segundo Z1m1, essa transição nem sempre ocorre de forma automática e articulada. Só com o bacharelado, os estudantes não podem trabalhar como docentes em escolas regulares, de forma que esse formato não faz tanto sentido para os cursos de formação docente. Outro aspecto apontado como negativo na divisão entre bacharelado e mestrado, diz respeito à mobilidade acadêmica que praticamente não ocorre entre estudantes dos cursos de formação para a docência, segundo Z2m:

Z2m: Eu não sou um especialista para isso mas eu já falei que os estudantes raramente vão para um outro lugar para fazer o mestrado; eu conheço os números mas são bem poucos assim que, sim essa era uma das vantagens prometidas, mas eles na realidade não tem nenhuma possibilidade de escolher um mestrado específico porque profissão docente é profissão docente [...] nesse sentido nessas áreas eu acho que nós não precisaríamos eu acho que nós não precisaríamos, isso foi feito por causa de Lisboa e assim é bacharelado e mestrado.

Para estudantes dos cursos de formação para a docência a mobilidade acadêmica, por exemplo, mudança de universidade após o bacharelado, é complicada, uma vez que para o exercício da profissão docente o estudante precisa cursar o mestrado que dá sequência aos estudos iniciados no bacharelado. As possibilidades de contratação em um estado distinto daquele onde o estudante cursou o bacharelado e o mestrado também são mais difíceis, de forma que são praticamente forçados a realizar o mestrado na mesma universidade em que realizaram o bacharelado. Nesse sentido, a mobilidade estudantil prometida com o processo de Bolonha continua muito baixa para os estudantes dos cursos de

formação docente. Ainda em relação a organização do curso em bacharelado e mestrado, os entrevistados dos dois ZLBs apontam uma tendência de “escolarização” da universidade, fruto da divisão entre bacharelado e mestrado e da organização dos cursos por módulos, bem como um excesso de regulamentação e burocratização da vida acadêmica:

Z2m:[...] e tornou-se claramente mais escolarizado por conta dos módulos o que nos incomoda sempre um pouco; os módulos são também pequenos reinados assim pegando essa imagem e eles pertencem a determinados grupos dentro de uma área e eles estabelecem dentro do quadro legal é claro mas também do que devem ser os conteúdos e as competências que devem ser transmitidas dentro do módulo e terminam com isso; mas se eu tomar Bolonha realmente a sério e quiser por em prática o desenvolvimento de competências eu não posso colocar aqui um módulo em prática e depois [fazer] algo *and now to something completely different*⁴⁴ (risos) algo diferente e isso segue adiante; na realidade eu teria que ter um modelo de competência que eu possa operacionalizar nas diferentes fases do curso; mas isso não acontece, cada um tem o seu setor e o organiza e depois vem um outro setor [...] isso com certeza é até certo ponto um problema na modularização do curso ainda que tenha claramente aspectos positivos [...]

Os módulos deixaram os cursos mais parecidos com o formato escolar, com muitos conteúdos a serem trabalhados, pouca flexibilidade na grade curricular e autonomia dos estudantes na condução dos estudos. O estudo foi organizado no que Puntel (2002) chama de estrutura arqueológica, ou seja, programado desde o início, diferente do estudo da universidade do tipo humboldtiano em que o estudante tinha mais liberdade para organizar o seu currículo acadêmico. Os entrevistados também apontam um aumento de tarefas administrativas e burocráticas associadas à divisão entre bacharelado e mestrado e à organização de suas atividades dentro dos módulos. Além disso, existem, nos cursos, dúvidas em torno do cumprimento da formação das competências para o ensino por meio do formato de módulos, tendo em vista que a integração dos diferentes módulos nem sempre acontece. Observa-se a partir das falas citadas acima, que existem tensões e dificuldades de comunicação entre os responsáveis pelos diferentes módulos do componente Ciências da Formação bem como em outras áreas, o que de alguma forma incide sobre o objetivo de formar para as competências, tendo em vista que essas não

⁴⁴Tradução da expressão utilizada em inglês: “E agora para algo completamente diferente”. A expressão remete ao título de um filme inspirado na série de televisão Monty Python's Flying Circus.

dependeriam de módulos isolados, mas de uma reflexão teórico-prático articulada entre os quatro componentes que representam a base da formação dos futuros docentes.

Autonomia das universidades e desafios na organização dos cursos após Bolonha

A formação para a docência é determinada pelos Estados Federados, tendo em vista que estes são responsáveis pela estruturação da carreira. Desse modo, como já detalhado na primeira parte do artigo, os respectivos Estados da Alemanha definem as leis e diretrizes que orientam a organização dos cursos nas universidades. Quando questionado em relação aos aspectos que poderiam ser melhorados na formação do docente, o entrevistado Z1mII respondeu o seguinte:

Z1mII: [...] assim tem uma quantidade e aí a questão é se podemos repensar ou se vai mudar e se acabam ficando as estruturas que já existem [...] quando pensamos de forma estrutural então podemos claramente fazer a pergunta precisamos um bacharelado e mestrado, esse é o caminho certo ou seria melhor ter outras regras, dez semestres com uma opção de saída já definida; mas todos esses são debates desenvolvidos numa esfera política que nós como universidade não conduzimos dessa forma; nós recebemos a legislação e a partir dela nós fazemos o melhor que nós podemos; claro que também nos perguntam quando há uma mudança na legislação, mas isso é algo que não é esperado; no momento nós nos concentramos na implementação daquilo que são nossas tarefas e sobretudo na organização dos conteúdos [...]

Os professores podem debater a questão num nível político, mas não descumprem a legislação. Assim, mesmo considerando que a divisão entre bacharelado e mestrado não seja a mais adequada para os cursos de formação de docentes, as universidades buscaram se adaptar às novas regras e organizar os cursos da melhor forma possível. Trata-se de uma orientação legal que atua na universidade sem grandes resistências, tendo em vista a aposta nesse modelo para atender a demanda profissional e o fato de que o debate em torno da reforma é considerado como concluído e não faz mais parte da agenda de discussões.

Em relação às competências que se espera do estudante B1m destaca o seguinte:

B1m: eu vou começar num plano geral //B1f: isso geral// e depois a escola primária; é assim que na esfera federal existem *standards* para a parte de Ciências da Formação, *standards* para competências que os Estados devem adaptar em seus contextos e isso e isso os Estados fizeram; os *standards* foram formulados de uma forma bem geral e os campos das competências são lecionar, educar, avaliar e aconselhar, inovar e formação continuada-

Apesar de algumas críticas, os cursos formam futuros docentes de acordo com as normas educacionais acordadas pela KMK e adaptadas pelo estado. Com base nas entrevistas realizadas, os cursos parecem ter realizado as adequações exigidas. A despeito do currículo dos cursos estar estruturado em torno das competências a serem adquiridas, a forma de ensino e a de avaliação por meio de exames ainda não corresponde a perspectiva que se propõe ir além do ensino e da verificação dos conteúdos aprendidos. Segundo o entrevistado B1m, esse problema persiste há algumas décadas e está relacionado à tendência da universidade avaliar o domínio de conteúdos ao invés das “capacidades práticas” dos futuros docentes. As habilidades docentes são levadas em consideração somente durante a residência pelos responsáveis por essa etapa de avaliação, ou seja, pelo docente que acompanha o residente e pelos supervisores dos Ministérios de Educação de cada Estado designados para essa função.

Os Estados, em acordo com a KMK, estabelecem as áreas de aprendizagem, as competências a serem alcançadas, o número de créditos dos cursos. No entanto, mesmo reconhecendo a necessidade de seguir os padrões estabelecidos para a formação docente, os entrevistados foram praticamente unânimes em afirmar que possuem autonomia no desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Ef: [...] Nós gostaríamos de saber ainda assim algo sobre a autonomia da universidade na organização do curso ou os senhores acham que agora é muito dominado pela LABG ou tem ainda espaço que a universidade diga ok tem a lei mas nós podemos organizar o curso de modo que cada universidade tenha o seu perfil.

Z1m1: Bem eu posso avaliar apenas na minha área assim as possibilidades de ação ainda são muitas [...] assim nós temos as diretrizes que incomodam extremamente nós temos que atribuir pontuação para o rendimento [*Leistungspunkte*] e isso chega próximo ao nível do do absurdo; mas digamos que quando se está disposto a seguir isso e a lidar de forma criativa pode-se fazer então de fato muitas coisas com isso.

Z1mII: Eu reforço isso, tem muitas diretrizes formais mas poucas diretrizes sobre conteúdos; nisso o Estado é absolutamente cauteloso porque nós temos por princípio *liberdade* de ensino e pesquisa e nisso não se procura mexer muito [...] por exemplo em relação à disciplina de matemática ou alemão e de forma concreta em relação ao que é feito nos conteúdos isso são os professores e professoras que decidem [...]

A LABG define as normas e a estrutura do bacharelado e do mestrado, mas cada universidade pode desenvolver um currículo próprio para o curso e os professores tem liberdade em relação à organização dos conteúdos e programas dos cursos de leitura (*Vorlesungen*) e seminários ministrados. Os módulos dos cursos são pensados pelos professores que estão nas respectivas faculdades ou institutos e por isso são distintos de uma universidade para outra como apontado na primeira parte do artigo. O entrevistado Z2m também confirma a existência da autonomia universitária, destacando a pesquisa acadêmica e a forma de contratação de professores:

Ef: [...] como o senhor avalia as possibilidades de ação ou melhor da autonomia da universidade na organização dos planos de estudos e do currículo quando se tem a LABG e Bolonha como base; a universidade ainda tem autonomia para trabalhar o currículo ou já está muito preestabelecido?

Z2m: Sim nós também temos autonomia para trabalhar o currículo [...] quando a senhora pergunta às pessoas que não trabalham diretamente com a formação de docentes aqui na universidade eles acham tudo muito ruim esses limites; porque num curso normal eu posso fazer o que eu quero lá não tem um Ministério, aqui tem um parâmetro legislativo no qual eu me movo que demarca essas competências [...] elas são definidas de forma bem ampla mas estão definidas, bem ampla mas definidas e dentro dessa definição ampla [...] nós também podemos constituir os nossos focos e assim nós nos diferenciamos da *Universidade-X* ou *Universidade-Y*; nós somos a universidade da heterogeneidade esse é um foco além disso vem naturalmente a linha da pesquisa dos professores das Ciências não apenas das Ciências da Formação também dos que trabalham na Pesquisa Escolar e nas Ciências da Formação [...] nós somos um grande local de pesquisa por assim dizer da pesquisa sobre formação de professores; muitos muitos recursos financeiros principalmente na área de Ciências da Natureza que depois

trabalha junto com as Ciências da Formação em diferentes questões [...] e isso o Ministério não pode prescrever como a didática deverá funcionar depois de amanhã nós é que pesquisamos [...] um outro pilar da autonomia da nossa pesquisa é o contrato // Ef: sim // nossa forma de contratação, quem nós contratamos quem nós queremos [...] que tipo de perfil as pessoas tem o que nós queremos [...]

O desenvolvimento do currículo, a definição de focos de interesse e de diferenciação entre universidades bem como a pesquisa acadêmica não é algo decidido pelos Ministérios. O que se pesquisa e como se pesquisa também influencia a organização dos módulos dos cursos de formação. Os concursos para as cátedras ocupadas pelos professores é realizada pela própria universidade, não pelo Estado. Desse modo, os cursos possuem autonomia para decidir o perfil das cátedras e dos focos de pesquisa nas respectivas áreas, considerando, no entanto, as exigências em relação as competências profissionais dos futuros docentes.

De uma forma geral, podemos afirmar que os cursos são direcionados pelos Estados no que diz respeito às questões centrais da formação, no entanto, sem que as universidades tenham que abrir mão de sua autonomia no que se refere às suas particularidades contextuais e temas de pesquisa. Apesar de algumas dificuldades, os cursos de formação de docentes para a escola primária procuram atender da melhor forma possível as normas acordadas pela KMK e implementados através da LABG e do LZV, formando o docente com as competências estabelecidas. Em outras palavras: os Estados determinam a estrutura básica da formação nas universidades, mas não impedem a realização de uma formação para além das necessidades da profissão docente. Entretanto, diante da grande quantidade de créditos obrigatórios, das diversas competências exigidas, da enorme quantidade de estudantes nos cursos, obviamente, há pouco espaço na grade curricular para atividades voltadas a outros interesses, como por exemplo, de renovação do saber cultural, da integração social, de geração de solidariedade, o que permitira não apenas a interação com as necessidades da economia e da administração, mas também com as funções de reprodução do mundo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada observamos que os projetos pedagógicos das universidades Duisburg-Essen e Münster se alicerçam nas orientações profissionalizantes dos documentos da KMK, da LABG e da LVZ. O foco é preparar o futuro docente com as competências necessárias para o trabalho na escola primária. Tais propósitos orientadores, apesar de críticas recebidas, foram incorporados nos

currículos dos cursos com o objetivo de formar profissionais crítico-reflexivos que correspondam às demandas do sistema educacional. Os cursos demonstram, claramente, os seus alicerces na profissionalização da área de ensino para a educação básica, tendo em vista a vinculação da universidade aos Estados Federativos e a adesão à proposta de uma base comum de formação elaborada no âmbito da KMK (*Kultusministerkonferenz*). Com esse compromisso, as universidades parecem focar no atendimento da formação para a aquisição das competências para o ensino, deixando a formação científica e cultural mais ampliada a critério dos estudantes que, embora não sejam incentivados, não estão impedidos de frequentar outras disciplinas e atividades artísticas ou de pesquisa que não fazem parte da grade curricular obrigatória do seu próprio curso.

Os entrevistados apontam elementos positivos decorrente da reforma, mas também problemas que tem prejudicado o andamento dos cursos. Apesar de afirmarem que os cursos funcionam bem diante das demandas da escola, percebemos um certo descontentamento e dificuldades em relação a nova estrutura por parte de alguns entrevistados, principalmente, no que se refere a escolarização dos cursos. O único acordo parece ser em torno do objetivo de permitir o desenvolvimento das competências profissionais exigidas para o magistério, pois não encontramos resistência em torno desse propósito. As críticas apontadas referem-se mais aos desafios em relação à formação por competências profissionais, mas não no que se refere a proposta. O que nos parece é que os cursos são obrigados a seguir as determinações do estado da NRW, já que é este o financiador da universidade e regulador do exame de estado que autoriza o exercício do magistério.

As competências são entendidas nos cursos enquanto dependência da teoria e da prática, jamais desvinculada do conhecimento, pois são muitos os estudos teóricos, apesar desses estudos serem quase todos voltados às necessidades do campo profissional prático. Atendendo às exigências da legislação, os cursos oferecem um espaço relevante para as áreas de conhecimento ou disciplinas escolhidas pelos estudantes, para as didáticas das disciplinas específicas, práticas de ensino e para as Ciências da Formação. Percebemos, na descrição dos módulos do componente Ciências da Formação, que discussões da sociologia da educação e da filosofia da educação aparecem de forma mais enfraquecida, dissolvidas nos diferentes módulos. As orientações sobre questões sociais são colocadas no sentido de permitir o desenvolvimento de uma competência para a socialização e solução de conflitos. A formação do sujeito crítico se destaca com ênfase na crítica analítica da própria prática, das teorias científicas e das implicações políticas da formação, não como crítica social, do sistema educacional ou do mundo da vida. Estudos para uma formação mais ampliada, voltados para as necessidades da vida humana acabam sem muito espaço. A pesquisa científica também é reduzida a reflexão sobre a prática, ficando na incumbência, praticamente, dos professores. Isso é positivo no sentido de que os estudantes, ainda muito jovens, são orientados para a

profissionalização e desenvolvimento da identidade docente. Mas também negativo porque simplifica a tarefa da formação docente na universidade no atendimento das exigências referentes às necessidades mais imediatas de adaptação ao mundo sistêmico.

Nota-se que a pesquisa foi postergada e negligenciada em favor do ensino e em grande parte sufocada por uma atmosfera dominada por fatores frequentemente alheios à ciência (Puntel, 2002). Apesar de buscarem garantir a ideia humboldtiana de unidade do ensino e da pesquisa, o que observamos foi uma ênfase na profissionalização em detrimento da formação intelectual e humanística. Considerando a democratização do acesso à universidade, não defendemos que os cursos tenham que oportunizar a *Bildung* no sentido de Humboldt, o que seria atualmente impossível, mas talvez repensar o sentido da formação universitária de modo articular a formação profissional com a formação humanística e permitir uma produção científica descompromissada com as determinações do estado. A nosso ver, isso traria consequências positivas para a docência na educação básica, tendo em vista que a prática docente aconteceria não apenas com o enfoque no mercado de trabalho, o que é extremamente importante, mas permitira também uma formação mais autônoma e humanizada para os estudantes.

REFERÊNCIAS

- ASBRAND, Barbara; HELLER, Nina; ZEITLER, Sigrid. Die Einführung von Bildungsstandards in das deutsche Bildungssystem. In: ZEITLER, Sigrid; HELLER, Nina; ASBRAND, Barbara. *Bildungsstandards in der Schule*. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards. Münster et al.: Waxmann, 2012, p. 11-21.
- BLÖMEKE, Sigrid. Globalization and educational reform in German teacher education. *International Journal of Educational Research*. Amsterdam et al, v. 45, n. 4, p. 315-324, 2006.
- CASALE, Rita, RÖHNER, C., SCHAARSCHUCH, A., SÜNKER, H. Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*. Leverkusen et al., v. 21, n. 41, p. 43-66., 2010.
- DÖBERT, Hans. Germany. In: Hörner, W., Döbert, H., Reuter, L.R., von Kopp, B. (Eds.). *The Education Systems of Europe*. Second Edition. Cham (Switzerland) et al.: Springer, 2015, p. 305-333.
- HILLIGUS, Annegret Helen. Structural features and particularities of initial teacher education in germany: the specific role of universities. In: KUHLEE, Dina; VAN BUER, Jürgen; WINCH, Christopher (Org.) *Governance in initial teacher education: perspectives on England and Germany*. Wiesbaden, Springer VS, p. 113-130.
- KMK - Kultusministerkonferenz. *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Disponível em: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf. Acesso em 17 abr. 2017.
- KMK — Kultusministerkonferenz. *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung Deutschland* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.03.2017). Disponível em:

http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. Acesso em 17 jun. 2017.

KOTTHOFF, Hans-Georg. Between excellence and equity: the case of the German education system. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, n. 18, 2011, p. 27-60

NRW - NORDRHEIN-WESTFALEN. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Lehramtszugangsverordnung – LZV* (Vom 25. April 2016). Disponível em: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=15620&ver=8&val=15620&sg=0&menu=1&vd_back=N. Acesso em 17 abr. 2017.

NRW - NORDRHEIN-WESTFALEN. Ministerium für Schule... *Lehrerausbildungsgesetz – LABG* (Vom 12. Mai 2009 zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Juni 2016). Disponível em: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf>. Acesso em 17 jun. 2017.

MERKENS, Hans (Org.). *Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.

PARLAMENTO EUROPEU; CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. Recomendações do parlamento europeu e do conselho. 18 de Dezembro de 2006. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex:32006H0962>. Acesso em 17 abr. 2017.

PUNTEL, Lorenz B. A universidade alemã: tradição, situação crítica atual, perspectivas. In: ROHDEN, Valério. *Ideias de Universidade*. Canoas: Ed. Ulbra, 2002.

RADTKE, Frank-Olaf. Konditionierte Strukturverbesserung. Umbau und Neuformierung der deutschen Erziehungswissenschaft flankiert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft unter Anleitung der OECD verwirklicht von der Kultusministerkonferenz. *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim, v. 62, n. 5, p. 707-731, 2016.

STEINER-KHAMSI, Gita (Org.). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press, 2004.

TERHART, Ewald. Standards für die Lehrerbildung ein Kommentar. *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim, v. 51, n. 2, p. 275-279, 2005.

_____. Vom pädagogischen Begleitstudium zu den Bildungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Themen und Trends. *Beiträge zur Lehrerbildung*. Langnau, Emmental: SGL, v. 30, n. 1, p. 49-61, 2012.

_____. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften nach zehn Jahren. *Die Deutsche Schule*. Münster et al., v. 106, n. 4, p. 300, 2014.

UDE - UNIVERSITÄT DUISBURG-ESSEN. Modulhandbuch Bachelor. Lehramt an Grundschulen. (2016/2017). Disponível em: <https://www.uni-due.de/studienangebote/studiengang.php?id=157>. Acesso em 17 abr. 2017.

_____. Modulhandbuch Master. Lehramt an Grundschulen. (2015/2016). Disponível em: <https://www.uni-due.de/studienangebote/studiengang.php?id=134>. Acesso em 17 abr. 2017.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. *Revista da FAEBA- Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, jul/dez, 2013. p. 131-143

WWU - WESTFÄLISCHEN WILHELMS-UNIVERSITÄT MÜNSTER. Ordnung für die Prüfungen^[1] des bildungswissenschaftlichen Studiums zur Rahmenordnung für die Bachelorprüfungen an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster innerhalb des Studiums für das Lehramt an Grundschulen. Münster, 2011. Disponível em: http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/bildungswissenschaften/ordnungen/3.__o_ba_g_ab.pdf. Acesso em 17 abr. 2017.

_____. Erste Ordnung zur Änderung der Ordnung für die Prüfungen des bildungswissenschaftlichen Studiums zur Rahmenordnung für die Prüfungen im Studium für das Lehramt an Grundschulen mit dem Abschluss. Master of Education. Münster, 2015. Disponível em: http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/bildungswissenschaften/ordnungen/___o_med_g.pdf. Acesso em 17 abr. 2017.

CONSTITUINDO MODOS DE DISCUTIR E (RE)PENSAR A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Daniela Bernardes¹, Martieli de Souza Rodrigues² & Sabrina Fernandes de Castro³

¹Professora de Educação Especial e Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Pesquisadora do GEPE - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão da UFSM. E-mail: bhbernardess@gmail.com

² Professora de Educação Especial, Especialista em Gestão Educacional e Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM – Bolsista CAPES . Pesquisadora do GEPE – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão da UFSM. E-mail: martielisr@gmail.com

³Professora Doutora do Departamento de Educação Especial. Coordenadora do curso de Educação Especial (diurno). E-mail: sabrinafcastro@gmail.com

Os processos formativos de professores de Educação Especial, no Brasil, realizam-se em Cursos de graduação do tipo Licenciatura, cursos de pós-graduação e em programas de formação continuada. A falta de regulamentação para a formação deste profissional tem produzido muitas disparidades que repercutem em fragilidades nos modos de conduzir práticas de inclusão do público alvo da Educação Especial. Este trabalho busca analisar os processos de formação inicial dos cursos de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tem como objetivo refletir o papel do tripé ensino-pesquisa-extensão na formação inicial do Educador Especial, e como este pode contribuir para a reformulação e flexibilização dos processos formativos deste professor. O estudo pautou-se em uma pesquisa qualitativa, do tipo casos de ensino, tendo como sujeitos participantes educadores especiais formados pela UFSM em 2016. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados: documentos dos cursos, Currículo Lattes dos participantes e questionários. A materialidade analítica construída possibilitou captar opiniões e vivências na formação. Como resultado, identificou-se que o tripé ensino-pesquisa-extensão oportuniza ao futuro profissional conhecer os desafios da profissão, também, avaliar pontos frágeis da sua formação. Identificou-se como fragilidade da formação temas como: terminalidade específica; diagnóstico; indicadores para reconhecer demandas da sala de recursos e das classes comuns em que o público alvo da educação especial está incluído. Essas fragilidades, são efeitos da formação inicial, por terem sido pouco trabalhados. A contribuição desta pesquisa indica a necessidade de reflexão permanente sobre as condições de produção de conhecimento nos cursos, tendo em vista a formação e as formas de atuação.

1. CONTEXTUALIZAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho configura-se como um exercício de escrita dos resultados da pesquisa desenvolvida no curso de graduação em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com o interesse de estudar os

processos formativos de egressos dos cursos do ano de 2016, refletindo assim, o papel do tripé ensino-pesquisa-extensão na formação inicial do Educador Especial, e como este pode contribuir para a reformulação e flexibilização dos processos formativos deste professor.

A materialidade analítica é constituída a partir da eleição de práticas discursivas produzida em diferentes âmbitos – documentos dos cursos, Currículo Lattes dos participantes e questionários – que apresentam a formação inicial do professor educador especial articulada em um princípio de condução das praticas inclusivas. O investimento neste texto é poder pensar na formação inicial do educador especial e pensar sobre a produção desse professor inclusivo.

2. SITUANDO OS CONCEITOS

Tomamos como ponto central deste estudo, o tripé ensino-pesquisa-extensão, mas logo nos questionamos o que seria este tripé e como este está descrito nos documentos legais da UFSM. Para ser possível a conceituação deste campo, nos apropriamos dos seguintes documentos da UFSM, o Estatuto em vigor do ano de 2010; o Projeto Político Pedagógico aprovado em 2000; o Regimento Interno do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão aprovado em 2016, entre outros documentos.

Ao olhar para estes documentos, objetivamos entender como ocorre o processo educacional dentro da realidade que ele se produz. Assim, entendemos que seria necessário apresentar de que forma e como a UFSM oportuniza, prepara – ou não – seus acadêmicos durante formação inicial. Visto que, é neste ambiente que eles devem buscar espaços que incentive e que os desafie oportunizando discussões e conhecimentos.

O tripé ensino-pesquisa-extensão ao longo da Universidade é considerado como sendo os três pilares de sua sustentação, ou seja, no ensino-pesquisa-extensão reside à própria essência do se fazer universitário. Se um dos pilares de sustentação for dissociado, a Universidade estará fragilizada, logo, o ensino e a pesquisa são parte de um todo que quando intimamente associados, fortalecem de forma material a produção de conhecimento.

É no Art. 4º do Estatuto aprovado em 2010, que a UFSM destina-se “a promover, de forma indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão”. Desta maneira, no Art. 5º do estatuto a UFSM, objetiva-se a

A) promover a educação integral; B) desenvolver o ensino para a formação e o aperfeiçoamento de profissionais, técnicos e pesquisadores de alto nível; C) estimular a pesquisa pura ou aplicada; D)

incentivar a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; E) desenvolver a educação profissional nos diversos níveis: básico, técnico e tecnológico; F) fomentar a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e aos benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica gerada na Instituição; G) divulgar os conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade; e H) transmitir o saber por meio do ensino, de publicações e/ou de outras formas de comunicação (UFSM, 2010, p.4).

Assim, no Art. 18 ainda do Estatuto da UFSM, compete ao Conselho de ensino, pesquisa e extensão (CEPE⁴⁵)

I – superintender e coordenar as atividades universitárias de ensino, pesquisa e extensão; II – aprovar o calendário escolar, normas sobre processo de seleção para ingresso no ensino superior, currículos e programas, matrículas, transferências, verificações de rendimento escolar, aproveitamentos de estudos, regimes de pesquisa e extensão, além de outras matérias de sua competência; III – deliberar sobre a criação, expansão, modificação e extinção de cursos; IV – apreciar a elaboração da programação dos cursos; V – decidir sobre a ampliação e diminuição de vagas; VI – examinar a programação das pesquisas e das atividades de extensão; VII – emitir parecer sobre a distribuição, pelas várias unidades universitárias, dos cargos e funções de pessoal docente e das bolsas para admissão de monitores (UFSM, 2010, p. 9).

Assim, o ensino na UFSM é realizado por meio de cursos nos níveis de graduação presencial e a distância; pós-graduação *Stricto Sensu*⁴⁶; pós-graduação *Lato Sensu*⁴⁷, presencial e a distância; médio, técnico e tecnológico (superior de tecnologia), presencial e a distância, além de outros que se fizerem necessários (UFSM 2010, p. 17). O ensino “se configura como uma possibilidade do indivíduo poder se auto educar na busca de novas informações sempre mediado pelo professor, se posicionando com o reflexivo e pesquisador” (DEMO 2001, p. 10).

⁴⁵ Art. 15. O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão é o órgão superior deliberativo e consultivo da UFSM para todos os assuntos de ensino, pesquisa e extensão (UFSM, 2010).

⁴⁶ A pós-graduação *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996). Ao final do curso o aluno obterá diploma.

⁴⁷ A pós-graduação *Lato sensu* compreendem programas de especialização, com duração mínima de 360 horas, ao final do curso o aluno obterá certificado e não diploma.

A pesquisa, conforme o Art.72 do Estatuto da UFSM, “[...] terá como função específica a busca de novos conhecimentos e técnicas e será ainda recurso de educação, destinado ao cultivo da atitude científica indispensável a uma completa formação de nível superior” (UFSM 2010, P.19). A pesquisa é o diálogo crítico e criativo com a realidade, ela “inclui vários tipos de estudo e investigação avançados, que podem ser classificados sob quatro categorias gerais, isto é, pesquisa bibliográfica, pesquisa de ciência da vida e ciência física, pesquisa social e pesquisa tecnológica” (RUMMEL 1972. p. 3).

Já a extensão, conforme o Art. 73 da UFSM contribuirá para o desenvolvimento da comunidade, por meio das ações de extensão. A extensão poderá alcançar toda a coletividade ou parte dela, por meio de instituições públicas ou privadas, abrangendo ações que serão realizadas na execução de planos específicos (UFSM 2010, p.19). Entendemos como atividades de extensão aquelas que concretizam o compromisso da universidade com a comunidade geral, por exemplo, cursos de enriquecimentos extracurriculares, organizações de feiras, encontros, palestras, oficinas.

Assim, conforme descrito no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da UFSM

A consagrada articulação entre ensino, pesquisa e extensão é básica para a sustentação da Universidade. A qualidade do ensino depende da competência em pesquisa. As atividades de extensão se articulam com as experiências de pesquisa e ensino. Em diversos casos, a participação de alunos em atividades de extensão pode constituir em situação essencial de formação. A participação discente nos projetos e atividades de pesquisa e extensão proporcionam formação integral ao estudante. Importa ressaltar nessa articulação seu caráter dinâmico. Propostas de ensino, projetos de pesquisa e experiências de extensão passam por transformações com o passar do tempo. As transformações ocorridas em uma esfera repercutem nas outras. O caráter dinâmico da articulação permite que a qualificação em uma esfera possa representar superação de dificuldades nas demais (UFSM, 2000, p.09).

Essa articulação entre ensino, pesquisa e extensão constitui, como uma fonte de produção de conhecimento, “poder articular a minha formação inicial entre o ensino a extensão e a pesquisa, me trouxe só benefícios para as futuras práticas” (P5D). Deste modo, como estabelecido pelo PPP/UFSM (2000), essas conexões (entre ensino, extensão e pesquisa), são

capazes de tornar o processo de formação mais produtivo, devem ocorrer por iniciativa tanto de professores como de alunos. No processo de formação, alunos e professores são ambos responsáveis pelos resultados. Ambos devem estar atentos à realidade externa, sendo hábeis para observar as demandas por ela colocadas. Cada vez mais, problemas sociais, econômicos e culturais que repercutem na prática do cotidiano devem ser considerados na vivência acadêmica diária e nas relações estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem (UFSM, 2000, p.10).

Assim, o ensino corresponde às atividades de formação profissional; a pesquisa a produção de conhecimento e a extensão ao comprometimento com as atividades sócias equivalentes à extensão (LOPES, 2009).

Passamos então a apresentar os currículos dos cursos presenciais, diurno e noturno, em Educação Especial da UFSM para que possamos discutir e pensar como que o aluno se articula dentro do currículo para vivenciar programas que a UFSM disponibiliza.

O currículo do curso presencial noturno⁴⁸, para que os alunos obtenham o grau de licenciado é aconselhada uma duração de nove semestres, este curso tem como principal objetivo

Promover a formação do Educador Especial, para planejar, executar, avaliar e refletir pela prática da pesquisa o atendimento complementar de educação especializada para alunos que apresentam deficiência visual, surdo/cego, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e deficiência mental, sendo essas consideradas limitadoras de seu processo de aprendizagem em sistemas comuns/regulares (PPP 2009).

Assim, os acadêmicos seguem uma matriz curricular

voltada para a formação do professor/educador de Educação Especial em condições de atuar na educação de alunos deficientes nos serviços especializados e de apoio pedagógico; em classes comuns da Educação Infantil, Educação Básica, Educação Profissionalizante e Educação de Jovens e adultos, numa perspectiva de bi-docência; em classes de recursos ou multifuncionais; em classes especiais e instituições

⁴⁸ Curso de Educação Especial Licenciatura Plena (2004/ 2008), com carga horaria de 3.220 h.

especializadas; na gestão, planejamento e orientação pedagógica em serviços de itinerância; na modalidade de ensino domiciliar; e, na assessoria e orientação a instituições privadas e públicas, das empresas e especificamente da família (PPP, 2009).

Para a conclusão curricular o curso de Educação Especial - presencial diurno⁴⁹ prevê uma duração de oito semestres, tem como principal objetivo

“[...] formar professores para a Educação Especial em curso de Licenciatura, Graduação Plena, em nível superior, para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas diferentes modalidades da Educação Especial”, proporcionando aos cursistas conhecimentos relacionados ao déficit cognitivo, à dificuldade de aprendizagem e a surdez a fim de subsidiar os graduandos para a atuação pedagógica e inclusiva da pessoa com necessidades especiais (PPP, 2007).

Para dar conta a estruturação curricular

está organizada com o intuito de possibilitar a formação geral do professor com as disciplinas dos fundamentos da educação, procedimentos para sua prática pedagógicas que se fundamenta nas disciplinas ligadas aos conhecimentos e metodologias específicas de cada campo do conhecimento (matemática, ciências, história, geografia, língua portuguesa, música, artes cênicas, educação artística, entre outras...). E por fim as disciplinas específicas da formação do professor de Educação Especial, nas três categorias objeto da formação (PPP, 2008).

No decorrer dos anos, os cursos presenciais – noturno e diurno – proporcionam uma parte flexível no currículo, uma das possibilidades que o curso garante é as disciplinas complementares de graduação (DCG), essas disciplinas possibilitam o aluno buscar o aperfeiçoamento da formação em outras estancias, ou seja, buscar *“disciplinas complementares ao longo do curso, como o Autismo, já que não possui na grade curricular do curso diurno”* (P2D). Outra possibilidade da parte flexível do currículo são as atividades complementares de graduação (ACG). Essas atividades possibilitam aos acadêmicos ações, em *“atividades de iniciação a docência”* (P3D),

⁴⁹ Curso de Educação Especial Licenciatura Plena (2004/ 2008), com carga horaria de 3.120 h.

“atividades de extensão” (P8D), “estágios extracurriculares por meio do CIEE⁵⁰” (P4N), como também “participação em eventos, minicursos, oficinas, apresentações de trabalhos” (P5D).

Neste contexto, os cursos presenciais (diurno e noturno) possibilitam aos acadêmicos – aqueles possuem disponibilidade e procuram – formação ampla, possibilitando desenvolver competências e habilidades. Possibilitando, também, uma intervenção em relação a escola e a comunidade (através das atividades de pesquisa e extensão) permitindo que o futuro educador tenha opções de áreas de conhecimento.

3. Delineamento da pesquisa

O estudo que vem sendo apresentado pautou-se em uma pesquisa qualitativa, do tipo casos de ensino, logo, entendemos os casos de ensino como sendo um documento descritivo de situações ou eventos escolares reais, hora, desenvolvido especificamente para assessorar o professor a pensar, reconhecer as ações escolares, - mas neste estudo - avalia-lo quanto aos seus saberes que fora habilitado durante sua formação inicial.

Os casos de ensino utilizados na pesquisa foram retirados da Tese de doutorado⁵¹ de Milanesi (2017), já as questões contidas sobre os casos de ensino, foram adaptas para o estudo realizado, devido o curto tempo de formação de nossas participantes. Deste modo, passamos a conhecer os casos de ensino estudados.

O Caso de Ensino 1 “Inclusão educacional: uma realidade possível no ensino regular - Caso da professora Girassol”. Neste, são apresentadas as experienciais vividas na prática docente do Ensino Fundamental e Educação Especial, o caso traz diferentes exemplos de trabalhos da professora Girassol⁵², que atuava como professora da rede pública de ensino.

Em um dos turnos Girassol trabalhava como professora de sala de aula e no outro turno como auxiliar de alunos público-alvo. Neste contexto, de professora da rede pública, as práticas da professora Girassol, foram com um aluno Autista (na sala em que atuava como regente) e outro aluno com Síndrome de Down (enquanto auxiliar). Ela descreve que os planejamentos eram pensados e criados em conjunto (professora e auxiliar), o assunto era mantido o mesmo para todos, mas as estratégias e as metodologias eram de acordo com a especificidade de cada aluno.

⁵⁰ CIEE - Centro de Integração Empresa Escola.

⁵¹ MILANESI, Josiane Beltrame. Rede Social na Internet entre Professores Especializados e a Escolarização de Estudantes com Deficiência Intelectual. 2017. 363 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. No prelo.

⁵² Seguimos com o mesmo nome fictício utilizado pela autora do caso (Milanesi, 2017).

Ela expõe ainda que a coordenação e a direção da escola davam todo o apoio necessário, proporcionando materiais didáticos e jogos pedagógicos. Em contrapartida a isso, Girassol, traz também seu relato sobre a rede privada, onde seu trabalho é desenvolvido em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Na SRM ela atende todos os alunos públicos-alvo da Educação Especial e utiliza de diversos materiais pedagógicos como subsídio para o processo de construção de aprendizagem, autonomia, socialização, etc.. Relata ainda, que a Secretaria de Educação Municipal e a Coordenação de Educação Especial, estão sempre apoiando e buscando atividades de formação continuada, como, cursos especializados na área, palestras, entre outros.

Nosso segundo Caso de Ensino 2 “Terminalidade específica: incluir ou excluir a pessoa com deficiência intelectual grave?. - O caso Ariel e da professora Verbena”. Este caso apresenta o relato da professora Verbena⁵³ que trabalha como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na SRM em um regime de 40 horas semanal em uma escola da rede pública. Devido ao longo tempo de atuação como pedagoga e recebendo em suas turmas alunos com algum tipo de deficiência, ela buscou através da formação continuada cursos que pudessem suprir suas dificuldades e que viriam enriquecer seu trabalho. Então decidida, esta professora procurou informações nas secretarias de educação do estado e do município e, assim, conseguiu formação em um curso básico de Braille, LIBRAS, um sobre deficiência intelectual (DI), um sobre autismo, entre outros. No ano de 2009 foi escolhida para atuar na SRM da escola. Logo Verbena, procurou saber quais eram as atribuições do professor de AEE, diante disso, realizou cursos, especializações e ainda continua buscando formação na área da Educação Especial.

Ela atua, com 13 alunos com diferentes tipos de deficiência e na oportunidade, relata o caso do aluno Ariel. Ariel tem 16 anos, apresenta diagnóstico de DI grave⁵⁴ (CID F72), está cursando 9º ano do ensino fundamental se encontra em estágio inicial do desenvolvimento. Este aluno estudou por oito anos em uma escola especial da rede privada, sem condições de manter Ariel nesta escola especial, a família o matriculou em uma escola pública de ensino comum e no AEE no contra turno. Ariel, no primeiro ano na escola, já demonstrou avanço significativo no que diz respeito à expressão oral, interação com as pessoas e autonomia, demonstrando um grande interesse pela escola. Mas esse aluno, no final do ano, é candidato a receber certificação específica, o que é garantido pela LDB 9394/96⁵⁵ em seu artigo 59, mas,

⁵³ Seguimos com o mesmo nome fictício utilizado pela autora do caso (Milanesi, 2017).

⁵⁴ Seguimos essa terminologia, que está expresso no caso de ensino 2. Já a terminologia utilizada nos cursos presenciais da UFSM, é de Déficit Cognitivo no curso diurno e Deficiência Intelectual no curso Noturno.

⁵⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1.

verbena se questiona se esta certificação não seria uma exclusão do aluno no período em que se percebe um progresso na sua vida escolar.

Os dois casos de ensino foram escolhidos por trazerem assuntos específicos da prática diária em escolas (da rede pública e da rede privada), também por discutirem a cerca do público-alvo atendido pela educação especial, as metodologias de ensino utilizadas, as práticas pedagógicas, as modalidades de inserção profissional do educador especial, função do educador especial nas escolas regulares, formação continuada e, também, por apresentar alguns temas polêmicos que os profissionais irão enfrentar como o diagnóstico e certificação para alunos com deficiência intelectual, representando, assim, um pouco das dificuldades encontradas pelas professoras na trajetória profissional apontada nos casos.

É válido pensar que as duas professoras tiveram que buscar depois da sua formação inicial, cursos que viessem de acordo com a realidade que elas estavam inseridas. Assim, estes casos vêm problematizar assuntos da vida diária em escola, que são pouco debatidos durante a formação inicial em Educação Especial na UFSM. As questões relativas a esses casos foram adaptadas, devido o curto período de formação das participantes (12/2016 – 04/2017, formação e início da pesquisa, respectivamente).

Sem ter a garantia de que receberia o retorno, lançamos o convite, através de uma carta de apresentação da proposta de trabalho, para trinta e três (33) alunos egressos do ano de 2016. Porém, deste total, vinte (20) sinalizaram o aceite, mas apenas onze (11) deram devolutiva com as respostas ao questionário. Destes, realizamos uma classificação a título de organização, identificamos os nomes dos egressos, ficticiamente para a prevenção de suas identidades, e por fim separamos pelo seu curso (diurno e noturno) e quanto as suas participações em projetos, conforme demonstra o quadro I abaixo.

Outros instrumentos utilizados na coleta de dados: documentos dos cursos, Currículo Lattes dos participantes e questionários, possibilitaram a construção de uma materialidade analítica capaz de captar opiniões e vivências da formação inicial desses egressos. Assim que recebíamos as devolutivas, as análises das recorrências que eram visíveis nos discursos das participantes já começaram a ser realizadas.

Quadro I - Identificação dos participantes. Fonte: Elaborada pelas autoras (2017).

Identificador	Formação docente	Curso diurno/noturno	Participações em projetos
P1	Educadora Especial	Diurno	1
P2	Educadora Especial	Diurno	2
P 3	Educadora Especial	Diurno	1
P 4	Educadora Especial	Noturno	6
P5	Educadora Especial	Diurno	2
P 6	Educadora Especial	Diurno	0
P 7	Educadora Especial	Noturno	0
P 8	Educadora Especial	Diurno	1
P 9	Educadora Especial	Noturno	0
P 10	Educadora Especial	Noturno	0
P 11	Educadora Especial	Noturno	3

4. HÁ “BURACOS” NO CURRÍCULO: OS POSSÍVEIS OLHARES DA FORMAÇÃO

Diante de tudo isso, pretendemos a partir da materialidade analítica construída passar a descrever alguns pontos estudados pelas participantes através dos casos de ensino e as aproximações e os distanciamentos existentes entre as grades curriculares dos cursos, possibilitando através deste discurso compreender as fragilidades existentes na formação inicial e como estas fragilidades passam a operar dentro desta formação.

As reflexões propostas traçaram uma rede de discussões a cerca das implicações e diferenciações do currículo dos cursos presenciais em educação especial para a formação integral dos professores na UFSM. O currículo aqui escolhido serviu como objeto de análise na medida em que ele é reconhecido como um dispositivo de expressão da intencionalidade do projeto de formação de um curso para uma geração de professores.

Ao colocarmos em estudo as grades curriculares dos cursos presenciais, foi possível identificar algumas disparidades entre elas. Ao olharmos para o currículo, principalmente para as disciplinas que competem à formação em pesquisa, já é percebida a diferença em carga horária entre eles. O curso noturno tem aproximadamente 555 horas enquanto o diurno possui apenas 180 horas. Essas

aprendizagens expressada através das disciplinas de formação em pesquisa vindas do currículo, possibilita aos alunos *“um outro viés na formação”* (P2D) gerando *“aprendizados para colocar em prática”* (P1D). A presença de disciplinas que desenvolvem a competência de pesquisar e refletir são vistas como sendo as que possam instigar os alunos a fazer parte de projetos de pesquisa e extensão.

Em relação às disciplinas específicas da área de educação especial, disciplinas essas voltadas exclusivamente à área do conhecimento em educação especial, o curso da UFSM – noturno tem uma carga horária maior, correspondendo um total de 1170 horas enquanto o curso – diurno fica aproximadamente com 555 horas. *“Busquei no curso noturno disciplinas sobre Autismo [...] também fiz curso com a prof. J. para aprender sobre o Braille”* (PD5). Essa fragilidade encontrada no curso diurno, *“nos deixa como profissional, mais fracos, porque não trata todas as áreas”* (P3D).

Outro ponto que podemos destacar refere-se quanto às deficiências abordadas pelos currículos durante os cursos. Conforme já apontado, o curso diurno oferece disciplina que habilitam para o trabalho com alunos com surdez/deficiência auditiva, dificuldades de aprendizagem e déficit cognitivo. O curso ao direcionar a formação, também, para os alunos com dificuldades de aprendizagem abordam um público que não é contemplado na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), conforme essa Política, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo, alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento, alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, p.15. 2008). O curso noturno tem disciplinas que abordam a deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual, altas habilidades/superdotação e transtorno globais do desenvolvimento (TGD).

Quanto à exigência dos estágios curriculares, o curso diurno prevê três estágios curriculares nas áreas especializadas (dificuldades de aprendizagem, surdez e déficit cognitivo), sendo que cada estágio tem carga horária de 150 horas/aulas e, é realizado em semestres diferentes. O curso noturno realiza estágio curricular em apenas uma de suas áreas especializadas (deficiência visual, surdo/cego, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou em deficiência mental) essa deve ser escolhida pelo acadêmico, a carga horária está dividida em dois semestres, um para o estágio supervisionado I de 135 horas/aulas, onde o aluno faz a observação e a proposta de estágio, e no estágio supervisionado II, o aluno tem 270 horas/aulas para a prática pedagógica e a construção do relatório.

Deste modo, diante de algumas disparidades encontradas entre os cursos para a formação inicial em educação especial na UFSM, como podemos garantir que os acadêmicos tenham conhecimento dentro da sua formação inicial de assuntos como terminalidade específica para alunos com deficiência intelectual? Ou, ainda, como

prosseguir com o diagnóstico do aluno que é disponibilizado na escola? como reconhecer quais são as demandas da sala de recurso e da classe comum em que o publico alvo da educação especial está incluído, se não é obtido conhecimento de todas as áreas?

Um ponto importante que foi proposto aos participantes uma reflexão é o caso específico dos alunos com deficiência intelectual, uma das inquietações do contexto atual da Educação Especial refere-se à certificação de conclusão de escolarização de alunos com deficiência intelectual. A terminalidade específica está prevista em lei (LDB n. 9394/96), focada nas capacidades desenvolvidas/alcançadas pelo educando.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no art. 58 inciso II, estabelece que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: (...) II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...] (BRASIL, 2005. p. 25).

Assim, sobre terminalidade específica os discursos dos egressos nos afirmam algumas das fragilidades dos cursos, “não sei o que pensar sobre essa terminalidade específica, escutei poucas vezes no curso mas nada aprofundado” (P10N), “talvez ela venha para ajudar a instituição de ensino a tomada dessa decisão não sei o que fala” (P5D), “a lei⁵⁶ obriga passar estes alunos” (P8D). Diante dessa, cria-se a necessidade de pensar em uma formação consolidado e que essa possa dar respaldo a seus alunos, que contribua para o conhecimento em diversas esferas.

Também, é necessário refletir sobre o diagnóstico, esse é “fundamental, para que o professor da AEE tenha um norte, uma direção tanto para a atuação na prática quanto na parte teórica” (P10N), mas o que realmente importa “é o que se fará a partir da informação” (P5D). Também ele serve como “orientação dos direitos e deveres dos pais e/ou responsáveis e demais profissionais” (P4N). Uma das participantes, após participação em um grupo de pesquisa⁵⁷ traz em seu discurso que considera o diagnóstico para o aluno com deficiência intelectual “algo muito importante, pois acredito que alguns educandos com que trabalhei não possuem DI, muitas vezes casos de privação social são confundidos com deficiências” (P5D), diz que consegue perceber isto, pois tem “conhecimento da realidade social de alguns educandos”. É interessante ressaltar que esta participante só consegue chegar a essa

⁵⁶ A lei mencionada pela participante é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 em seu artigo 59, inciso II garante terminalidade específica para aqueles alunos que não puderem atingir o mínimo exigido para conclusão do Ensino Fundamental em virtude da deficiência.

⁵⁷ Participante do grupo de iniciação a docência.

conclusão, pois mesmo estando inserida em um determinado grupo, esta consegue olhar para seu ambiente de trabalho e se auto formar, desenvolver habilidades que a constituem pesquisadora de sua própria prática,

a constituição do profissional professor/a, além de se dar pela apropriação de instrumentos e meios técnicos – didáticos, que tornam possível um melhor ensino dos saberes escolares, passa também, pela incorporação de questionamentos tais como: o que, porque e como estes conhecimentos promoveriam maior qualidade de vida quem deles se apropria. Os desafios da escola, que se apresenta como espaço de produção de um sujeito educado e cidadão, bem como a perspectiva contemporânea de uma escola que ensine e faça todos os alunos aprenderem são, sem dúvidas, também um desafio dos professores que nela trabalham (Possa, 2013. p. 103).

Poder compor ambientes diversificados, além das aulas teóricas, possibilita ao acadêmico, benefícios a sua formação, ter *“a oportunidade de estar nas escolas, isso foi ótimo para minha formação”* (P4N), pois é nesses ambientes que os acadêmicos podem ter acesso e *“conhecimento com o futuro ambiente de trabalho”* (P5D) e assim, pensar diretamente na sua própria constituição.

Diante desse cenário, atendendo as prerrogativas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, nos referíamos, às demandas existentes na atuação do educador especial, para isto a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que regulariza o Atendimento Educacional Especializado, ressaltando que cabe ao professor que atua na SRM a elaboração e execução de um planejamento, sem esquecer a articulação com os professores da sala de aula comum. O artigo 13 desta resolução apresenta uma série de ações pedagógicas que o professor de educação especial é colocado, assim cabe a este profissional

I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V - estabelecer parcerias com as áreas

intersectoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

As atividades atribuídas para o professor do AEE são extensas, é preciso buscar *“muito mais estudo nas especificidades de cada área do AEE”* (P10N) para que o professor possa *“dar conta de todas é um desafio muito grande”* (P1D). Como expresso pela Resolução, este trabalho desenvolvido pelo professor de AEE, vai além das SRM, ele ultrapassa todos os espaços da escola, juntamente ultrapassa até a formação, pois essa não dá conta da multiplicidade de deficiências

Esta formação que aligeirada se propõe a formar um professor que daria conta do trabalho educativo de todas as ‘classificações’ deficientes, ou seja, cegos e deficientes visuais, surdos e deficientes auditivos, deficientes mentais e intelectuais, sujeitos com altas habilidades e transtorno global do desenvolvimento, aquelas previstas na Política de Educação Especial (POSSA; NAUJORKS, 2014, p. 453).

Uma das garantias que o futuro professor de educação especial tem é a sua participação em projetos de pesquisa e/ou extensão que poderá proporcionar as primeiras vivências em torno da escola e dessa multiplicidade de demandas que o professor estará colocado. Este tempo destinado para a formação de educadores especiais na UFSM, de quatro anos para o curso diurno e quatro anos e meio para o curso noturno, se torna curto/restrito para todas as demandas existentes nas grades curriculares, pois *“devido a carga horária do curso”* (P5D), os alunos acabam sendo *“impedindo muitas vezes de realizar atividades que gostaria de participar”* (P11N).

5. ENTRE AS CONCLUSÕES E INÍCIO DE NOVAS REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Até aqui procuramos mostrar de que forma são produzidos os professores educadores especiais e a formação de um professor na especificidade da atuação em educação especial na UFSM. A materialidade utilizada possibilitou que olhássemos para o currículo dos cursos presenciais em educação especial da UFSM e pudéssemos

refletir sobre como vem ocorrendo à formação inicial no tripé ensino-pesquisa-extensão, e como está precisa ser pensada e discutida constantemente.

O que gostaríamos de apontar, para o campo de formação em educação especial e mais especificamente para a formação inicial, é a possibilidade de desmistificar e pensar cotidianamente os regimes de verdades que estruturam essa formação. Cabe pensar sobre os efeitos que essas verdades, possam produzir, mesmo que subjetivamente, o constituir-se professor de educação especial.

A necessidade da reflexão sobre o que vem sendo produzindo como significados que compõem a construção de sentidos se faz cada vez mais necessária, pois é a partir dessas relações que é possível identificar a produção de outras verdades para a formação de professores de educação especial.

O processo de formar ou o ato de formar e desenvolver constitui-se como uma ação de embasamento teórico e prático, na qual irá dar sentido a formação integral do acadêmico. Por mais que existe uma distância entre o ensino, a pesquisa e a extensão, ainda que a legislação oriente para que haja a indissociabilidade entre eles, esse oportuniza ao futuro profissional conhecer os desafios da profissão e, também, avaliar pontos frágeis da sua formação.

Portanto, o ensino, sem a pesquisa e extensão, tende a reduzir o acadêmico ao aprendizado de técnicas, sem requerer compreensão do significado social da profissão e do profissional que a executa. Assim, ressalta-se a importância de se estabelecer uma participação mais ativa dos acadêmicos nos projetos, a fim de que se desenvolva uma formação inicial que possibilite um conhecimento mais significativo da escola e dos diferentes ambientes de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

DEMO, Pedro. Extensão Universitária no Sentido do Ensino e da Pesquisa. In **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

POSSA, L. B. Naujorks, M. I. **Alguns efeitos do nosso tempo na formação de professores da Educação Especial**. Revista Educação Especial | v. 27 | n. 49 | p. 447-458 | maio/ago. 2014. Santa Maria.

RUMMEL, F. J. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação**. Porto Alegre: Globo, 1972, p. 3.

LOPES, R. **Universidade: ensino, pesquisa e extensão**. 2009. Disponível em: <http://www.ifpi.edu.br>. Acessado em: 20 de abril de 2017, às 22h00min.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Rede Social na Internet entre Professores Especializados e a Escolarização de Estudantes com Deficiência Intelectual**. 2017. 363 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. No prelo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Politico-Pedagógico**, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2000.

_____. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em educação especial - diurno**. Santa Maria: UFSM, 2008.

_____. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em educação especial - noturno**. Santa Maria: UFSM, 2009.

_____. **Estatuto da Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria, 2010

_____. **Resolução N.25/08**, estabelece normas de regulação, registro e avaliação das ações de extensão no ambiente da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2010.

ANÁLISIS COMPARADO DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN ESPAÑA RESPECTO AL DESARROLLO DE LAS METAS DE LA AGENDA 2030

Ester Alventosa¹, Joan M^a Senent² y Maria-Isabel Viana-Orta³

¹Estudiante de doctorado, con beca FPU, en el departamento ECHE de la Universidad de Valencia. Graduada en Educación Social y Máster en Acción Social y Educativa (itinerario de Mediación) por la Universidad de Valencia. E-mail: maria.e.alventosa@uv.es.

²Universidad de Valencia. E-mail: joan.m.senent@uv.es.

³Universidad de Valencia. E-mail: m.isabel.viana@uv.es.

RESUMEN

Son numerosos los retos que actualmente afronta la escuela y, con ella, los maestros y maestras, pero ¿está el profesorado adecuadamente formado para afrontar estos retos? A continuación se presenta un estudio comparado de los diseños curriculares de las Universidades públicas españolas, centrado en la formación inicial que recibe el profesorado de Educación Primaria, relacionada con los objetivos del desarrollo sostenible, aprobados por la UNESCO y la ONU para la agenda 2030. El criterio de selección para las unidades comparativas ha sido priorizar las universidades que ofertaban el mayor número de plazas y que estuvieran representadas todas las Comunidades Autónomas, por lo que se han seleccionado un total de diecisiete universidades públicas, una por Comunidad Autónoma. Para el análisis realizado, fueron seleccionadas aquellas asignaturas que integraran en su enunciado palabras como *interculturalidad*, *sostenibilidad*, *participación*, *familias*, *igualdad de género*, *educación inclusiva*, *educación en valores*, *ciudadanía* y *educación para la convivencia*, entre otras.

El análisis realizado en las universidades públicas, muestra indicios de que en un alto porcentaje de estas, se trabaja sobre todo la escuela inclusiva, seguido de la sostenibilidad y la acción tutorial que se incluye en doce universidades. La interculturalidad/multiculturalidad se incluye en el plan de estudio de diez universidades. En cambio, se reduce el número a siete cuando se trata de asignaturas relacionadas con la convivencia y ciudadanía, incluyendo aquellas relacionadas con valores. En el caso de género tan solo cuatro universidades contienen alguna asignatura, de las cuales una es de formación básica, una transversal y las demás optativas.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos cuatro años las instituciones internacionales han planteado una serie de nuevos retos que surgen de la evaluación de los objetivos del Milenio cuyo logro previsto para 2015 está lejos de ser alcanzado aunque es indudable que se han

realizado algunos progresos durante los quince años de su desarrollo. La serie de reuniones internacionales se inició con la celebrada en Mascate (Omán) en 2014 que terminó con el Acuerdo de Mascate como preludio de los objetivos de desarrollo sostenible que la UNESCO y la ONU aprobarían el año siguiente (2015) y cuya vigencia hasta el año 2030 constituyen lo que hoy llamamos comúnmente “agenda 2030”.

Parece fuera de toda duda que uno de los pilares que permitirán el cumplimiento de esos objetivos proviene del cambio de mentalidad de las generaciones jóvenes respecto a aquello que debe ser respetado y potenciado, y aquello que debe ser evitado. Ese trabajo saldrá en buena parte de la escuela y será liderado por el profesorado de los próximos años, por lo que se plantea la cuestión de su formación con respecto a esas metas que se desean conseguir.

Aun aceptando que la formación del profesorado no es solamente su formación inicial, se considera interesante analizar en qué medida existe una formación sobre los aspectos indicados en esas metas, pues difícilmente podrán integrarlas en la educación de las futuras generaciones si el profesorado no las ha trabajado desde un punto de vista didáctico con una cierta profundidad.

El Acuerdo de Mascate, como final del Programa de la Unesco “Educación para todos (EPT)”, plantea como Objetivo Global para 2030: “Lograr para todos por igual una educación de calidad e inclusiva y un aprendizaje durante toda la vida”. En esa reunión celebrada en Mascate (Omán) en 2014, a la que asistieron más de 300 participantes, incluyendo el Primer Ministro de la República Democrática del Congo, 24 ministros y vice ministros de educación, así como representantes de organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales (ONG), universidades, investigadores y actores implicados en la materia, todos coincidieron en que “estamos lejos de alcanzar de aquí a 2015 los seis objetivos inscritos en la agenda de la Educación para Todos y los otros programas relacionados con la educación”. De las diversas metas planteadas en este acuerdo, se pretende destacar dos:

- Meta 4: para 2030, al menos un tanto % (sin especificar) de los jóvenes y de los adultos poseerán los conocimientos y las competencias necesarios para tener un trabajo y una vida dignos gracias a la enseñanza y la formación técnica y profesional, el segundo ciclo de secundaria y la educación superior; se prestará especial atención a la igualdad de género y a los más marginados.
- Meta 5: para 2030, todos los educandos habrán adquirido los conocimientos, las competencias, los valores y las actitudes que se precisan para construir sociedades sostenibles y pacíficas, mediante, entre otras, la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible.

En 2015, la ONU aprobó la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, una oportunidad para que los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino con el que mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás. La Agenda cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, que incluyen desde la eliminación de la pobreza hasta el combate al cambio climático, la educación, la igualdad de la mujer, la defensa del medio ambiente o el diseño de nuestras ciudades.

Respecto al objetivo 4: “Educación de Calidad”, se quieren destacar tres de sus metas:

- 4.a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.
- 4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.
- 4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

Este ha sido el punto de partida. Se ha querido analizar hasta qué punto competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) relacionadas con las metas antes descritas están presentes en los currículum de formación de maestros en una muestra de universidades públicas españolas en las que el criterio de selección ha sido tomar aquella que más alumnos de magisterio tuviera en cada una de las 17 comunidades autónomas.

2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS PROPUESTOS

¿En qué medida las metas de Mascate y de la Agenda 2030 en lo que respecta a Interculturalidad, Género, Igualdad, Inclusión, Ciudadanía y Sostenibilidad están presentes en los planes de estudio de formación del profesorado de primaria en las universidades españolas?

Concretando la pregunta en los siguientes objetivos:

- Analizar qué competencias relacionadas con esas metas se adquieren en el Grado de Educación Primaria, en las universidades públicas españolas seleccionadas de cada una de las Comunidades Autónomas (en adelante CCAA).
- Recoger información de forma estructurada de las asignaturas relacionadas con Interculturalidad, Convivencia-Ciudadanía, Género, Igualdad, Inclusión, y Sostenibilidad entre otras, que se incluyen en el plan de estudios de las unidades de comparación. Temporalidad, créditos, obligatoriedad y menciones o itinerarios.
- Valorar la preparación de los y las profesionales de la Educación Primaria para cubrir las necesidades emergentes de los centros escolares, debido a los cambios políticos, culturales, sociales, entre otros, de los últimos años.

3. ESTUDIO COMPARADO

Delimitación temática, temporal y geográfica de la investigación

Para poder analizar la adecuación de la formación de los maestros y las maestras para cubrir las necesidades emergentes en los centros escolares según la agenda 2030, se necesita saber cuál es la formación que reciben. Así pues, el presente estudio se centra en la formación recibida al respecto, por los y las estudiantes de Magisterio en Primaria en universidades públicas de las diferentes Comunidades Autónomas del Estado Español. Se trata de analizar si dentro del grado de Magisterio se hallan asignaturas que, en su nomenclatura inicial, contengan palabras clave relacionadas con las variables elegidas. Tanto las unidades de comparación como las variables, serán descritas en la etapa de descripción. La recogida de información para el estudio se ha realizado de Septiembre a Diciembre del 2017.

3.1. Delimitación Metodológica

La metodología utilizada se basa inicialmente en el método comparativo de Bereday y Hilker, aunque con aportaciones de diferentes comparatistas como García Garrido (1990), Ferrer (2002), Martínez Usarralde (2003 y 2006) y Caballero, Manso, Matarranz y Valle (2016), entre otras. Así pues, el estudio se ha estructurado según las cuatro fases diferenciadas en dicho método: Descripción, Interpretación, Yuxtaposición, y Comparación.

3.2. Fuentes de Información

Para saber qué universidades ofrecían el mayor número de plazas, se ha utilizado la página QEDU, del Ministerio de Educación Cultura y Deporte. La información de las asignaturas contenidas en el grado de Magisterio de Primaria, se ha extraído de la página oficial de cada universidad. Esto significa que se han utilizado exclusivamente fuentes secundarias.

3.3. Descripción de variables

Como la finalidad del estudio es comparar las asignaturas relacionadas con las metas a alcanzar en la agenda 2030, contenidas en el plan de estudios del Grado de Educación Primaria, de las unidades de comparación elegidas; las variables tenidas en cuenta para el análisis son asignaturas relacionadas con: Interculturalidad/Diversidad Cultural; Convivencia/Mediación/Valores/Ciudadanía; Género; Inclusión; Sostenibilidad; Acción Tutorial, Participación y Familias. También se han tenido en cuenta itinerarios o menciones con contenidos relacionados directamente con estas temáticas.

Los indicadores dentro de cada variable han sido:

- Título de la Asignatura (TA)
- Carácter formativo (Básica, Obligatoria, Optativa) (CF, B/Ob./Op.)
- Créditos (Cr.)
- Curso (Cu.)
- Menciones o itinerarios relacionados con la variable (M/I)

3.3.1. Variable 1: Interculturalidad

En esta variable se han tenido en cuenta todas aquellas asignaturas que en su título incluían palabras relacionadas con la educación para el conocimiento i respeto de otras culturas, así como el enriquecimiento que supone la diversidad cultural en convivencia como: interculturalidad, multiculturalidad, diversidad cultural, pluricultural o pueblo gitano. El objetivo es conocer si se trabaja la interculturalidad desde la formación para los futuros maestros y maestras, fomentando la transmisión del concepto de que todas las culturas son importantes y que enriquecen la sociedad donde se interrelacionan.

3.3.2. Variable 2: Convivencia y Ciudadanía

En esta variable se han contemplado todas las asignaturas que en su enunciado incluían palabras relacionadas con la mejora de las relaciones humanas como:

convivencia, mediación, educación para la paz o resolución de conflictos. Se trata de ver si se potencia la formación de la cultura para la paz, ya que es la base de una educación para mejorar la convivencia de la Comunidad Educativa, dentro y fuera del centro escolar. Al mismo tiempo se han incluido también materias en las que los valores de convivencia se aplicaban más a la ciudad y las responsabilidades como ciudadano que a la escuela. Se han desestimado todas aquellas relacionadas con religión, por considerarlas sesgadas, ya que la temática puede estar impregnada de la misma y no centrarse en valores universales.

3.3.3. Variable 3: Género

En este caso se han tenido en cuenta cualquier asignatura curricular que pudiera suponer una educación para la igualdad de género, por eso se han incluido todas aquellas materias que hablaran de mujeres, género o de potenciar la igualdad relacionada con el género. La finalidad es ver si se trabaja dentro del currículum como educar en la igualdad de género a niños, niñas y pre-adolescentes, ya que aún se detecta mucho machismo y desigualdad entre los y las adolescentes.

3.3.4. Variable 4: Educación Inclusiva

En esta variable se han tenido en cuenta todas aquellas palabras que tengan relación con potenciar la destrucción de barreras y la construcción de herramientas para aquellas personas que las necesiten, sean de la índole que sean, siempre que favorezcan la construcción de una sociedad inclusiva. Por eso se han considerado los enunciados con palabras como escuela inclusiva, diversidad, discapacidad, necesidades educativas especiales (en adelante NEE), diferenciación curricular o inclusión en general. Se han desestimado aquellas que no fueran enfocadas explícitamente a la escuela inclusiva, ya que no siempre que se forma para atender NEE, se hace desde una perspectiva inclusiva.

3.3.5. Variable 5: Sostenibilidad

En el caso de esta variable sí que se han revisado las guías docentes, para poder ver si se trabajaba o no la sostenibilidad, ya que por el título de las asignaturas era un poco complicado de ver. Como se verá en el análisis de las variables, en algunos casos se trabajaba solo de manera transversal o en un apartado de la asignatura.

3.3.6. Variable 6: Acción tutorial, Participación y Familias

Esta variable, en un principio estaba dividida en dos, acción tutorial por una parte y Participación y Familias por otra. Al terminar la revisión de las asignaturas se comprobó que, la mayoría de CCAA si tenían asignaturas de Acción Tutorial no tenía de Participación y Familias, y viceversa. De hecho, había asignaturas que contenían en el mismo título las palabras acción tutorial y familias. Solamente dos CCAA, disponían de asignaturas en las dos columnas, por lo que se consideró pertinente unirlas en una variable.

3.4. Descripción de unidades comparativas

La descripción de las unidades comparativas consta de los siguientes datos: nombre de la universidad, número de plazas ofertadas, asignaturas del plan de estudios relacionadas con las variables y si son de enseñanza obligatoria, básica u optativa, la temporalidad y el número de créditos. Con el fin de tener una muestra más representativa y de todo el Estado español, se han tomado como unidades de comparación aquella Universidad pública con mayor oferta de plazas de cada comunidad. En el caso de Baleares, como había 4 universidades/facultades, que no referenciaban el número de plazas ofertadas, se escogió la de mayor oferta de entre aquellas que la mostraban. En este apartado solo se describirán las variables que sí incluyan asignaturas en la comunidad a describir, y no la ausencia de ellas. Las unidades comparativas resultantes de tal selección, ordenadas por orden alfabético y su correspondiente descripción respecto de las variables son:

3.4.1. Unidad-1- Andalucía- U. Granada. Facultad ciencias de la educación. 607 plazas

En su plan de estudios contiene dos asignaturas pertenecientes a la variable Educación Inclusiva y una a la de Acción tutorial, Participación y Familias. De ellas, dos pertenecen a la enseñanza básica y una a la optativa-mención.

Educación Inclusiva: *Atención a la Diversidad en Educación Primaria*, en segundo curso, segundo semestre. Perteneciente a la educación básica y es de 6 créditos. *Atención Psicoeducativa de Alumnado con NEE*, impartida en cuarto curso, primer semestre. Perteneciente a las optativas de la Mención en Educación Especial y es de 6 créditos.

Acción tutorial, Participación y Familias: *Acción tutorial en Educación Primaria* es una asignatura de tercer curso, segundo cuatrimestre. Perteneciente a la formación básica y es de 6 créditos.

3.4.2. Unidad-2- Aragón- U. Zaragoza. Facultad de educación. 240 plazas

En su plan de estudios contiene una asignatura perteneciente a la variable Interculturalidad y cuatro a la de Inclusión. De ellas, una pertenece a la enseñanza básica, dos a la obligatoria y dos son optativas-mención.

Interculturalidad: *E. Social e Intercultural*, impartida en primer curso, segundo semestre. Perteneciente a la formación básica y es de 6 créditos.

Educación Inclusiva: *Procesos Evolutivos y Diversidad* impartida en segundo curso, primer semestre. Perteneciente a la formación obligatoria y es de 6 créditos. *Atención a la Diversidad* impartida en segundo curso, segundo semestre. Perteneciente a la formación obligatoria, y es de 6 créditos. *Innovación en Escuela Inclusiva*, impartida en cuarto curso, segundo semestre. Perteneciente a las optativas-mención y es de 6 créditos. *Respuestas Educativas a Necesidades Específicas* impartida en cuarto curso, primer semestre. Perteneciente a las optativa-mención y es de 6 créditos.

3.4.3. Unidad-3- Asturias- U. Oviedo. Facultad de formación del profesorado y educación. 205 plazas

En su plan de estudios contiene dos asignaturas pertenecientes a la variable Inclusión, una a la de Convivencia/Ciudadanía y una a la de Acción tutorial, Participación y Familias. De ellas, dos pertenecen a la enseñanza básica y dos son optativas.

Convivencia y Ciudadanía: *Educación en Valores*, impartida en primer curso, segundo cuatrimestre. Perteneciente a la educación básica y es de 6 créditos.

Educación Inclusiva: *Intervención Didáctica para la Atención a la Diversidad*, impartida en tercer curso, primer semestre. *Aspectos didácticos y organizativos de la Educación Especial*, impartida en tercer curso, primer semestre. Ambas pertenecen a la enseñanza optativa y son de 6 créditos.

Sostenibilidad: *Didáctica del Medio Natural y su implicación*, impartida como materia optativa en el tercer curso, de 6 créditos. Los aspectos ambientales aparecen de forma tangencial en la misma.

Acción tutorial, Participación y Familias: *Orientación Educativa y Tutoría* impartida en segundo curso, segundo cuatrimestre. Perteneciente a la formación básica y es de 6 créditos.

3.4.4. Unidad-4- Baleares- Universidad de las Islas Baleares. Facultad de Educación. 265 plazas

Esta ha sido escogida porque, de aquellas que contenían el número de plazas ofertadas, era la que más tenía. Había 4 universidades/facultades, que no referenciaban este dato.

En su plan de estudios contiene dos asignaturas pertenecientes a la variable Interculturalidad, una a la variable Convivencia, tres a la variable Educación Inclusiva, una de Sostenibilidad y dos a la de Acción tutorial, Participación y Familias. De ellas, una pertenece a la enseñanza básica, tres a la obligatoria, dos optativas y cuatro son optativas-mención,

Interculturalidad: *Educación Intercultural*, impartida en cuarto curso, segundo semestre. Es una optativa-mención en Acción Tutorial de 3 créditos. *Atención a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural en la Escuela*, cuarto curso, optativa-mención en Soporte educativo, 3 créditos.

Convivencia y Ciudadanía: Sociología, Convivencia y Educación, impartida en primer curso, segundo semestre. Pertenece a la formación básica y es de 6 créditos.

Educación Inclusiva: *Educación Inclusiva*, impartida en segundo curso, primer semestre. Pertenece a la formación obligatoria y es de 6 créditos. *Intervención Educativa desde el contexto familiar y social de la persona con discapacidad*, impartida en cuarto curso, segundo semestre. Pertenece a la formación optativa y es de 3 créditos. *Estrategias Educativas e Inadaptación social en la Escuela*, impartida en cuarto curso. Pertenece a la formación optativa-mención en Soporte educativo y es de 3 créditos.

Sostenibilidad: *Educación Física y Hábitos Saludables*, aborda la temática de manera parcial, siendo una materia obligatoria el tercer año y con 6 créditos. Por otra parte, la asignatura, Educación para la salud, optativa de 3 créditos lo aborda también de forma parcial.

Acción tutorial, Participación y Familias: *Psicología de la Educación y Acción tutorial*, impartida en segundo curso, primer semestre. Pertenece a la formación obligatoria y es de 6 créditos. *Acción tutorial y orientadora en la Educación Primaria*, impartida en cuarto curso. Es una optativa-mención en Acción Tutorial y es de 6 créditos.

3.4.5. Unidad-5-Canarias- U. De La Laguna. Facultad de la Educación. 265 plazas

En su plan de estudios contiene una asignatura de dos bloques perteneciente a la variable Educación Inclusiva, una de Sostenibilidad y dos a la de Acción tutorial, Participación y Familias. De ellas una pertenece a la enseñanza básica, una es obligatoria, dos optativas y dos son optativas mención.

Educación Inclusiva: Hay una **Mención de Atención a la Diversidad** que contiene una única asignatura, relacionada con esta variable, de carácter optativo y en dos bloques de 9 créditos cada uno: *Necesidades Específicas de Apoyo Educativo I y II*, se imparte en cuarto curso, primer semestre.

Sostenibilidad: *Los Recursos en la Didáctica de las Ciencias*, asignatura obligatoria de 8 créditos situada en 3º curso, primer cuatrimestre. Aborda cuestiones de sostenibilidad junto a otras de recursos docentes de ciencias naturales.

Acción tutorial, Participación y Familias: *Sociedad familia y escuela*, impartida en primer curso, segundo semestre. Pertenece a la formación básica y es de 6 créditos. Tercer curso: *Acción tutorial en Educación primaria*, impartida en tercero, segundo semestre. Es una optativa de 6 créditos.

3.4.6. Unidad-6- Cantabria- U. Cantabria. Facultad de educación. 195 plazas

En su plan de estudios contiene una asignatura perteneciente a la variable Interculturalidad, una a la de Convivencia y Ciudadanía, cuatro a la de Educación Inclusiva, una a la Sostenibilidad y dos a la de Acción tutorial, Participación y Familias. De ellas dos pertenecen a la enseñanza básica, dos a la obligatoria y cinco a la optativa.

Interculturalidad: *Escuela intercultural. Investigaciones, experiencias y materiales*, impartida en tercer curso, primer semestre. Es una optativa de 6 créditos.

Convivencia y Ciudadanía: *Formación en valores y competencias personales para docentes*, impartida en primer curso, primer semestre. Pertenece a la formación básica y tiene 6 créditos.

Educación Inclusiva *Fundamentos psicopedagógicos de Atención a la Diversidad*, impartida en tercer curso, primer semestre. Pertenece a la formación obligatoria y es de 6 créditos. *Aprendizaje, desarrollo y atención a la diversidad*, impartida en cuarto curso, primer semestre. Es una optativa de 6 créditos. *Escuelas inclusivas*, impartida en cuarto curso, primer semestre. Es una optativa de 6 créditos. *Escuelas y aulas inclusivas*, impartida en cuarto curso, primer semestre. Es una optativa de 6 créditos.

Sostenibilidad: *La Educación Ambiental y su Didáctica*. Materia optativa de 6 créditos impartida en 4º curso, abordando de pleno la temática de esta variable.

Acción tutorial, Participación y Familias: *El Centro Escolar como Comunidad Educativa*, impartida en segundo curso, segundo semestre. Pertenece a la formación básica y tiene 6 créditos. *Acción tutorial*, impartida en tercer curso, segundo semestre. Pertenece a la formación obligatoria y tiene 6 créditos.

3.4.7. Unidad-7- Castilla- La Mancha- Facultad de Educación de Toledo. 150 plazas

En su plan aparecen tres asignaturas que podrían incluirse en las variables planteadas, aunque su contenido solo afecta parcialmente a esas variables. Una de ellas es de formación básica y dos optativas.

Interculturalidad: *Lengua y Cultura árabe*, impartida en tercer curso, segundo semestre. Pertenece a la formación optativa y tiene 4 créditos. Su contenido incluye bloques referidos a la interculturalidad desde la visión de la cultura árabe.

Convivencia-Ciudadanía: *Educación y Sociedad*, se imparte en segundo curso, primer semestre. Pertenece a la formación básica y tiene 6 créditos. Su contenido aborda aspectos sociológicos y educativos entre los que se encuentran cuestiones referidas a la ciudadanía y relaciones de convivencia.

Sostenibilidad: *Condición Física, Sostenibilidad y Salud*. Es una materia optativa impartida en cuarto curso y que desarrolla algunos aspectos de la sostenibilidad en relación con la condición física y la salud ambiental.

3.4.8. Unidad-8- Castilla-León- U. Valladolid. Facultad de educación y trabajo social. 180 plazas

En su plan de estudios contiene dos asignaturas pertenecientes a la variable Interculturalidad, dos a la de Convivencia, una perteneciente a la variable Género, una a la Sostenibilidad, una a la de Educación Inclusiva y una a la Acción tutorial, Participación y Familias. De ellas cinco son de enseñanza básica, una optativa y dos de optatividad libre.

Interculturalidad: *Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad*, impartida en primer curso, segundo semestre. Pertenece a la formación básica y tiene 6 créditos. *Música, Cultura y Diversidad*, se imparte en tercer curso, segundo semestre. Pertenece a la formación básica y tiene 6 créditos.

Convivencia y Ciudadanía: *Educación para la Paz y la Igualdad*, se imparte en primer curso, primer semestre. Pertenece a la formación básica y tiene 6 créditos. *Educación en valores y democracia*, es una optativa libre de tercero y tiene 6 créditos.

Género: *Mujeres en la Historia del Arte*, es una optativa libre, de cuarto curso de 6 créditos.

Educación Inclusiva: *Fundamentos psicopedagógicos de Atención a la Diversidad*, se imparte en segundo curso, segundo semestre. Pertenece a la formación básica y tiene 6 créditos.

Sostenibilidad: *Educación Ambiental*. Materia optativa de 6 créditos impartida en 2º curso, abordando de pleno la temática de esta variable.

Acción tutorial, Participación y Familias: *Orientación y Tutoría con el Alumnado y las Familias*, se imparte en primer curso, segundo semestre. Pertenece a la formación básica y tiene 6 créditos.

3.4.9. Unidad-9- Cataluña- Universidad de Barcelona. Facultad de Educación. 475 plazas

En su plan de estudios contiene una asignatura perteneciente a la variable Interculturalidad, una a la de Educación Inclusiva y una a la Acción tutorial, Participación y Familias. Todas ellas son de enseñanza básica.

Interculturalidad: *Sociología de la educación: cambios sociales, educativos y multiculturalidad*, impartida en primer curso, primer semestre. Pertenece a la formación básica y tiene 6 créditos.

Educación Inclusiva: *Teoría y práctica de la escuela inclusiva*, se imparte en segundo curso, segundo semestre. Pertenece a la formación básica de la Mención de Atención a la Diversidad y tiene 6 créditos.

Acción tutorial, Participación y familias: *Relaciones entre Escuela, Familia y Comunidad*, se imparte en primer curso, segundo semestre. Pertenece a la formación básica y tiene 6 créditos.

3.4.10. Unidad-10- Extremadura-U. Extremadura. Facultad educación. 280 plazas

En su plan de estudios contiene una asignatura perteneciente a la variable Convivencia, una a la de Género, una a la de Sostenibilidad, tres a la variable de Educación Inclusiva y una a la Acción tutorial, Participación y Familias. De ellas, tres pertenecen a la formación básica, una a la obligatoria y tres son optativas.

Convivencia y Ciudadanía: Atención Psicoeducativa a la Diversidad y Convivencia Escolar, se imparte en primer curso, segundo semestre. Pertenece a la formación básica y tiene 6 créditos.

Género: *Sociología de las Relaciones de Género y la Familia*, se imparte en primer curso, segundo semestre. Pertenece a la formación básica y tiene 6 créditos.

Educación Inclusiva: *Escuela Inclusiva*, impartida en cuarto curso, segundo semestre. Es una optativa de 6 créditos. *Curriculum y Diversidad*, se imparte en cuarto curso, primer semestre. Es una optativa de 6 créditos. *Psicología de la Discapacidad*, se imparte en cuarto curso, primer semestre. Es una optativa de 6 créditos.

Sostenibilidad: *Conocimiento del medio natural en educación primaria*. Asignatura obligatoria del cuarto curso que plantea el conocimiento del medio en relación con el desarrollo sostenible.

Acción tutorial, Participación y familias: *Acción Tutorial y Educación Familiar*, se imparte en primer curso, primer semestre. Pertenece a la formación básica y tiene 6 créditos.

3.4.11. Unidad-11- Galicia- U. Santiago de Compostela. Facultad ciencias de la educación. 126 plazas

En su plan de estudios contiene una asignatura perteneciente a la variable Interculturalidad, una a la de Género, una a la variable de Educación Inclusiva, una a la de Convivencia y Ciudadanía, una a la Sostenibilidad y dos a la Acción tutorial, Participación y Familias. De ellas, dos son de formación básica y cinco son optativas.

Interculturalidad: *Portugués: la Diversidad Cultural y sus Manifestaciones*. Es una optativa de cuarto curso de 4,5 créditos.

Convivencia y Ciudadanía: *Educación en valores y ciudadanía*. Es una optativa de tercer curso de 4,5 créditos.

Género: *Identidad de género i educación*. Es una optativa de cuarto curso de 4,5 créditos.

Educación Inclusiva: *Diversidad y Escuela Inclusiva*. Es una optativa de tercer curso de 4,5 créditos.

Sostenibilidad: *Educación Ambiental y su Didáctica*. Materia optativa de 4.5 créditos que se imparte en el 4º curso, 1º semestre.

Acción tutorial, Participación y Familias: *Infancia, Familia y Escuela*, se imparte en primer curso, primer semestre. Pertenece a la formación básica y tiene 6 créditos. *Escuela, Comunidad y TIC*, se imparte en primer curso, segundo semestre. Pertenece a la formación básica y tiene 6 créditos.

3.4.12. Unidad-12- La Rioja- U. La Rioja. Facultad de Letras y Educación. 150 plazas

En su plan de estudios contiene una asignatura perteneciente a la variable Interculturalidad, una a la variable de Educación Inclusiva, una a la de valores y una a la Acción tutorial, Participación y Familias. De ellas, tres pertenecen a la formación básica y dos a las optativas.

Interculturalidad: *La Acción Socioeducativa en contextos Multiculturales*. Es una optativa del Itinerario de Atención a la Diversidad, impartida en el segundo semestre y tiene 4,5 créditos.

Convivencia y Ciudadanía: *Educación para la Convivencia*, se imparte en segundo curso, primer semestre. Pertenece a la educación básica y tiene 6 créditos.

Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Es una optativa de tercer curso, del Itinerario Perfil de Intensificación Curricular y tiene 4,5 créditos.

Educación Inclusiva: Educación Inclusiva y Respuesta a la Diversidad se imparte en segundo curso, segundo semestre. Pertenece a la educación básica y tiene 6 créditos.

Acción tutorial, Participación y Familias: *Sociedad, Familia y Tutoría*, se imparte en primer curso, primer semestre. Pertenece a la educación básica y tiene 6 créditos.

3.4.13. Unidad-13- Madrid- U. Complutense de Madrid. Facultad de Educación. 340 places

En su plan de estudios contiene dos asignaturas pertenecientes a la variable de Educación Inclusiva y una a la Acción tutorial, Participación y Familias. De ellas, una es de formación básica y dos optativas.

Educación Inclusiva: *Aspectos Didácticos de la Educación Inclusiva*, se imparte en segundo curso, primer semestre. Es una optativa de 6 créditos. *Estrategias Didácticas para la Atención a la Diversidad*, se imparte en segundo curso. Es una optativa de 6 créditos.

Acción tutorial, Participación y Familias: *Orientación Educativa y Acción Tutorial*, se imparte en primer curso, segundo semestre. Pertenece a la educación básica y tiene 6 créditos.

3.4.14. Unidad-14- Murcia- U. Murcia. Facultad de la Educación. 420 plazas

En su plan de estudios contiene seis asignaturas pertenecientes a la variable Interculturalidad, cinco a la de Educación Inclusiva y una a la de Sostenibilidad. Todas ellas son optativas excepto la de Sostenibilidad que es obligatoria.

Interculturalidad: *Educación Intercultural y Atención a la Diversidad*, se imparte en cuarto curso, primer semestre. Es una optativa de 6 créditos. *Educación ante una Realidad Multicultural*, se imparte en cuarto curso, segundo semestre. Es una optativa de 6 créditos. *Procesos y Estrategias Educativas ante una Realidad Intercultural*, se imparte en cuarto curso, segundo semestre. Es una optativa de 3 créditos. *Educación Antirracista*, se imparte en cuarto curso, primer semestre. Es una optativa de 3 créditos. *Educación y Pueblo Gitano*, se imparte en cuarto curso, segundo semestre. Es una optativa de 3 créditos. *Aprendizaje Cooperativo e Interculturalidad*, se imparte en cuarto curso, primer semestre. Es una optativa de 3 créditos.

Educación Inclusiva: Atención Psicoeducativa a las Dificultades de Adaptación, Comportamiento y Aprendizaje, se imparte en cuarto curso, segundo semestre. Es

una optativa de 4,5 créditos. Estrategias y Recursos para Atender a la Diversidad, se imparte en cuarto curso, primer semestre. Es una optativa de 4,5 créditos. Medidas Organizativas para Atender a la Diversidad, se imparte en cuarto curso, primer semestre. Es una optativa de 3 créditos. Diagnóstico y Orientación para la Inclusión Socioeducativa, se imparte en cuarto curso, primer semestre. Es una optativa de 6 créditos. Accesibilidad y Discapacidad, se imparte en cuarto curso, primer semestre. Es una optativa de 3 créditos.

Sostenibilidad: *Enseñanza y Aprendizaje en el medio natural*. Materia obligatoria impartida en tercer curso con 6 créditos de carga y que aborda la temática de forma tangencial.

3.4.15. Unidad-15- Navarra- Universidad de Navarra. Ciencias Humanas y Sociales. 180 plazas

En su plan de estudios contiene tres asignaturas con rasgos pertenecientes a las variables de Interculturalidad; Convivencia y Ciudadanía; Acción tutorial, Participación y Familias, y tres a la de Educación Inclusiva, dos de las cuales pertenecen a una Mención especificada en el apartado. Tres de ellas son de formación básica, una optativa y las otras dos pertenecen a las optativas de una mención.

Interculturalidad/ Convivencia y Ciudadanía/Acción tutorial, Participación y Familias: *Diversidad cultural, derechos fundamentales, igualdad y ciudadanía*, se imparte en primer curso, primer semestre. Perteneciente a la formación básica y tiene 6 créditos.

Convivencia y Ciudadanía/ Acción tutorial, Participación y Familias *Sociedad, familia y escuela inclusiva*, se imparte en segundo curso, primer semestre. Perteneciente a la formación básica y tiene 6 créditos. (Esta asignatura se incluye en las dos variables, 2 y 6, ya que en caso contrario una de ellas quedaría vacía, dando a entender que no se trabaja dicha materia en esta universidad).

Educación Inclusiva: *Diversidad y Respuesta Pedagógica*, se imparte en segundo curso, primer semestre. Perteneciente a la formación básica y tiene 6 créditos. **Las siguientes asignaturas pertenecen a las optativas de Mención en Pedagogía Terapéutica**, por lo que no se especificará el carácter formativo en cada una. *Propuestas Pedagógicas para una Educación Inclusiva en la Escuela*, se imparte en tercer curso, primer semestre y tiene 6 créditos. *Servicios de Apoyo e Investigación en Pedagogía Inclusiva*, se imparte en cuarto curso, primer semestre y tiene 6 créditos.

Sostenibilidad: *Cooperación al desarrollo y educación*. Materia de 3º curso, de carácter optativo y con una carga de 3 créditos aborda la sostenibilidad desde la perspectiva de la cooperación al desarrollo.

3.4.16. Unidad-16 - País Vasco - U. del País Vasco Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao. 150 plazas

En su plan de estudios contiene una asignatura perteneciente a la variable Género, una a la de Sostenibilidad y una a la de Educación Inclusiva. Dos son Optativas y una de formación básica

Educación Inclusiva: *Bases de la escuela inclusiva*, se imparte en segundo curso, segundo semestre. Perteneciente a la formación básica y tiene 6 créditos.

Género: Interacción de Lenguajes. La Cultura Audiovisual. Revisión desde una perspectiva de género, se imparte en cuarto curso, primer semestre. Es una optativa de 6 créditos.

Sostenibilidad: Ciencias de la Naturaleza en el Aula de Educación Primaria. Materia de 6 créditos impartida en tercer curso y relacionada con la del mismo nombre impartida en primer curso. Aborda la temática de sostenibilidad de forma tangencial, aun cuando está bastante presente.

3.4.17. Unidad-17- C. Valenciana- U. Valencia. Facultad De Magisterio. 500 plazas

En su plan de estudios se ofertan dos asignaturas relacionadas con la variable Educación Inclusiva y una de Sostenibilidad. Una de formación básica, una optativa y obligatoria respectivamente.

Educación Inclusiva: *Necesidades Educativas Especiales*, se imparte en segundo curso, segundo semestre, pertenece a la formación básica y tiene 6 créditos. *Autorregulación y Problemas de conducta* se imparte en cuarto curso y es una optativa de 4,5 créditos.

Sostenibilidad: Didáctica de las ciencias: medio ambiente, biodiversidad y salud. Materia obligatoria de tercer curso con 4.5 créditos de carga.

3.5. Fase de Yustaposición y conclusiones de la misma

Tabla 1 - Comunidades de Andalucía, Aragón y Asturias. Elaboración propia.

VARIABLES	SUB-VARIABLES	UNIDADES DE COMPARACIÓN							
		Andalucía: U. Granada		Aragón: U. Zaragoza				Asturias: U. Oviedo	
Interculturalidad	Título asignatura			E. Social e Intercultural					
	Carácter formativo			Básica					
	Curso y semestre			1ºC-S2					
	Menciones								
	Itinerarios								
	Créditos			6					
Convivencia y Ciudadanía	Título asignatura							Educación en Valores	
	Carácter formativo							Básica	
	Curso y semestre							1Cº-S2	
	Menciones								
	Itinerarios								
	Créditos							6	
Género	Título asignatura								
	Carácter formativo								
	Curso y semestre								
	Menciones								
	Itinerarios								
	Créditos								
Educación Inclusiva	Título asignatura	Atención a la Diversidad	Atención Psicoeducativa Alumnado NEE	Procesos Evolutivos y Diversidad	Atención a la Diversidad	Innovación en Escuela Inclusiva	Respuestas Educativas a Necesidades específicas	Intervención Didáctica para la Atención a la diversidad	Aspectos didácticos y organizativos de la Educación Especial
	Carácter formativo	Básica	Optativa	Obligatoria	Obligatoria	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa
	Curso y semestre	2º C-S1	4ºC-S1	2ºC-S1	2ºC-S2	4ºC-S2	4ºC-S1	3ºC-S1	3ºC-S1
	Menciones		Mención en Educación Especial			Mención Pedagogía Terapéutica	Mención Pedagogía Terapéutica		
	Itinerarios								
	Créditos	6	6	6	6	6	6		
Sostenibilidad	Título asignatura							Didáctica del Medio Natural y su implicación,	
	Carácter formativo							Optativa	
	Curso y semestre							3º - S2	
	Menciones								
	Itinerarios								
	Créditos							6	
Acción Tutorial, Participación y Familias	Título asignatura	Acción Tutorial en Educación Primaria						Orientación Educativa y Tutoría	
	Carácter formativo	Básica						Básica	
	Curso y semestre	3ºC-S1						2ºC-S2	
	Menciones								
	Itinerarios								
	Créditos	6						6	

Tabla 2 - Comunidades de Baleares, Canarias y Cantabria.

VARIABLES		SUB-VARIABLES	UNIDADES DE COMPARACIÓN							
			Baleares. U. Islas Baleares Acción				Canarias- U. La Laguna		Cantabria- U. Cantabria	
Interculturalidad	Título asignatura	Educación Intercultural						Escuela intercultural. Investigaciones, experiencias y materiales		
	Carácter formativo	Optativa						Optativa		
	Curso y semestre	4ºC-S2						3ºC-S1		
	Menciones	Mención en Acción Tutorial,								
	Itinerarios							6		
	Créditos	3								
Convivencia y Ciudadanía	Título asignatura	Sociología, Convivencia y Educación						Formación en valores y competencias personales para docentes		
	Carácter formativo	Básica						Básica		
	Curso y semestre	1ºC-S2						1ºC-S1		
	Menciones									
	Itinerarios									
	Créditos	6						6		
Género	Título asignatura									
	Carácter formativo									
	Curso y semestre									
	Menciones									
	Itinerarios									
	Créditos									
Educación Inclusiva	Título asignatura	Educación inclusiva	Estrategias Educativas e Inadaptación social en la Escuela	Atención a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural en la Escuela	Interv. Educ. desde el contexto familiar y social de la persona con discapacidad	Necesidades Específicas en Apoyo Educativo I y II		Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad	Aprendizaje, desarrollo y atención a la diversidad	Escuelas inclusivas (4º-S1, optativa, 6C.). Escuelas y aulas inclusivas
	Carácter formativo	Obligatoria,	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa		Obligatoria	Optativa	Optativa
	Curso y semestre	2ºC-S1	4ºC	4ºC	4ºC-S2	4ºC-S1		3ºC-S1	3ºC-S1	4ºC-S1
	Menciones		Mención en Soporte educativo	Mención en Soporte educativo		Mención Atención a la Diversidad				
	Itinerarios									
	Créditos	6	3	3	3	9+9		6	6	6
Sostenibilidad	Título asignatura	Educación Física i Hábitos Saludables		Educación para la Salud		Los Recursos en la Didáctica de las Ciencias		La Educación Ambiental y su Didáctica		
	Carácter formativo	Obligatoria		Optativa		Obligatoria		Optativa		
	Curso y semestre	3º - S2		4º		3º - S1		4º - S1		
	Menciones									
	Itinerarios									
	Créditos	6		3		8		6		
Acción Tutorial, Participación y Familias	Título asignatura	Psicología de la Educación y Acción Tutorial		Acción Tutorial en E. Primaria		Sociedad Familia y Escuela	Acción tutorial en Educación primaria	El Centro Escolar como Comunidad Educativa		Acción tutorial
	Carácter formativo	Obligatoria		Optativa		Básica	Optativa	Básica		Obligatoria
	Curso y semestre	2ºC-S1		4ºC		1ºC-S2	3ºC-S2	1ºC-S2		3ºC-S2
	Menciones			Mención en acción tutorial						
	Itinerarios									
	Créditos	6		6		6	6	6		6

Tabla 3 - Comunidades de Castilla-La Mancha, Castilla-León y Cataluña.

VARIABLES	SUB-VARIABLES	UNIDADES DE COMPARACIÓN			
		Castilla-La Mancha- U. Toledo Acción	Castilla-León- U. Valladolid		Cataluña-U. Barcelona
Interculturalidad	Título asignatura	Lengua y Cultura Árabe	Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad	Música, Cultura y Diversidad	Sociología de la educación: cambios sociales, educativos y multiculturalidad
	Carácter formativo	Optativa	Básica	Optativa	Básica
	Curso y semestre	4º - S1	1ºC-S2	3ºC-S2,	1ºC-S1
	Menciones				
	Itinerarios				
	Créditos	4	6	6	6
Convivencia y Ciudadanía	Título asignatura		Educación para la Paz y la Igualdad	Educación en valores y democracia	
	Carácter formativo		Básica	Optatividad libre	
	Curso y semestre		1ºC-S1	3ºC	
	Menciones				
	Itinerarios				
	Créditos		6	6	
Género	Título asignatura		Mujeres en la Historia del Arte		
	Carácter formativo		Optatividad libre		
	Curso y semestre		4ºC		
	Menciones				
	Itinerarios				
	Créditos		6		
Educación Inclusiva	Título asignatura		Fundamentos psicopedagógicos de Atención a la Diversidad		Teoría y práctica de la escuela Inclusiva.
	Carácter formativo		Básica		Básica
	Curso y semestre		2ºC-S2		2ºC-S2
	Menciones				Mención de Atención a la Diversidad
	Itinerarios				
	Créditos		6		6
Sostenibilidad	Título asignatura	Condición Física, Sostenibilidad y Salud	Educación Ambiental		
	Carácter formativo	Optativa	Optativa		
	Curso y semestre	3º - S2	2º - S2		
	Menciones				
	Itinerarios				
	Créditos	4	6		
Acción Tutorial, Participación y Familias	Título asignatura		Orientación y Tutoría con el Alumnado y las Familias		Acción Tutorial: Relaciones entre Escuela, Familia y Comunidad
	Carácter formativo		Básica		Básica
	Curso y semestre		1ºC- S2		1ºC-S2
	Menciones				
	Itinerarios				
	Créditos		6		6

Tabla 4 - Comunidades de Extremadura, Galicia y La Rioja.

VARIABLES	SUB-VARIABLES	UNIDADES DE COMPARACIÓN					
		Extremadura- U. Extremadura		Galicia- U. Santiago de Compostela		La Rioja- U. La Rioja	
Interculturalidad	Título asignatura			Portugués: la Diversidad Cultural y sus Manifestaciones		La Acción Socioeducativa en Contextos Multiculturales	
	Carácter formativo			Optativa		Optativa	
	Curso y semestre			4ºC		S2	
	Menciones						
	Itinerarios					Itinerario de Atención a la Diversidad	
	Créditos			4,5		4,5	
Convivencia y Ciudadanía	Título asignatura	Atención Psicoeducativa a la Diversidad y Convivencia Escolar		Educación en valores y ciudadanía		Educación para la Convivencia	Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos
	Carácter formativo	Básica		Optativa		Básica	Optativa Curricular
	Curso y semestre	1ºC-S2		3ºC		2ºC-S1	1ºC-S2
	Menciones						
	Itinerarios						Itinerario Perfil de Intensificación
	Créditos	6		4,5		6	4,5
Género	Título asignatura	Sociología de las Relaciones de Género y la Familia		Identidad de Género y Educación			
	Carácter formativo	Básica		Optativa			
	Curso y semestre	1ºC-S2		4ºC			
	Menciones						
	Itinerarios						
	Créditos	6		4,5			
Educación Inclusiva	Título asignatura	Escuela Inclusiva	Currículum y Diversidad	Psicología de la Discapacidad	Diversidad y Escuela Inclusiva		Educación Inclusiva y Respuesta a la Diversidad
	Carácter formativo	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa		Básica
	Curso y semestre	4ºC-S1	4ºC-S1	4ºC-S1	3ºC		2ºC-S2
	Menciones						
	Itinerarios						
	Créditos	6	6	6	4,5		6
Sostenibilidad	Título asignatura	Conocimiento del medio natural en educación primaria			<u>Educación Ambiental y su Didáctica</u>		
	Carácter formativo	Obligatoria			Optativa		
	Curso y semestre	4º - S2			4º - S1		
	Menciones						
	Itinerarios						
	Créditos	6			4,5		
Acción Tutorial, Participación y Familias	Título asignatura	Acción Tutorial y Educación Familiar			Infancia, Familia y Escuela	Escuela, Comunidad y TIC	Tutoría y Orientación Educativa
	Carácter formativo	Básica			Básica	Básica	Optativa
	Curso y semestre	1ºC-S1			1ºC-S1	1ºC-S2	
	Menciones						
	Itinerarios						
	Créditos	6			6	6	4,5

Tabla 5 - Comunidades de Madrid y Murcia.

VARIABLES	SUB-VARIABLES	UNIDADES DE COMPARACIÓN							
		Madrid- U. Complutense Madrid		Murcia- U. Murcia					
Interculturalidad	Título asignatura			Educación Intercultural y Atención a la Diversidad	Educación ante una Realidad Pluricultural	Procesos y Estrategias Educativas ante una Realidad Intercultural	Educación Anti-racista	Educación y Pueblo Gitano	Aprendizaje Cooperativo e Interculturalidad
	Carácter formativo			Optativa	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa
	Curso y semestre			4ºC-S1	4ºC-S2	4ºC-S2	4ºC-S1	4ºC-S2	4ºC-S1
	Menciones								
	Itinerarios								
	Créditos			6	6	3	3	3	3
Convivencia y Ciudadanía	Título asignatura								
	Carácter formativo								
	Curso y semestre								
	Menciones								
	Itinerarios								
	Créditos								
Género	Título asignatura								
	Carácter formativo								
	Curso y semestre								
	Menciones								
	Itinerarios								
	Créditos								
Educación Inclusiva	Título asignatura	Aspectos Didácticos de la Educación Inclusiva	Estrategias Didácticas para la Atención a la diversidad	Diagnóstico y Orientación para la Inclusión Socioeducativa	Accesibilidad y Discapacidad	Estrategias y Recursos para Atender a la Diversidad	Medidas Organizativas para Atender a la Diversidad	Atención Psicoeducativa a las Dificultades de Adaptación, Comportam. y Aprendizaje	Necesidades Especiales Asociadas a Discapacidad: Desarrollo Psicológico y Educativo
	Carácter formativo	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa
	Curso y semestre	2ºC-S1	2ºC	4ºC-S1	4ºC-S1	4ºC-S1	4ºC-S1	4ºC-S2	4ºC-S2
	Menciones								
	Itinerarios								
	Créditos	6	6	6	3	4,5	3	4,5	4,5
Sostenibilidad	Título asignatura			Enseñanza y Aprendizaje del medio natural					
	Carácter formativo			Obligatoria					
	Curso y semestre			3º - S1					
	Menciones								
	Itinerarios								
	Créditos			6					
Acción Tutorial, Participación y Familias	Título asignatura	Orientación Educativa y Acción Tutorial		Diversidad del Alumnado y Acción tutorial					
	Carácter formativo	Básica		Básica					
	Curso y semestre	1ºC-S2		1ºC-S2					
	Menciones								
	Itinerarios								
	Créditos	6		6					

Tabla 6 - Comunidades de Navarra, País Vasco y Valencia.

VARIABLES	SUB-VARIABLES	UNIDADES DE COMPARACIÓN					
		Navarra- U. Pública de Navarra		País Vasco- U. del País Vasco		Valencia- U. Valencia	
Interculturalidad	Título asignatura	Diversidad Cultural, Derechos Fundamentales, Igualdad y Ciudadanía					
	Carácter formativo	Básica					
	Curso y semestre	1ºC-S1					
	Menciones						
	Itinerarios						
	Créditos	6					
Convivencia y Ciudadanía	Título asignatura	Sociedad, familia y escuela inclusiva					
	Carácter formativo	Básica					
	Curso y semestre	2ºC-S1					
	Menciones						
	Itinerarios						
	Créditos	6					
Género	Título asignatura			Interacción de Lenguajes. La Cultura Audiovisual. Revisión desde una perspectiva de Género			
	Carácter formativo			Optativa			
	Curso y semestre			4ºC-S1			
	Menciones						
	Itinerarios						
	Créditos	6		6			
Educación Inclusiva	Título asignatura	Diversidad y Respuesta Pedagógica	Propuestas pedagógicas para una educación inclusiva en la escuela	Servicios de Apoyo e Investigación en Pedagogía Inclusiva	Alumnado con Bases de la escuela inclusiva	Necesidades Educativas Especiales	Autoregulación y problemas de conducta
	Carácter formativo	Básica	Optativa	Optativa	Obligatoria	Básica	Optativa
	Curso y semestre	2ºC-S1	3ºC-S1	4ºC-S1	2ºC-S2	2ºC-S2	4ºC
	Menciones			Mención terapéutica			
	Itinerarios						
	Créditos	6	6	6	6	6	4,5
Sostenibilidad	Título asignatura	Cooperación al desarrollo y educación		Ciencias de la Naturaleza en el aula de primaria II		Didáctica de las ciencias: medio ambiente, biodiversidad y salud.	
	Carácter formativo	Optativo		Obligatoria		Obligatorio	
	Curso y semestre	3º - S1		3º - S1		3º - S1	
	Menciones						
	Itinerarios						
	Créditos	3		6		4'5	
Acción Tutorial, Participación y Familias	Título asignatura	Sociedad, familia y escuela inclusiva					
	Carácter formativo	Básica					
	Curso y semestre	2ºC-S1					
	Menciones						
	Itinerarios						
	Créditos	6					

3.6. Conclusiones comparativas

Observando las tablas de yuxtaposición se aprecia que:

En relación a la variable 1- Interculturalidad, diez CCAA (58,8%) incluyen en su plan de estudio asignaturas relacionadas con la interculturalidad/multiculturalidad, de las cuales 12 son optativas (75%) y solo 4 de formación básica (25%). Como se puede observar en la nomenclatura, aún se sigue utilizando el término multiculturalidad, donde debería trabajarse la interculturalidad. Es significativo que en un país como el nuestro, donde la afluencia de personas inmigrantes ha sido masiva (aunque haya disminuido en los últimos años), haya siete universidades de otras tantas CCAA (41,2%) donde en su plan de estudios no se trabaje la interculturalidad en las aulas y en las que se trabaja, solo se haga mayoritariamente en optativas.

En relación a la variable 2 Convivencia/Ciudadanía, el número de universidades que contienen en su plan de estudio asignaturas relacionadas con esta desciende a 7 (41,2%), aunque una mayoría son de formación básica (66,6%) y el resto optativas, (33,3). Si el número es bajo, todavía lo era más cuando en un principio se consideró incluir solamente las asignaturas relacionadas con la convivencia y mediación. Aumentó un poco al incluir en la variable todo aquello relacionado con valores. Es sorprendente que se esté utilizando la mediación en ámbitos más empresariales, y que como herramienta de transformación social y de mejora de la convivencia esté tan ausente en los centros escolares.

En relación a la variable 3 Género, el descenso ya es catastrófico, solo 4 universidades representantes de las correspondientes CCAA (23,5%) contienen en su plan de estudio asignaturas relacionadas con la igualdad de género, 4 optativas (80%) y 1 de formación básica (20%). No es de extrañar que se normalicen situaciones i comentarios machistas entre los y las adolescentes. Por ejemplo, los resultados del estudio del *Proyecto Escorpio* del 2017, indican que un “27,4% de adolescentes piensan que la violencia de género es una conducta normal en la pareja” (Publicación: 13 Noviembre de 2017).

En relación a la variable 4, Educación Inclusiva, se puede apreciar (a priori) que se le da mucha importancia, ya que 16 universidades incluyen en su plan de estudios asignaturas relacionadas con la inclusión (94,1%), es decir, casi la totalidad de CCAA a excepción de la U. de Toledo. El problema es que 26 de ellas son optativas (70,2%), lo que significa que pueden ser cursadas o no. Solo incluyen 6 de formación básica (16,2%) y 5 obligatorias (13,5%).

En relación a la variable 5, Sostenibilidad, 12 universidades contienen en su plan de estudio asignaturas relacionadas con ésta (70%). Continua habiendo un mayor porcentaje de optativas (53,8%) que de obligatorias (46,1%) y más de una cuarta parte de universidades (de las unidades de comparación seleccionadas) que no

trabajan asignaturas de esta variable (30%). La presencia de materias relacionadas con la sostenibilidad responde a la preocupación educativa española por este tema y su traducción en “educación ambiental” durante los últimos treinta años. No obstante se aprecia un descenso de estas materias respecto a planes de estudio anteriores en la formación del profesorado.

En relación a la variable 6, Acción Tutorial, Participación y Familias, como en el caso anterior, 12 universidades contienen en su plan de estudio asignaturas relacionadas con las temáticas de ésta (70%). 13 de ellas de formación básica (72,2%), 2 de carácter obligatorio (11,1%) y 3 optativas (16,6%). Es un caso similar al de la variable 2, en un principio eran dos variables que luego se unieron, como se explica en la fase descriptiva del presente estudio. Aun así, el número resultante es insuficiente, ya que hay cinco CCAA (29,4%) donde las universidades que las representan, no incluyen en su formación el fomento de la participación y de cómo involucrar a las familias en la educación de las niñas y niños.

Después de este análisis se deduce claramente que existen dos velocidades diferentes respecto a la consolidación educativa de las metas del objetivo 4 de la Agenda 2030. Por una parte la UNESCO y la ONU tanto en los Objetivos del milenio como en los Objetivos de Desarrollo sostenible han marcado un camino respecto a las metas que parecen absolutamente necesarias para vivir y desarrollarse en una sociedad sostenible.

Por otra parte ese camino está poco presente en la formación de los agentes educativos (en este caso, maestros) que deberían inculcar desde la Escuela, - no como única fuente, pero si como una de las principales-, esas metas a los niños y niñas que serán adultos en el 2030.

No parece que sea realmente una resistencia a las ideas de la Agenda 2030 sino más bien una resistencia a los cambios de paradigma en la elaboración de los currícula de formación del profesorado. Daría la impresión que el peso de las tradiciones, del mantenimiento del statu quo y de la presencia de los intereses de los departamentos y del profesorado universitario sigue siendo una losa que impide en muchas situaciones el cambio de modelo formativo.

En ese caso, puede que sean necesarias decisiones políticas desde los Ministerios o las Comunidades Autónomas, o decisiones desde los equipos rectorales de las universidades, las que tengan que asegurar que la formación del profesorado sigue las directrices que les permitan convertirse realmente en agentes de cambio hacia una sociedad más humana y sostenible.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Caballero, A.; Manso, J.; Matarranz, M., y Valle, J.M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9, 39-56.

Centro Doña Sofía de Adolescencia y Juventud (2017) *Barómetro 2017. Publicación 13 Noviembre 2017 del Proyecto Escorpio*. Madrid. España. Recuperado de http://adolescenciayjuventud.org/sala-de-prensa/noticias/ampliar.php?Id_contenido/126899.

Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.

García Garrido, J.L. (1990). *Fundamentos de la Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.

Martínez Usarralde, M.J. (2003). Educación comparada. Nuevos retos, renovados desafíos. Madrid: La Muralla.

Martínez Usarralde, M.J. (2006). La Educación Comparada revisitada: Revisión a la evolución epistemológica y temática en la era postcomparada. *Tendencias pedagógicas*, 77-100.

Naciones Unidas. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/la-agenda-de-desarrollo-sostenible>.

ONU (2017). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado en <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/peace-justice>.

UNESCO (2014). Declaración final de la Reunión Mundial sobre la EPT de 2014. *El Acuerdo de Mascate*. Oman.

UNESCO. Declaración de Incheon, (2015). *Educación 2030: Marco de Acción*. París. Recuperado en: <https://es.unesco.org/themes/liderar-agenda-mundial-educacion-2030>.

WEBGRAFÍA

Ministerio de Educación Cultura y Deportes. *QEDU Que estudiar y donde en la Universidad*: <https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/compBdDo>

Universidad de Barcelona: http://www.ub.edu/dyn/cms/continguts_es/estudis/oferta_formativa/graus/graus.html

Universidad de Cantabria: <http://web.unican.es/estudios/estudios-de-grado>

Universidad Complutense de Madrid: <http://www.ucm.es/grado>

Universidad de La Rioja: http://www.unirioja.es/estudios/grados/index_16_17.shtml

Universidad Pública de Navarra: <http://www.unavarra.es/grados>

Universidad de Oviedo: <http://www.uniovi.es/estudios/grados>

Universidad del País Vasco: <https://www.ehu.eus/es/web/estudiosdegrado-graduokoikasketak/grado-educacion-primaria-bizkaia-planificacion>

Universidad de Santiago de Compostela: <http://www.usc.es/es/titulacions/titulaionoficgrao.html>

Universidad de Castilla La Mancha, Campus de Toledo: <https://www.uclm.es/misiones/lauclm/campus/campusto>

Universidad de Extremadura: <https://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/servicios/alumnado/funciones/grados>

Universidad de Granada: <http://www.ugr.es/estudiantes/grados>

Universidad Islas Baleares: <http://estudis.uib.es/es/grau/>

Universidad de La Laguna: https://www.ull.es/view/institucional/ull/Titulaciones_de_grado/es

Universidad de Murcia <http://www.um.es/web/vic-estudios/contenido/grados/titulaciones>

Universidad de Valencia: <https://www.uv.es/uvweb/universidad/es/estudios-grado/oferta-grados/oferta-grados-1285846094474.html>

Universidad de Valladolid: <http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/2.01.02.01.alfabetica/index.html>

Universidad de Zaragoza: <http://academico.unizar.es/oferta-estudios>

AGENDA 2030 Y FORMACIÓN DE DOCENTES DE PRIMARIA EN ESPAÑA. ESTUDIO COMPARADO DE LOS DISEÑOS CURRICULARES EN LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS

Ester Alventosa¹, Maria-Isabel Viana-Orta² & Joan M^a Senent³

¹Estudiante de doctorado, con beca FPU, en el departamento ECHE de la Universidad de Valencia. Graduada en Educación Social y Máster en Acción Social y Educativa (itinerario de Mediación) por la Universidad de Valencia. E-mail: maria.e.alventosa@uv.es.

²Universidad de Valencia. E-mail: m.isabel.viana@uv.es.

³Universidad de Valencia. E-mail: joan.m.senent@uv.es.

RESUMEN

La Agenda 2030 lanza una serie de retos que implican un cambio de mentalidad en las nuevas generaciones. Este cambio de mentalidad debería estar liderado por las escuelas y por su profesorado, pero ¿está el profesorado actual adecuadamente formado para afrontar esos retos y para poder liderar ese cambio de mentalidad necesario para alcanzar las metas de la agenda internacional? Para intentar dar respuesta a esa pregunta se presenta a continuación un estudio comparado de los diseños curriculares de formación del profesorado de Primaria en las universidades privadas españolas en relación a algunos de los temas incluidos en la Agenda 2030. Se han seleccionado como unidades comparativas una universidad privada por cada Comunidad Autónoma tomando como criterio de selección el mayor número de plazas ofertadas, con un total final de catorce, y como variables comparadas la existencia o no de asignaturas relacionadas con siete de los temas más relacionados con la agenda internacional: interculturalidad; convivencia y ciudadanía; género; educación inclusiva; valores; sostenibilidad; y acción tutorial, participación y familias. Se concluye que la ordenación de los temas abordados desde el más presente a los menos presentes en los diseños curriculares es: 1, educación inclusiva (92% de universidades); 2, acción tutorial, participación y familias (78%); 3, valores (57%); 4, interculturalidad (50%); 5, convivencia y ciudadanía (28%); y 6 y 7, género y sostenibilidad (14%).

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos cuatro años las instituciones internacionales han planteado una serie de nuevos retos que surgen de la evaluación de los Objetivos del Milenio, cuyo logro previsto para 2015 está lejos de ser alcanzado, aunque es indudable que se han realizado algunos progresos durante los quince años de su desarrollo. La serie de reuniones internacionales se inició con la celebrada en Mascate (Omán) en 2014 que terminó con el Acuerdo de Mascate como preludio de los objetivos de desarrollo sostenible que la UNESCO y la ONU aprobarían el año siguiente (2015) y cuya

vigencia hasta el año 2030 constituyen lo que hoy llamamos comúnmente “agenda 2030”.

Parece fuera de toda duda que uno de los pilares que permitirán el cumplimiento de esos objetivos proviene del cambio de mentalidad de las generaciones jóvenes respecto a aquello que debe ser respetado y potenciado, y aquello que debe ser evitado. Ese trabajo saldrá en buena parte de la escuela y será liderado por el profesorado de los próximos años, por lo que se plantea la cuestión de su formación con respecto a esas metas que se desean conseguir.

Aun aceptando que la formación del profesorado no es solamente su formación inicial, se considera interesante analizar en qué medida existe una formación sobre los aspectos indicados en esas metas, pues difícilmente podrán integrarlas en la educación de las futuras generaciones si el profesorado no las ha trabajado desde un punto de vista didáctico con una cierta profundidad.

El Acuerdo de Mascate, como final del Programa de la Unesco “Educación para todos” (EPT), plantea como Objetivo Global para 2030: “Lograr para todos por igual una educación de calidad e inclusiva y un aprendizaje durante toda la vida”. En esa reunión celebrada en Mascate en 2014, a la que asistieron más de 300 participantes, incluyendo ministros y vice ministros de educación así como representantes de organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales (ONG), universidades, investigadores y actores implicados en la materia, todos coincidieron en que “estamos lejos de alcanzar de aquí a 2015 los seis objetivos inscritos en la agenda de la Educación para Todos y los otros programas relacionados con la educación”. De las diversas metas planteadas en este acuerdo, se pretende destacar dos:

- Meta 4: para 2030, jóvenes y adultos poseerán los conocimientos y las competencias necesarios para tener un trabajo y una vida dignos gracias a la enseñanza y la formación técnica y profesional, el segundo ciclo de secundaria y la educación superior; se prestará especial atención a la igualdad de género y a los más marginados.
- Meta 5: para 2030, todos los educandos habrán adquirido los conocimientos, las competencias, los valores y las actitudes que se precisan para construir sociedades sostenibles y pacíficas, mediante, entre otras, la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible.

En 2015, la Organización de Naciones Unidas (ONU) aprobó la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, una oportunidad para que los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino con el que mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás. La Agenda cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, que incluyen desde la eliminación de la pobreza hasta el combate al cambio climático, la educación, la igualdad de la mujer, la defensa del medio ambiente o el diseño de

nuestras ciudades. Respecto al objetivo 4: *“Educación de Calidad”*, se quieren destacar tres de sus metas:

- Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.
- De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.
- De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

Este ha sido el punto de partida. Se ha querido analizar hasta qué punto competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) relacionadas con las metas antes descritas están presentes en los currículos de formación de maestros y maestras en una muestra de universidades privadas españolas.

2. ESTUDIO COMPARADO

2.1. Delimitación de la investigación

Se presenta un estudio comparativo de carácter deductivo que, siguiendo la propuesta metodológica inicial de Hilker y Bereday, ha ido recibiendo después aportaciones de diferentes comparatistas como García Garrido (1990), Ferrer (2002), Martínez Usarralde (2003 y 2006) y Caballero, Manso, Matarranz y Valle (2016), entre otras. Las cuatro fases fundamentales del método son la fase descriptiva, la fase interpretativa, la fase de yuxtaposición y la fase comparativa propiamente dicha o de conclusiones de la comparación. Por razones de espacio nos centraremos solo en las dos últimas, yuxtaposición y comparación.

Las unidades comparativas han sido los planes de estudio del curso 2017-2018 en Grado de Maestro/a en Educación Primaria o afines de una Universidad privada por cada Comunidad Autónoma. En caso de haber más de una Universidad, se ha elegido aquella que mayor número de plazas ha ofertado, como ya se ha apuntado y, en caso de ofrecer, modalidad presencial y modalidad online, se ha elegido el plan

de estudios de la modalidad presencial. También ocurre que hay Comunidades Autónomas que no tienen Universidad privada o que no tienen Universidad privada que imparta estos estudios. Todo ello de acuerdo con la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Así, el estudio comprende un total de 14 de Universidades (n=14) que son, por orden alfabético de Comunidad Autónoma:

- Andalucía: Universidad Loyola, Grado en Educación Primaria (Bilingüe), Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (Sevilla, No consta el número de plazas ofertadas en la web del Ministerio)
- Aragón: Universidad San Jorge, Grado en Educación Primaria - Primary Education, Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales (Zaragoza, 60 plazas)
- Asturias (NO)
- Baleares: Universidad Pontificia de Comillas, Grado en Educación Primaria, Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez (CESAG, Palma de Mallorca, 120 plazas)
- Canarias (NO)
- Cantabria: Universidad Europea del Atlántico, Grado en Educación Primaria (Bilingüe), Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (Santander, 50 plazas)
- Castilla-La Mancha (NO)
- Castilla y León: Universidad Pontificia de Salamanca, Grado en Maestro en Educación Primaria, Facultad de Educación (Salamanca, 200 plazas)
- Cataluña: Blanquerna Universidad Ramón Llull, Grado en Educación Primaria, Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte (Barcelona, 210 plazas)
- Comunidad Valenciana: Universidad Católica San Vicente Mártir, Grado en Maestro en Educación Primaria, con varias sedes (total de plazas 300)
- Extremadura: Centro Universitario Santa Ana (Almendralejo, Centro Adscrito a la Universidad de Extremadura) (75 plazas)
- Galicia: Escuela Universitaria de Profesorado de EGB María Sedes Sapientiae, Grado en Educación Primaria (Vigo, Centro Adscrito a la Universidad de Vigo) (75 plazas)
- La Rioja: Universidad Internacional de la Rioja, UNIR, Grado en Maestro en Educación Primaria, Online (2000 plazas)
- Madrid: Universidad Camilo José Cela, Grado en Maestro Educación Primaria, (Madrid, 792 plazas)

- Murcia: Universidad Católica San Antonio, Grado en Educación Primaria, con dos sedes (600 plazas)
- Navarra: Universidad de Navarra, Grado en Magisterio de Educación Primaria, Facultad de Educación y Psicología (40 plazas)
- País Vasco: Universidad de Deusto, Grado en Educación Primaria, con dos sedes (total de plazas 300)

Las variables analizadas han sido:

1. Interculturalidad
2. Convivencia y Ciudadanía
3. Género
4. Educación Inclusiva
5. Valores
6. Sostenibilidad
7. Acción tutorial, Participación y Familias

Los indicadores dentro de cada variable han sido:

- Título de la Asignatura (TA)
- Carácter formativo (Básica, Obligatoria, Optativa) (CF, B/Ob./Op.)
- Créditos (Cr.)
- Curso (Cu.)
- Menciones o itinerarios relacionados con la variable (M/I)

Para el estudio se han utilizado fuentes secundarias, las webs del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la propia de cada Universidad.

2.2. Fase de Yuxtaposición y conclusiones de la yuxtaposición

Variable 1: INTERCULTURALIDAD							
Unidades Comparativas (orden alfabético de CCAA)	TA	C.F.			Cr.	Cu.	M/I
		B	Ob.	Op.			
Universidad Loyola (Sevilla)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad San Jorge (Zaragoza)	“Atención a la Diversidad, Interculturalidad y Educación Inclusiva”	X	-	-	6	1º	No
Universidad Pontificia de Comillas (Palma de Mallorca)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad Europea del Atlántico (Santander)	“Sociología de la Educación: cambios sociales, educativos y multiculturalidad”	?	?	-	6	1º	No
Universidad Pontificia de Salamanca	-	-	-	-	-	-	-
Blanquerna Universidad Ramón Llull (Barcelona)	“Aprendizaje y desarrollo de la personalidad: Diversidad, interculturalidad y educación inclusiva”	X	-	-	6	2º	No
Universidad Católica San Vicente Mártir (Valencia) Centro Universitario Santa Ana (Almedralejo, Centro Adscrito a la Universidad de Extremadura) Escuela Universitaria María Sedes Sapientiae (Vigo, Centro Adscrito a la Universidad de Vigo)	“Sociedad y Educación Intercultural”	X	-	-	6	1º	No
	“Espacios sonoros de diversidad e interculturalidad”	-	-	X	6	4º	No
	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-
Universidad Internacional de la Rioja, UNIR (online)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad Camilo José Cela (Madrid)	“Sociología de la Educación e interculturalidad”	X	-	-	6	1º	No
Universidad Católica San Antonio (Murcia)	“Atención a la Diversidad e Interculturalidad”	-	X	-	6	3º	No
Universidad de Navarra	“Educación Intercultural”	-	-	X	3	2º 4º	No
Universidad de Deusto (Bilbao)	-	-	-	-	-	-	-

**La Universidad Católica San Vicente Mártir de Valencia oferta un doble grado:
Magisterio Intercultural (Primaria + Antropología Social y Cultural)**

Variable 2: CONVIVENCIA Y CIUDADANÍA							
Unidades Comparativas (orden alfabético de CCAA)	TA	C.F.			Cr.	Cu.	M/I
		B	Ob.	Op.			
Universidad Loyola (Sevilla)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad San Jorge (Zaragoza)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad Pontificia de Comillas (Palma de Mallorca)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad Europea del Atlántico (Santander)	"Resolución de conflictos y mediación"	-	-	X	6	4º	No
Universidad Pontificia de Salamanca	"Educación en Valores y para la Convivencia Democrática"	X	-	-	6	1º	No
Blanquerna Universidad Ramón Llull (Barcelona)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad Católica San Vicente Mártir (Valencia)	-	-	-	-	-	-	-
Centro Universitario Santa Ana (Almedralejo, Centro Adscrito a la Univeridad de Extremadura)	-	-	-	-	-	-	-
Escuela Universitaria María Sedes Sapientiae (Vigo, Centro Adscrito a la Universidad de Vigo)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad Internacional de la Rioja, UNIR (online)	"Educación y Convivencia dentro y fuera del Aula"	X	-	-	4	2º	No
Universidad Camilo José Cela (Madrid)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad Católica San Antonio (Murcia)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad de Navarra	"Educación para la convivencia"	-	-	X	3	?	No
Universidad de Deusto (Bilbao)	-	-	-	-	-	-	-

Variable 3: GÉNERO							
Unidades Comparativas (orden alfabético de CCAA)	TA	C.F.			Cr.	Cu.	M/I
		B	Ob.	Op.			
Universidad Loyola (Sevilla)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad San Jorge (Zaragoza)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad Pontificia de Comillas (Palma de Mallorca)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad Europea del Atlántico (Santander)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad Pontificia de Salamanca	-	-	-	-	-	-	-
Blanquerna Universidad Ramón Llull (Barcelona)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad Católica San Vicente Mártir (Valencia)	-	-	-	-	-	-	-
Centro Universitario Santa Ana (Almedralejo, Centro Adscrito a la Universidad de Extremadura)	“Sociología de las relaciones de Género y de la Familia”	X	-	-	6	1º	No
Escuela Universitaria María Sedes Sapientiae (Vigo, Centro Adscrito a la Universidad de Vigo)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad Internacional de la Rioja, UNIR (online)	“Igualdad y Diversidad en el Aula”	X	-	-	4	1º	No
Universidad Camilo José Cela (Madrid)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad Católica San Antonio (Murcia)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad de Navarra	-	-	-	-	-	-	-
Universidad de Deusto (Bilbao)	-	-	-	-	-	-	-

Variable 4: EDUCACIÓN INCLUSIVA							
Unidades Comparativas (orden alfabético de CCAA)	TA	C.F.			Cr.	Cu.	M/I
		B	Ob.	Op.			
Universidad Loyola (Sevilla)	"Dificultades de Aprendizaje y Atención a la Diversidad"	X	-	-	6	1º	No
Universidad San Jorge (Zaragoza)	"Atención a la Diversidad, Interculturalidad y Educación Inclusiva"	X	-	-	6	1º	Sí
Universidad Pontificia de Comillas (Palma de Mallorca)	"Educación Inclusiva"	-	X	-	6	1º	Sí
Universidad Europea del Atlántico (Santander)	"Diversidad y educación inclusiva"	?	?	-	6	2º	No
	"Educación Física Inclusiva"	-	-	X	6	4º	
Universidad Pontificia de Salamanca	-	-	-	-	-	-	-
Blanquerna Universidad Ramón Llull (Barcelona)	"Aprendizaje y desarrollo de la personalidad: Diversidad, interculturalidad y educación inclusiva"	X	-	-	6	2º	Sí
	2 Optativas de la Mención en Atención a la Diversidad	-	-	X	6	4º	
Universidad Católica San Vicente Mártir (Valencia)	"Espacios sonoros de diversidad e interculturalidad"	-	-	X	6	4º	No
Centro Universitario Santa Ana (Almedralejo, Centro Adscrito a la Universidad de Extremadura)	"Atención psicoeducativa a la diversidad"	X	-	-	6	1º	No
Escuela Universitaria María Sedes Sapientiae (Vigo, Centro Adscrito a la Universidad de Vigo)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad Internacional de la Rioja, UNIR (online)	"Igualdad y Diversidad en el Aula"	X	-	-	4	1º	
Universidad Camilo José Cela (Madrid)	"Diversidad y educación inclusiva"	X	-	-	6	1º	Sí
Universidad Católica San Antonio (Murcia)	"Atención a la Diversidad e Interculturalidad"	-	X	-	6	3º	Sí
Universidad de Navarra	9 Optativas de la Mención en Atención a la Diversidad	-	-	X	?	?	Sí
Universidad de Deusto (Bilbao)	-	-	-	-	-	-	-

Variable 5: VALORES							
Unidades Comparativas (orden alfabético de CCAA)	TA	C.F.			Cr.	Cu.	M/I
		B	Ob.	Op.			
Universidad Loyola (Sevilla)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad San Jorge (Zaragoza)	“Religión, cultura y valores”	-	X	-	6	1º	-
Universidad Pontificia de Comillas (Palma de Mallorca)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad Europea del Atlántico (Santander)	“Religión, cultura y valores”	-	-	X	6	4º	No
Universidad Pontificia de Salamanca	“Educación en Valores y para la Convivencia Democrática”	X	-	-	6	1º	No
Blanquerna Universidad Ramón Llull (Barcelona)	“Sociedad, familia y escuela II: Persona, cultura, religión y valores”	X	-	-	6	1º	No
Universidad Católica San Vicente Mártir (Valencia)	“Cultura, Religión y Valores”	X	-	-	6	1º	No
Centro Universitario Santa Ana (Almedralejo, Extremadura)	“Religión, Cultura y Valores”	-	-	X	6	4º	Sí
Escuela Universitaria María Sedes Sapientiae (Vigo, Centro Adscrito a la Universidad de Vigo)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad Internacional de la Rioja, UNIR (online)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad Camilo José Cela (Madrid)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad Católica San Antonio (Murcia)	“Religión, cultura y valores”	-	X	-	6	1º	No
Universidad de Navarra	“Religión, cultura y valores I”	-	-	X	3	3º 4º	Sí
	“Religión, cultura y valores II”	-	-	X	3	3º 4º	
Universidad de Deusto (Bilbao)	-	-	-	-	-	-	-

El Centro Universitario Santa Ana (Almedralejo, Extremadura) tiene 3 Menciones entre las que se destaca “Teología Católica y su Pedagogía” con 3 optativas entre las que se encuentra “Religión, Cultura y Valores”.

La Universidad de Navarra tiene 3 Menciones, entre las que se destaca “DECA, título para la enseñanza de religión católica” con 7 optativas entre las que se encuentran “Religión, cultura y valores I” y “Religión, cultura y valores II”.

Variable 6: SOSTENIBILIDAD							
Unidades Comparativas (orden alfabético de CCAA)	TA	C.F.			Cr.	Cu.	M/I
		B	Ob.	Op.			
Universidad Loyola (Sevilla)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad San Jorge (Zaragoza)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad Pontificia de Comillas (Palma de Mallorca)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad Europea del Atlántico (Santander)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad Pontificia de Salamanca	-	-	-	-	-	-	-
Blanquerna Universidad Ramón Llull (Barcelona)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad Católica San Vicente Mártir (Valencia)	-	-	-	-	-	-	-
Centro Universitario Santa Ana (Almedralejo, Extremadura)	-	-	-	-	-	-	-
Escuela Universitaria María Sedes Sapientiae (Vigo, Centro Adscrito a la Universidad de Vigo)	“Educación ambiental para el desarrollo”	-	-	X	6	3º 4º	No
Universidad Internacional de la Rioja, UNIR (online)	“Didáctica de las Ciencias Experimentales y Educación Ambiental en Educación Primaria”	-	X	-	6	4º	No
Universidad Camilo José Cela (Madrid)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad Católica San Antonio (Murcia)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad de Navarra	-	-	-	-	-	-	-
Universidad de Deusto (Bilbao)	-	-	-	-	-	-	-

Variable 7: ACCIÓN TUTORIAL, PARTICIPACIÓN Y FAMILIAS							
Unidades Comparativas (orden alfabético de CCAA)	TA	C.F.			Cr.	Cu.	M/I
		B	Ob.	Op.			
Universidad Loyola (Sevilla)	"Orientación y Tutoría"	X	-	-	6	1º	No
Universidad San Jorge (Zaragoza)	"Orientación Educativa"	X	-	-	6	1º	No
	"Family, School and Society"	X	-	-	6	2º	
Universidad Pontificia de Comillas (Palma de Mallorca)	"Acción Tutorial"	-	X	-	3	2º	No
	"Familia y Escuela"	X	-	-	6	3º	No
Universidad Europea del Atlántico (Santander)	"Orientación educativa y tutorial"	?	?	-	6	2º	No
Universidad Pontificia de Salamanca	"Orientación educativa y Tutoria"	X	-	-	6	2º	No
Blanquerna Universidad Ramón Llull (Barcelona)	"Sociedad, familia y escuela I: Sociedad, familia y educación"	X	-	-	6	1º	No
Universidad Católica San Vicente Mártir (Valencia)	-	-	-	-	-	-	-
Centro Universitario Santa Ana (Almedralejo, Extremadura)	"Sociología de las relaciones de Género y de la Familia"	X	-	-	6	1º	No
	"Acción tutorial y Educación familiar"	X	-	-	6	1º	No
Escuela Universitaria María Sedes Sapientiae (Vigo, Centro Adscrito a la Universidad de Vigo)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad Internacional de la Rioja, UNIR (online)	"Familia, Escuela y Sociedad"	X	-	-	4	1º	No
	"Orientación Familiar y Tutoría"	X	-	-	6	1º	
	"Enseñanza y Aprendizaje en el Contexto Familiar, Social y Escolar"	X	-	-	4	2º	
Universidad Camilo José Cela (Madrid)	-	-	-	-	-	-	-
Universidad Católica San Antonio (Murcia)	"Sociedad, familia y escuela"	X	-	-	6	1º	No
	"Orientación Educativa y Acción Tutorial"	X	-	-	6	1º	
Universidad de Navarra	"Familia, Sociedad y Educación"	-	X	-	6	?	No
	"Orientación educativa"	-	X	-	6	?	
	"Orientación personal"	-	-	X	3	?	
Universidad de Deusto (Bilbao)	"Familia y Escuela"	X	-	-	6	1º	No

2.3. Conclusiones comparativas

En relación a la Variable 1, “Interculturalidad”, como se puede observar en la tabla, de las 14 Universidades, solo 7 (50%) incluyen en su Plan de Estudios alguna asignatura relacionada con la Interculturalidad, en general de carácter básico u obligatorio, de 6 créditos y compartida con algún otro tema que constituye una variable propia en este trabajo. La Universidad Católica de Valencia, ofrece 2 asignaturas relacionadas y la Universidad de Navarra tiene 1 asignatura específica solo de Educación Intercultural, en este único caso con carácter de optativa y con una carga de 3 créditos. Sorprende que la Universidad Europea del Atlántico utilice todavía el término “multiculturalidad”. El grado no cuenta con ninguna Mención o Itinerario directamente relacionado con la Interculturalidad en ninguno de los casos, pero la Universidad Católica de Valencia oferta en algunas de sus sedes un doble grado “Magisterio Intercultural (Primaria + Antropología Social y Cultural)”, del que no ofrece más información a través de su página web.

En relación a la Variable 2, “Convivencia y Ciudadanía”, se observa que solo 4 Universidades (28,57%) incluyen asignaturas relacionadas tratándose además, en 2 de los casos, de asignaturas optativas. Se destaca que una de estas optativas es específica de resolución de conflictos y mediación. Su carga varía entre 3, 4 y 6 créditos y en 1 de los casos es compartida con otra variable propia de este estudio, como es Valores. Ninguna Universidad ofrece ninguna Mención ni Itinerario directamente relacionado con Convivencia o la Ciudadanía.

En relación a la Variable 3, “Género”, se observa que solo 2 Universidades (14,28%), el Centro Universitario Santa Ana (Extremadura) y la UNIR, ofrecen asignaturas relacionadas con género e igualdad, ambas de carácter Básico y con 6 y 4 créditos respectivamente que se imparten en 1º curso. No hay ninguna Mención ni Itinerario directamente relacionado con Igualdad.

En relación a la Variable 4, “Educación Inclusiva”, se observa que 13 Universidades (92,86%) ofrecen asignaturas directamente relacionadas con la “educación inclusiva” o, al menos, con la “atención a la diversidad”. El número de asignaturas varía entre 1 y 3, en este último caso en la Universidad Ramón Llull. Varía su carácter y hay Básicas, Obligatorias y Optativas. Su carga en créditos es, en general, de 6, salvo en un solo caso que es de 4 créditos. En 6 de las Universidades hay Menciones o Itinerarios más o menos relacionados con la Inclusión y la Diversidad.

En relación a la Variable 5, “Valores”, se observa que 8 Universidades (57,14%) incluyen alguna asignatura de valores pero siempre relacionados con la religión (“Religión, Cultura y Valores”), salvo en uno de los casos, en la Universidad Pontificia de Salamanca, en los que la asignatura se denomina “Educación en Valores para la Convivencia Democrática”. En 5 de los casos son asignaturas de carácter básico u obligatorio y en 2 de carácter optativo. La carga de créditos varía entre 3 y 6. En

relación a la existencia o no de Menciones o Itinerarios directamente relacionados con los Valores, solo la Universidad de Navarra tiene la Mención “DECA, título para la enseñanza de religión católica” en la que se encuentran, dentro de las 7 optativas que se ofrecen, 2 de “Religión, cultura y valores”, niveles I y II.

En relación a la Variable 6, “Sostenibilidad”, se observa que solo 2 Universidades (14,28%), ofrecen asignaturas relacionadas con algún aspecto de la sostenibilidad, siendo además 1 de ellas optativa. En ambos casos tienen una carga de 6 créditos y no hay Menciones ni Itinerarios relacionados.

En relación a la Variable 7, “Acción tutorial, Participación y Familias”, 11 Universidades (78,57%) incluyen en sus Planes de Estudio asignaturas relacionadas con la orientación y la tutoría y con la familia y la escuela. La única Universidad que no lo hace es la Universidad Camilo José Cela de Madrid. El número de asignaturas relacionadas con esta variable varía entre una, dos y tres. Prácticamente la totalidad son de carácter Básico u Obligatorio y la mayoría con una carga de 6 créditos, aunque encontramos alguna de 3 y alguna de 4. No hay Menciones ni Itinerarios directamente relacionados con esta variable.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Caballero, A.; Manso, J.; Matarranz, M., y Valle, J.M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9, 39-56.

Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.

García Garrido, J.L. (1990). *Fundamentos de la Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.

Martínez Usarralde, M.J. (2003). Educación comparada. Nuevos retos, renovados desafíos. Madrid: La Muralla.

Martínez Usarralde, M.J. (2006). La Educación Comparada revisitada: Revisión a la evolución epistemológica y temática en la era postcomparada. *Tendencias pedagógicas*, 77-100.

Naciones Unidas. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/la-agenda-de-desarrollo-sostenible>.

ONU (2017). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado en <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/peace-justice>.

UNESCO (2014). Declaración final de la Reunión Mundial sobre la EPT de 2014. *El Acuerdo de Mascate*. Oman.

UNESCO. Declaración de Incheon, (2015). *Educación 2030: Marco de Acción*. París. Recuperado en: <https://es.unesco.org/themes/liderar-agenda-mundial-educacion-2030>.

SAEM OS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA PREPARADOS PARA SEREM PROFESSORES NA ERA DIGITAL? O CASO DE FUTUROS PEDAGOGOS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Lilian Moreira¹, Altina Ramos¹ & Nielce Lobo da Costa²

¹Universidade do Minho.

²Universidade Anhanguera de São Paulo.

RESUMO

Estamos a desenvolver uma pesquisa cuja questão orientadora é “Que formação, em relação às TIC, as universidades públicas estão a proporcionar aos futuros educadores de infância e professores de primeiro ciclo do Ensino Básico no Brasil e em Portugal?”.

Neste artigo pretendemos responder à seguinte subquestão: “Que preparação têm os educadores e professores para desenvolver a literacia digital e literacias multimodais em crianças de zero a dez anos?” (perspetiva dos professores do curso de Pedagogia no Brasil).

Optamos pela metodologia de Estudo de Caso, centrado em universidades e institutos de educação. Delimitamos apenas os cursos públicos devido à quantidade e diversidade de cursos de Pedagogia oferecidos a nível particular no Estado de São Paulo.

Os dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas aos coordenadores do curso de Pedagogia no Estado de São Paulo e professores responsáveis pela disciplina de TIC no curso de Pedagogia, quando esta existia. Uma das questões colocadas foi se o futuro pedagogo saía do curso preparado para ser professor na era digital.

Através da análise dos dados observamos que a grade curricular dos cursos de Pedagogia não possui qualquer disciplina específica de TIC obrigatória durante o curso. Dos 11 cursos públicos encontrados no Estado de São Paulo, apenas três tem TIC como disciplina obrigatória e dois tem como optativa. Os restantes cursos (6) não possuem nenhuma disciplina de TIC no currículo.

Em conclusão, os coordenadores que responderam à entrevista consideram que os futuros professores não saem preparados para serem professores na era digital.

INTRODUÇÃO

A ideia de que o professor é o dono do saber ainda persiste na sociedade, de forma consciente ou inconsciente. Porém na era digital em que vivemos existe tanta informação acessível a (quase) todos de forma virtual que este já não pode ser o caminho. Autores como Papert, Piaget, Vygotsky, Montessori, Paulo Freire viram há décadas que a via a percorrer é a que perspectiva o professor não como detentor do saber mas como gestor de contextos, organizador de ambiente de aprendizagem e parceiro do aluno, ambos em processo de aprendizagem, embora com funções bem diferentes nesse processo.

Morin (2000) afirma que a escola deveria ter como missão ensinar aos alunos que o professor não sabe tudo, para que ele não tenha mais a ilusão que apenas o professor detém todo o conhecimento, principalmente nesta época de tão fácil acesso à informação seja ela virtual ou não. O aluno no processo de ensino-aprendizagem também tem um papel fundamental, o de aprender a aprender, ou seja, o aluno também é responsável por contruir seu próprio conhecimento até porque se ele tem acesso a informação ele também é responsável por essa busca da informação. Neste âmbito, o papel da escola deveria ser ensinar os princípios de um conhecimento pertinente, a valorização da condição humana, a identidade de cada um e que por fim, que cada um não tivesse medo de ser confrontado com as incertezas, pois é através dessas incertezas que contruímos o nosso conhecimento. É nesse preciso momento de incerteza que cabe aos professores, além de ensinarem os conteúdos académicos, conseguirem dispor da relação do saber, da cultura, da pedagogia, da didática e toda a filosofia subjacente para mudar o ensino nas salas de aulas atuais de forma a ajudar os alunos a contruírem o próprio conhecimento.

O futuro docente precisa manter-se atualizado, não apenas sobre as metodologias de ensino, a didática, mas também, acerca dos recursos tecnológicos que existem ao seu dispor. Conhecendo e sabendo utilizar, por exemplo, os recursos digitais esse futuro docente raramente terá medo de inovar, de usar as tecnologias para proporcionar aos seus alunos o uso profícuo dessas tecnologias. Todos nós professores precisamos aprender a não ter medo de desenvolver práticas reflexivas e diferenciadas, pois apenas desta forma poderemos auxiliar uma melhor aprendizagem dos nossos alunos e evoluir enquanto profissionais da educação. Esta pode ser uma boa forma de impulsionarmos a nossa capacidade de autodesenvolvimento reflexivo (Nóvoa, 1999).

Esteves (2009, p. 47) alerta para o facto de que ter a “intenção de formar profissionais reflexivos tem, depois, pouca tradução ao nível das estratégias e métodos usados na formação, levando a presumir que, na melhor das hipóteses, a reflexividade de que se fala não ultrapassará a área das competências do professor como um técnico que aplica conhecimentos que pouco se traduzem”. Ainda a propósito de profissionais reflexivos, concordamos com Flores (2004, p. 128) quando

diz que ensinar implica a “aquisição de destrezas de conhecimentos técnicos, mas também pressupõe um processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha”.

Nóvoa (2016) afirma que ser professor não é o mesmo que transmitir conhecimento, uma vez que existe uma complexidade inerente ao processo de ensino e de aprendizagem. Aliás, conhecimento não se transmite diretamente de professor a educando, ele é construído pelo sujeito a partir das interações com o objeto. Assim, o professor na verdade é um mediador procurando, como ensina Masetto (2000, pp.144-145), “ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte rolante, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos”.

O trabalho docente é complexo e, segundo Nóvoa (2016), para exercer a docência, existem três tipos de conhecimentos necessários ao professor: saber muito bem o que se vai ensinar (Conhecimento do Conteúdo), ter a metodologia adequada a fim de usar as teorias da aprendizagem sobre a maneira como a criança aprende (Conhecimento Pedagógico) e, por fim, ter um conhecimento da sua própria profissão.

Entretanto, se considerarmos a presença da tecnologia digital na docência, é preciso ampliar esse conjunto de conhecimentos profissionais. Com efeito, Mishra & Koehler (2006) consideram que o professor do século XXI deverá ter também o Conhecimento Tecnológico, aspecto com que concordamos em absoluto.

Partindo dessas reflexões e questionamento propusemos uma pesquisa sobre como estão sendo formados os futuros educadores e docentes para o uso das tecnologias com as crianças. Quem será o professor do século XXI? Como está sendo formado esse futuro professor?

Figueiredo (2016, s/p) afirma que “continuamos, largamente, neste estado – ao nível instrumental, sempre desatualizado, do “como fazer”” e que o professor terá de ter a capacidade de resolver problemas complexos, ser criativo, ter aptidão para comunicar e colaborar, ter curiosidade, iniciativa, persistência, resistência à frustração, adaptabilidade, liderança e sensibilidade às dimensões sociais e culturais. Segundo este autor, as competências tecnológicas fazem parte das competências culturais.

1. COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO XXI

Marcelo (2009) argumenta que ser professor no século XXI significa assumir que o conhecimento e os alunos se transformam a uma velocidade muito grande e que para dar uma resposta adequada ao direito dos alunos a aprender os professores terão que fazer um esforço redobrado para continuarem a aprender ao longo da

vida. O professor do século XXI deve assumir que o desenvolvimento profissional é um processo que se vai construindo à medida que “os docentes ganham mais experiência, sabedoria e consciência profissional” (Marcelo, 2009, p.11)

Faria, Rodrigues, Perdigão e Ferreira, em março de 2017, tornaram público o Perfil do Aluno - competências para o século XXI, Relatório Técnico encomendado pelo Conselho Nacional de Educação português, com o intuito de clarificar as competências que os jovens deverão possuir ao terminar o Ensino Secundário. Uma das competências esperadas é a que diz respeito ao uso das tecnologias. É, pois, urgente pensar em como estamos a preparar os futuros educadores e professores que não de ajudar as crianças a usar de modo crítico dessas tecnologias. De facto, esse relatório não aponta nenhuma ação que possa ser feita na prática para melhorar a formação desses futuros alunos, apenas o que é esperado que tenham como competências desenvolvidas.

Figueiredo (2017, a,b,c) nos seus textos sobre o Relatório Técnico do Perfil do Aluno, sugere que as competências disciplinares tal e qual como as conhecemos não deveriam continuar estanques, mas sim transversais e transdisciplinares, com um carácter multidimensional, incorporando saberes, aptidões, atitudes e valores, inclusive éticos, de tal forma que o indivíduo soubesse aplicar de modo integrado saberes e competências na resolução de problemas em situações complexas e de elevada incerteza. Com a evolução da tecnologia o futuro é cada vez mais incerto. Saberá o futuro professor lidar com essa incerteza? Saberá trabalhar de forma transversal e multidisciplinar em contextos de elevada complexidade? A Universidade prepara esse docente para ser o professor do século XXI ou continuam a preparar para ser o mesmo professor de 100 ou 200 anos atrás?

Dias de Figueiredo, no seu perfil do Facebook em 7 de março de 2017⁵⁸, publicou um esquema que explica as competências que as novas gerações deverão ter. Entre elas, destaca *competências fundacionais* que são desenvolvidas através da comunicação, matemática e analíticas, científicas e tecnológicas, digitais, económicas e financeiras, culturais e cívicas, saúde e ambientais; *competências para apreender e inovar* que são desenvolvidas através do aprender a aprender, criatividade e inovação, pensamento crítico e resolução de problemas, pensamento sistémico e curiosidade; *competências emancipatórias* que são desenvolvidas através da autonomia, emancipação e empoderamento, iniciativa e espírito empreendedor, persistência e resistência à frustração, adaptabilidade, liderança e tolerância à incerteza; *competências sociais e emocionais* que são desenvolvidas através das competências sociais e transculturais, autoconsciência, autorregulação, consciência social, competências relacionais, sentido de responsabilidade, empatia, tolerância e inclusividade; e por fim, *competências humanísticas e artísticas* que são desenvolvidas através das competências

⁵⁸ Ver referência com Figueiredo, 2017a; Figueiredo, 2017b; Figueiredo, 2017c.

humanísticas e artísticas de cada um. Para Figueiredo (2017a, b, c) a ideia é que consigamos “formar cidadãos com a dimensão cultural, social, filosófica, ética, histórica, política, estética, artística necessária para humanizar a tomada de decisão e gritar que o robô vai nu, ou arriscamo-nos a assistir, ainda neste século, a grandes tragédias”. (António Dias de Figueiredo, 5 de março de 2017 no seu perfil do Facebook).

Analisando o pensamento de Figueiredo (2017) sobre as competências para o século XXI nos preocupa perceber que a escola parece querer continuar imune a toda a mudança e transformação social em curso. Continuamos a usar predominantemente pedagogias ultrapassadas, que continuam a serem transmissivas e explicativas, apesar de podermos contar com as tecnologias para fomentar metodologias ativas e emancipatórias que colocam o aluno no centro da aprendizagem. Mas, e o futuro professor? É formado para usar as tecnologias em sala de aula de forma que os seus alunos possam aprender a aprender com o auxílio das tecnologias a fim de formar cidadãos autónomos, criativos, inovadores e afirmativos?

Qual a formação que os professores têm para ajudar os seus alunos a conhecerem, por exemplo, os benefícios e os perigos da internet, como procurar por uma informação em sites fidedignos, como selecionar a informação, como a analisar como a transformar em conhecimento, como agir de forma ética dentro da rede, como proteger os alunos dos perigos da exposição pública, como ensinar os alunos a perceber as manipulações e ameaças que existem na rede, a cruzarem as informações para saber se elas são de facto verdadeiras?

O desafio da era digital vai muito além do saber usar instrumentalmente os meios digitais, do saber usar o telemóvel, por exemplo, frequentar redes sociais, ouvir música, ver vídeos e até fazer chamadas. O verdadeiro desafio da era digital é aprender a aprender com o uso das tecnologias.

O desafio do professor é superar a sua própria competência instrumental no uso das TIC e passar a usá-las de modo a desenvolver competências cognitivas e sociais nos seus alunos para que eles tenham o sentimento de pertença a uma cultura plena, ativa, madura e autónoma que esta nova era nos exige (Figueiredo, 2016)

Concordamos com Almeida (2004), Valente (1999) e Prado (2003) quando dizem que a incorporação das TIC é um processo complexo que requer uma especial atenção à formação desses futuros docentes não apenas ao uso das TIC mas contemplando a dimensão do contexto da Escola no seu todo.

Almeida e Prado (2012) reconhecem que as TIC possuem grandes potencialidades, mas que devemos desenvolver um processo de formação docente que privilegie a construção de conhecimentos e a reconstrução de uma prática

profissional diferenciada da que temos visto até hoje. Prática essa que pode ser mediada pelas TIC como ferramenta primordial.

Mais uma vez, observamos que é importante, sim, que o futuro professor conheça o conteúdo, conheça várias metodologias de ensino a fim que possa escolher a que melhor se adequa ao seu contexto e que ainda saiba usar as tecnologias de tal forma que proporcione aos seus alunos a aprendizagem autónoma e criativa. Cada aluno poderá construir o seu conhecimento com as ferramentas disponíveis hoje, seja um computador, seja um telemóvel ligado a rede. Existe muita informação disponível, mas ainda é o papel do professor ensinar seu aluno a recolher, selecionar, organizar e interpretar a informação, de tal forma que ela possa transformar-se em conhecimento e a partir deste poder usar a sua criatividade para utilizar esse conhecimento na resolução de problemas. Desta forma o cidadão estará transformando o seu conhecimento em sabedoria (Jonassen, 2000; Gómes, 2015)

Como ressalta Gómes (2015) o professor do século XXI deverá saber ensinar não apenas a usar as tecnologias de forma eficaz, mas deverá ensinar a gerir a quantidade de informação que os alunos são expostos a todo o momento. Nós, professores, teremos de ensinar aos alunos a manterem o foco e a concentração quando forem aceder, selecionar, analisar, organizar, avaliar criticamente, recriar e compartilhar o que eles aprenderam. Só assim eles saberão aplicar os seus conhecimentos na resolução de problemas que acontecem na sua vida sem se dispersarem na quantidade infinita de informação a qual todos estão sujeitos e somos bombardeados a todo o instante.

2. METODOLOGIA

A abordagem metodológica da pesquisa foi a qualitativa. De acordo com Denzin & Lincoln (1994, p.105):

a investigação qualitativa utiliza uma multiplicidade de métodos para abordar uma problemática de forma naturalista e interpretativa, ou seja estuda-se o problema em ambiente natural, procurando interpretar os fenómenos em termos do que eles significam para os sujeitos (...) utiliza uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso, experiência pessoal, entrevista, histórias de vida, introspeção – que descrevem rotinas e significados nas vidas dos sujeitos”.

No que concerne ao nosso estudo, optamos pelo Estudo de Caso Múltiplo, centrado nas universidades públicas do Estado de São Paulo no Brasil e nas Universidades e Escolas Superiores de Educação públicas de Portugal. Delimitamos o estudo no Brasil apenas ao Estado de São Paulo devido ao tamanho desse Estado

que se assemelha ao tamanho territorial de Portugal. Além disso, segundo a avaliação feita do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) o Relatório do ENADE de 2014 no Brasil (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), é na região sudeste, mais precisamente no referido Estado que sem encontram os alunos com melhores desempenho na avaliação do ENADE. Neste artigo a discussão está centrada nos dados obtidos no Estado de São Paulo, Brasil.

O Estudo de Caso tem sido uma das orientações metodológicas mais utilizadas nas investigações qualitativas na área da Educação. O aumento desse tipo de estudo, na opinião de Cohen & Manion (1989), tem que ver com a desvalorização da investigação desenvolvida sob o paradigma positivista por parte da comunidade de investigadores na área da Educação.

No nosso estudo optamos por recolher dados entre os coordenadores do curso de Pedagogia nas universidades públicas do Estado de São Paulo, dos docentes da área de TIC e alunos do último ano dos cursos de formação de educadores e professores de primeiro ciclo do Ensino Básico (Pedagogia no Brasil). Aos coordenadores do curso de Pedagogia e aos professores responsáveis pela área das TIC fizemos entrevistas. Aos alunos do curso de Pedagogia, acreditámos que a melhor maneira para recolher os dados seria através de um questionário online, cujo link foi disponibilizado a todos os coordenadores e professores das universidades públicas do Estado de São Paulo incluídas neste estudo.

Ressaltamos que os instrumentos de recolha de dados foram totalmente elaborados pela primeira autora deste artigo, validados por especialistas em Portugal e no Brasil e foram submetidos às duas comissões de ética, no Brasil através da Plataforma Brasil e em Portugal na Comissão de Ética da Universidade do Minho.

A estratégia para a recolha de dados foi concomitante, ou seja, ela aconteceu de forma simultânea entre os futuros docentes e os professores que lecionam no curso de formação docente. Sempre que nos deslocávamos a uma determinada universidade tentamos fazer a entrevista com os professores e pedíamos para que os alunos respondessem ao questionário online. Assim, poupamos tempo e maximizamos os recursos existentes para a deslocação entre as universidades em São Paulo e em Portugal.

Para este artigo, optamos por fazer a análise das respostas dadas pelos coordenadores e professores das universidades a uma das perguntas que efetuamos na entrevista. Neste caso, a pergunta efetuada aos coordenadores e professores da qual trataremos os dados foi *“Os alunos saem preparados para serem professores da era digital?”*.

A nossa amostra é composta por dez entrevistas realizadas no Estado de São Paulo, sendo seis com coordenadores, duas coordenadoras e ao mesmo tempo responsáveis pela área das TIC, e duas outras professoras responsáveis pela área das

TIC. Ressaltamos que não conseguimos entrevistar três coordenadores de três universidades diferentes apesar das várias tentativas de contato.

As respostas à questão de pesquisa acima referida foram transcritas e serão objeto de análise de conteúdo com o auxílio do software NVivo em fase posterior deste projeto.

Neste artigo, os resultados são apresentados de modo descritivo e interpretativo.

3. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Dos 11 cursos públicos encontrados no Estado de São Paulo (duas universidades federais e nove estaduais), apenas três apresentam no currículo do curso de Pedagogia TIC como disciplina obrigatória e dois apresentam-na como optativa. Os restantes cursos (seis) não possuem nenhuma disciplina de TIC no currículo. Das disciplinas relacionadas obrigatórias na área das TIC tivemos acesso apenas a dois programas e das optativas, até ao momento, só tivemos acesso a um dos programas. Salientamos que neste artigo tais programas de disciplinas dos cursos não serão objeto de discussão.

Neste artigo apresentamos e analisamos as respostas dos coordenadores e professores entrevistados. Por motivo de confidencialidade não mencionamos o nome das universidades nem dos entrevistados.

Como dissemos anteriormente, entrevistamos dez pessoas das quais cinco nos responderam à entrevista no papel de coordenadora e uma de vice-coordenadora; duas além de serem coordenadoras do curso de Pedagogia também atuavam como docentes responsáveis pela área das TIC e, por fim, duas professoras responsáveis pelas disciplinas de TIC.

Lembramos que a pergunta aqui tratada é “Os alunos saem preparados para serem professores da era digital?”.

Sete responderam que acreditam que **não**, e três responderam que **sim**.

Os que responderam que **não**, justificam do seguinte modo:

- **A universidade não prepara esses alunos para usarem as tecnologias em sala de aula:** “Eu acho que se a gente for pensar no currículo que eles têm, não. Se eu for pensar nas vivências, eles têm mais do que eu. Isso eu não acho, como formadora, algo legal, eu acho que precisa de um espaço, e isso eu tenho falado bastante, que mesmo no âmbito da didática você tem que explorar o ensinar e aprender nesse contexto (com uso das TIC)” (CU-BR);

- **A própria universidade não é exemplo de como usar as tecnologias em sala de aula:** “eu acho que eles saem, mas não por conta da universidade, ou do curso. Porque é uma geração que já nasceu com essas tecnologias nas mãos. Eu vejo muita resistência, por exemplo, por parte de professores mais antigos nas redes. Inclusive eles não conseguem nem usar o email. Eles não conseguem, têm medo da tecnologia, e mesmo os professores mais antigos da própria universidade. Agora essa geração, os mais jovens que estão no curso de Pedagogia é uma geração que já vivencia essa nova base tecnológica”; outra resposta que mostra que a universidade não está cumprindo o seu papel é: “Mas por enquanto, eu diria a você, por mais que a gente tenha iniciativas aqui, por mais que a gente tenha disciplina de TIC, eu diria que o curso, o curso, ainda não está formando o professor para atuar nessa era digital. Falta para nós docentes no Ensino Superior deixar claro para esse aluno a importância de utilizar as tecnologias. Por quê? Porque uma coisa é a gente dizer, outra coisa é a nossa prática é mostrar a ele a importância. Então não adianta eu dizer para os meus alunos que é superimportante usar as tecnologias, vocês têm que usar a tecnologia e a minha aula de segunda a sexta é texto, texto, texto, fala, fala, fala, giz, giz, giz. Então na verdade eu estou criando um discurso do que é o ideal, mas eu não consigo desenvolver isso na prática. Aí o aluno sai daqui com esse discurso: tem que ser inovador, tem que usar a tecnologia, tem que... mas como é que eu faço? Não sei.” (CURP-BR);
- **Ninguém está completamente preparado.** Perguntamos então o que era “estar completamente preparados” e a justificativa divergiu, pois uma professora disse *“eu acho que nem eu nem ninguém está preparado para isso. Eu acho que não é uma questão de dizer que estamos prontos. Porque se estivéssemos prontos... Somos contraditórios com essa própria ideia. Mas eu acho que eles estão sim. Eles estão preparados para isso, para entender esse mundo. Eles estão preparados para entender a dicotomia que existe na sociedade, na Educação em especial. Essa distinção em formar para o trabalho e formar para o exercício da cidadania, que essas coisas são distintas. Então eles precisam compreender e eu acho que os nossos alunos têm isso muito claro. Para a gente isso é muito positivo, quer dizer, é um momento rico, olhar para os alunos e olhar para essas trajetórias todas e perceber que eles têm, tem problemas, tem dificuldades, tem falhas, mas que tem essa ideia, da ideia da Educação como humanizadora.”* (PURB-BR) A outra professora justificou que *“é um trabalho de formiguinha. É algo pequeno. Tem uma sensibilização. Tem algo que eu proporciono ali. Mas acho que falta muita coisa. As outras disciplinas de Conteúdos e Metodologias de Português, Matemática,*

Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física poderiam aproveitar muito mais o que as tecnologias têm a proporcionar.” (CPUPP-BR)

- **Não há uma disciplina obrigatória:** “Não, acredito que não. Justamente pelo que eu já falei, que nós não temos uma disciplina, pelo menos por enquanto, de carácter obrigatório, então a gente não tem como garantir que a totalidade deles problematize, desnaturalize as questões ligadas as TDIC para fugir do embuste, ou de entronizar como panaceia de todos os males da educação, ou o contrário, de refutar demonizando. Então justamente, a disciplina tem esse carácter de você trazer uma fundamentação para não cairmos na esparrela de ficar nos polos, nos extremos. Eu acredito que eles não estejam preparados não, porque primeiro não cobrimos a totalidade dos alunos com este objetivo específico, e a totalidade dos alunos está coberta nas disciplinas do ensino de... aí o foco é outro, porque inclusive a questão das TDIC é um item dentro de um compito mais amplo.” (CPUG-BR)

Os docentes que respondera *sim*, justificam do seguinte modo:

- **Os estudantes têm uma preparação inicial,** “eu busco fazer isso que é pensar que essa preparação vai para além do conhecimento do recurso. Não é nem a proficiência do uso dele, mas a eles são apresentados os recursos em que eles têm a oportunidade de experimentação e de diversos recursos online, offline, do conhecimento de espaços para além dos recursos, são desafiados a construir o seu próprio recurso, então alguns constroem jogos, vídeos ou blogs. Então o trabalho, ele caminha nessa direção da preparação no sentido de não só dominar ou pelo menos aprender basicamente o uso de algumas ferramentas, mas de pensar o ensino a partir delas, então eu penso que sim, eles têm uma preparação inicial. De que forma eles vão utilizar, como é que eles vão implementar a partir do quotidiano, eu penso que são múltiplas possibilidades e eles são apresentados a vários recursos e são colocados a pensar e a interagir com esses recursos, mas eles têm a liberdade de escolher aqueles que eles mais gostam ou que eles têm mais facilidade em operar para construir um recurso próprio. Então eu penso que eles vão construindo esse reportório e isso favorece essa preparação inicial, penso que sim, que hoje nós temos condições de oferecer essa preparação inicial. Mas ela não é acabada, e claro que em 30 horas ela é insuficiente para que ela fosse mais consolidada, se tivéssemos pelo menos 60 horas para trabalhar acredito que essa preparação se daria de uma forma muito melhor. Então, eles saem sim, pelo menos com uma preparação inicial, agora plenamente

preparados, são os desafios da carreira que vão mostrando e a forma como cada um vai implementado a sua prática” (CPUB-BR)

- **Os estudantes já trazem muitas vivências:** “Eu acho que eles saem formados para compreender que esta é uma realidade. Que essa é a realidade que eles vão encontrar na escola. Isso eu acho que sim. Entretanto, fazer o uso das tecnologias como ferramenta para o trabalho educativo deles, eu não tenho dúvidas, acho que não. Por conta, talvez, talvez eles façam isso por derivação do uso que fazem para as suas próprias necessidades individuais. Mas aí, não com a consciência de pensar isso como um objeto para o trabalho educativo. Eu acho que como uma experiência de vida particular que eles podem generalizar para a atividade laboral.” (CUA-BR) “Por que eles já estão vendo outro tipo de movimento e vivem outro tipo de movimento talvez eu possa dizer que eles estão mais preparados do que eu estou ou estive. Mas não quer dizer que eles também não terão dificuldades. E eu tenho preocupação se é uma formação que vai ajudá-los nessa dificuldade. Eu acho que aí é uma questão de sociedade, comportamento, de situação contextual mesmo.” (VCUC-BR)

No âmbito geral, devido as justificações das respostas, podemos verificar que a Universidade, de maneira geral, não prepara os futuros pedagogos para serem professores na era digital. Os professores consideram que os estudantes não precisam dessa preparação porque sendo nativos digitais, usam com fluência as tecnologias. Porém, como diz Gómez (2015) não basta saberem usar as tecnologias de forma instrumental para ouvirem música, ver vídeos e andar nas redes sociais, é preciso saber usá-la de forma cognitiva, criativa (Jonassen, 2000) é preciso desenvolver conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e emoções para poderem ser cidadãos participativos e críticos na era digital.

Libâneo (2014, p. 148) alerta para o facto de a formação docente tem “ênfase num saber-fazer mais técnico, instrumental e imediatista, fixação de competências profissionais, simplificação da prática pedagógica, relegando ao segundo plano os níveis de conceitualização e de abstração que devem caracterizar a produção de conhecimento na universidade”.

A universidade mantém a tendência da transmissão do conhecimento como um processo direto (Young, 2012 referido por Lüdke, 2014). Os estudantes, futuros professores, tenderão a agir da mesma forma. (Schartz, citado por Almeida e Prado, 2012); Flores, 2010; Almeida e Prado, 2012).

CONCLUSÃO

Os resultados induzem-nos a constatar que a Universidade terá de mudar muito na sua forma de ensinar e formar os futuros docentes da Educação Infantil e de Primeiro Ciclo do Ensino Básico de modo a prepará-los para atuarem como docentes do século XXI. Os formadores desses futuros professores terão de repensar o seu papel enquanto formadores na sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que terão de trabalhar. (Flores, 2010)

Se queremos um ensino de qualidade, teremos de exigir docentes de qualidade, que “sejam conhecedores, que demonstrem destrezas para enfrentar a complexidade e mudança inerentes à docência, mas também que estejam comprometidos no ensino e na aprendizagem ao longo da sua carreira” (Flores, 2010:186).

É preciso encontrar um meio de integrar teoria e a prática; de utilizar metodologias ativas com apoio de recursos digitais durante a formação do professor; de desenvolver o espírito reflexivo e crítico na universidade e durante as práticas pedagógicas nas escolas. (Esteves, 2009)

Ora, os docentes do Ensino Superior nem sempre o sabem fazer, também eles têm necessidade de formação, mas infelizmente raramente a própria universidade disponibiliza essa formação. É preciso melhorar as capacidades destes professores enquanto “agentes” de aprendizagem e mudança nos futuros professores (Day, 1999). De tal forma que, em primeiro lugar, esteja o conhecimento, mas não como forma de poder, e sim como um recurso para compreender e atuar de forma competente usando, ou não, as tecnologias para desmistificar crenças, hábitos, esquemas e modelos mentais que já existem nos docentes e que por sua vez condicionam as ações, a sua prática e muitas vezes faz com que não rompam com os velhos paradigmas pelo simples medo de inovar. (Moreira, 2017; Gómes e Granados, 2013)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. E. B. (2004). *Inclusão digital do professor: formação e prática pedagógica*. São Paulo: Editora Articulação Universidade Escola.
- Almeida, M. E. B.; Prado, M. E. B. (2012). Currículo e tecnologias na formação continuada de educadores a distância. In: S. V. N. L. D'Água; H. P. Neto (Orgs). *Formação docente: diálogos convergentes* (pp. 141-159). São José do Rio Preto – SP: HN Editora & Publieditorial.
- Cohen, L., & Manion, L. (1989). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Day, C. (1999). *Desenvolvimento profissional de Professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oak, CA: SAGE Publications.

Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Revista da Ciências da Educação*, 8, 37-48.

Faria, E., Rodrigues, I. P., Perdigão, R. & Ferreira, S. (2017). Perfil do aluno – competências para o século XXI [Relatório Técnico]. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Figueiredo, A. D. (2016). Por uma escola com futuro... para além do digital. *Revista Nova Ágora*, 5, 19-21.

Figueiredo, A. D. (2017a). Que competências para as novas gerações (I).

Disponível em <https://medium.com/@adfig/que-compet%C3%Aancias-para-as-novas-gera%C3%A7%C3%B5es-eeedee676c8d>.

Figueiredo, A. D. (2017b). Que competências para as novas gerações (II). Disponível em <https://medium.com/@adfig/que-competências-para-as-novas-gerações-ii-e000f41e16b2#.s6sz1nqro>.

Figueiredo, A. D. (2017c). Que competências para as novas gerações (III). Disponível em <https://medium.com/@adfig/que-compet%C3%Aancias-para-as-novas-gera%C3%A7%C3%B5es-iii-e6dd55272a16>.

Flores, M. A. (2004). Dilemas e desafios na formação de professores. In: M. C. Moraes; J. A. Pacheco; M. O. Evangelista (Orgs). *Formação de professores. Perspectivas educacionais curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.

Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*. Porto Alegre, 33(3), 182-188.

Gómez, A. I. P. (2015). *Educação na era digital: a escola educativa*. Porto Alegre: Penso.

Gómez, A. I. P.; Granados, L. P. (2013). Competencias docentes em la era digital. La formación del pensamiento práctico. *Revista Temas de Educación*, 19, 67-83.

Jonassen, D. H. (2000). Computadores, Ferramentas Cognitivas – Desenvolver o pensamento crítico nas escolas. Porto: Porto Editora.

Libâneo, J. C. (2014). As políticas de formação de professores, o conhecimento profissional e aproximações entre didática e currículo. In: M. R. N. S. Oliveira (Org). *Professor: formação, saberes e problemas* (pp. 137-160). Porto: Porto Editora.

Lüdke, M. O papel da pesquisa na formação de professores. In: M. R. N. S. Oliveira (Org). *Professor: formação, saberes e problemas* (pp.49-6) Porto: Porto Editora.

Masetto, M. T. (2000) Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia. In: J. M. Moran; M. T. Masetto; M. A. Behrens. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica* (Coleção Papirus Educação). (pp. 133-173). Campinas: Papirus.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record* 108 (6). 1017-1054. Disponível em: http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo- Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.

INEP, (2014). *ENADE 2014* (Relatório da área de Pedagogia). Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>

Moreira, L. S. (2017) *O Facebook na Formação Contínua de Docentes do Ensino Básico: da formação à integração das TIC pelos Educadores de Infância e Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico*. Berlin: NEA-Edições.

Morin, E. (2000). Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future. Paris: Seuil.

Nóvoa. A. (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Cadernos de Pedagogia*, 286, 1-15.

Nóvoa, A. (2016). O lugar da licenciatura. Disponível em <http://www.semesp.org.br/noticias/entrevista-antonio-novoa-o-lugar-da-licenciatura/> Consultado em 10 de novembro de 2016

Prado, M. E. B. B. (2003). *Educação a Distância e Formação do Professor: redimensionando concepções de aprendizagem*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação: Currículo, PUC-SP.

Valente, J. A. (1999). Formação de professores: diferentes abordagens Pedagógicas. In: Valente, J. A. (org). *O computador na sociedade do conhecimento* (pp. 131-142). Campinas: Unicamp/Nied.

MOVIMENTOS PEDAGÓGICOS E INOVAÇÃO NUMA PERSPETIVA COMPARADA

CRIAR UMA “PONTE” ENTRE A AVALIAÇÃO E A APRENDIZAGEM. O QUE DIFERENCIA A ESCOLA DA PONTE DE MUITAS OUTRAS ESCOLAS?

Maria Fernanda Gouveia

Departamento de Ciências da Educação. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

E-mail: fernandapg2@sapo.pt.

RESUMO

Os testes e as fichas de avaliação ditam os ritmos de trabalho nas escolas e constam dos instrumentos de trabalho mais respeitados da cultura escolar. Na verdade, as práticas de avaliação cingem-se, numa grande maioria dos casos, à aplicação de testes de natureza sumativa, cujos resultados são traduzidos em classificações, e assentam numa lógica de prestação de contas, ficando por explorar a sua dimensão formativa. Verifica-se a inexistência de uma articulação entre três processos fundamentais: a aprendizagem, a avaliação e o ensino.

Apesar da ênfase atribuída aos processos de avaliação, porque é que não resultam em melhorias efetivas nas aprendizagens? O que faltará fazer para reverter a avaliação das aprendizagens, numa avaliação para as aprendizagens? Como criar uma “ponte” entre a avaliação e a aprendizagem?

Reconhece-se a necessidade de mudança paradigmática, à qual subjaz uma nova filosofia de avaliação, entendida como um processo pedagógico indissociável da aprendizagem, segundo a qual a interação social entre os professores e os alunos assume uma nova dimensão.

Contudo, esta mudança constitui um empreendimento deveras difícil, mas não impossível. A Escola da Ponte mostra que é possível fazer a diferença e adotar práticas de avaliação formativa, que visam sobretudo melhorar as aprendizagens, em articulação com uma avaliação sumativa, que não se resume à vertente classificativa.

O que diferencia a Escola da Ponte de muitas outras escolas? O que podemos aprender com ela?

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: PORQUÊ?

O tema da minha comunicação reporta-nos para a questão da avaliação das aprendizagens, que constitui um dos mais importantes componentes do processo de

ensino-aprendizagem, pelas repercussões que pode assumir na melhoria das aprendizagens

A avaliação é considerada atualmente como um ponto de partida privilegiado para o estudo do processo de ensino-aprendizagem. Na opinião de Cardinet (1993, p.11) “Abordar o problema da avaliação é necessariamente tocar em todos os problemas fundamentais da pedagogia”. O autor acrescenta: “Diz-me como avalias e dir-te-ei o que os teus alunos aprendem realmente aprendem... e dir-te-ei a tua verdadeira conceção de aprendizagem” (p.15).

No âmbito duma perspetiva curricular clássica, esta era percebida como um instrumento que tinha por objetivo medir e classificar, visando assegurar a difusão do “património que está definido num programa que o professor tem como missão fazer absorver o mais eficazmente possível” (Landsheere, 1994, p. 21).

A conceção de avaliação subjacente privilegiava a dimensão quantitativa aferida por instrumentos estandardizados, que procuravam medir, sobretudo, a memorização e os saberes adquiridos. Perrenoud (2000, p. 146) define-a como “uma avaliação sincrónica, normativa e comparativa”, considerando-a “um obstáculo maior à diferenciação do ensino e à individualização dos percursos de formação”.

Com efeito, a avaliação escolar incide em conteúdos das áreas e disciplinas, em consequência de uma *pedagogia por gavetas* (De Ketele, 2008) em consonância com o código mosaico relativo à transmissão de conhecimento apontado por Bernstein (1996). O percurso de cada aluno é determinado por uma série de patamares sucessivos, cada um dos quais representados por “um programa padrão e por um nível homogéneo de existência”.

Segundo Perrenoud (2000 p. 87), esta linguagem é redutora e não traduz o que é ensinado, nem tão pouco as vivências e os conhecimentos dos estudantes. Apenas consubstancia uma estratégia confortável para gerir grupos de alunos e cursos e justificar índices de reprovações, de abandono escolar ou de reorientação escolar.

Os testes e as fichas de avaliação determinam os ritmos de trabalho nas escolas e são um dos instrumentos de trabalho mais respeitados da cultura escolar. Na verdade, as práticas de avaliação resumem-se, numa grande maioria dos casos, à aplicação de testes de natureza sumativa e classificativa. Os seus resultados são traduzidos em classificações e baseiam-se numa lógica de prestação de contas, ficando por explorar a sua dimensão formativa. Roldão (2003, p. 45) afirma que “a avaliação (o teste, a ficha, o que quer que seja) vive por si nas nossas escolas, comanda largamente os seus ritmos, e constitui uma entidade respeitada na cultura escolar, mesmo que nada tenha a ver com o que se ensinou”.

“A reprovação é uma medida arcaica de diferenciação”, diz-nos Perrenoud (2000, p. 35), adiantando que é imprescindível combater as suas causas. Reconhece que as classificações escolares traduzem, por vezes, “desigualdades de

competências muito efêmeras”, pois resultam de apreciações com algum grau de subjetividade, para além de incidirem em certas fases do desenvolvimento intelectual, sujeito a variações. Por conseguinte, questiona acerca “do caráter decisivo e imbatível das hierarquias formais que a escola fabrica” (p.23).

No que concerne às desigualdades no desempenho escolar, Bourdieu (1966, p. 336) defende a ideia de que a escola não pode alhear-se das desigualdades culturais entre as crianças provenientes de diferentes classes sociais, sob pena de favorecer os mais beneficiados e lesar ainda mais os desfavorecidos, quando afirma “en traitant tous les enseignants, si inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture”.

Verifica-se a falta de uma articulação entre três processos fundamentais: a aprendizagem, a avaliação e o ensino. Na opinião de Bruner (1999, p. 201) “um currículo não pode ser avaliado sem ter em consideração o professor que o ensina e o aluno que o aprende”, pois “a ideia de matéria «à prova de professor» ou «à prova de estudante»” é perniciosa, para além de ser inadequada.

Se o ato de ensinar pressupõe o desenvolvimento de um conjunto de atividades com vista à promoção de aprendizagens, então a avaliação estará em conexão com este processo, o qual não poderá acontecer sem

“esse acompanhamento regulador que permite acertar a navegação do aprendente consoante os ventos e as marés, perceber o que não está ou está a ser construído, como está a ser usado o conhecimento, que crescimento de capacidade de pensar e agir naquele momento está ou não a ocorrer” (Roldão, 2003, p. 58).

Segundo Gerard e Roegiers (2011, p. 144), a avaliação é indissociável do processo pedagógico, razão pela qual alguns a “qualificam como processo de ensino-aprendizagem-avaliação”, visto que a aprendizagem se situa no centro do processo pedagógico, enquanto “o ensino e a avaliação são dois requisitos essenciais para o cumprimento desta”.

MUDANÇA DE PARADIGMA

Apesar da importância atribuída aos processos de avaliação, porque é que estes não resultam em melhorias efetivas nas aprendizagens? O que faltará fazer para tornar a avaliação das aprendizagens, numa avaliação para as aprendizagens? Como criar uma “ponte” entre a avaliação e a aprendizagem?

Não se trata de uma mudança radical de processos ou instrumentos, sendo necessário mais do que isso. Reconhece-se que é necessário mudar o paradigma,

que se baseia numa nova filosofia de avaliação entendida como um processo pedagógico inseparável da aprendizagem, em que a interação social entre os professores e os alunos passa a ter uma nova dimensão, fazendo sentido a adoção de práticas de avaliação formativa, que pretendem principalmente melhorar as aprendizagens.

O desafio que se apresenta aos professores é duplo. Se por um lado, a avaliação está integrada no próprio conceito de currículo, por outro lado, é arriscado construir currículos apenas pelo prisma da avaliação, pois correm o risco de se concretizarem apenas através de tarefas de avaliação, excluindo atividades importantes para promover aprendizagens (Gerard e Roegiers, 2011, p. 146).

Allal (1986) apresenta uma modalidade de avaliação formativa, cujos processos se integram nas atividades de ensino e de aprendizagem e se desenvolvem com base na observação dos desempenhos dos alunos ao longo das suas tarefas de aprendizagem, com o principal propósito de identificar as dificuldades, à medida que vão emergindo, procurando, em simultâneo, diagnosticar os fatores que determinam essas mesmas dificuldades. Assim, torna-se possível “formular, de forma consequente, adaptações individualizadas das atividades pedagógicas”, através de uma regulação interativa que visa uma orientação individualizada durante o processo de aprendizagem, em vez de se restringir a “uma remediação à posteriori” (p. 191).

No entender da autora, o professor deverá valorizar menos os resultados obtidos pelo aluno e centrar - se mais nos percursos por ele percorrido para obter tais resultados, de forma a possibilitar a deteção dos problemas ocorridos, sendo fundamental identificar o momento da aprendizagem em que o obstáculo ocorreu e as causas dessa ocorrência para adequar a intervenção pedagógica que permite superar as fragilidades encontradas.

Nesta ordem de ideias, Valadares e Moreira (2009, p. 94) defendem uma avaliação *contínua, sistemática e formadora* no contexto do quotidiano escolar, e sugerem aos professores que direcionem a sua atenção para as diferenças que separam a compreensão dos alunos das explicações do professor, considerando como fator determinante o que cada aluno já entendeu antes.

Contudo, esta mudança constitui um empreendimento deveras difícil, mas não impossível e pressupõe a abordagem de uma avaliação, que não seja apenas classificativa.

AVALIAR PARA PROMOVER APRENDIZAGENS: O CASO DA ESCOLA DA PONTE

Vejamos o exemplo de uma escola a que Rubem Alves denominou de “A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir”. O que diferencia a Escola da Ponte de muitas outras escolas? O que podemos aprender com ela?

Com efeito, na escola da Ponte a avaliação desenvolve-se segundo um método interativo, com ênfase para os processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação. Esta avaliação consiste num “processo sistemático para reunir continuamente evidências sobre a aprendizagem” (Heritage, 2007, p.140), constituindo um “diagnóstico de avaliação para fornecer *feedback* aos professores e aos alunos” e permitir os ajustamentos necessários, no contexto de uma filosofia de ação pedagógica individualizada (Boston, 2002, p.1).

Esta avaliação designada por avaliação formativa alternativa (AFA) é sustentada por uma nova visão das interações sociais estabelecidas entre o professor e os alunos. “É um processo pedagógico e interativo, muito associado à didática, integrado no ensino e na aprendizagem, cuja principal função é que os alunos aprendam melhor, isto é, com significado e compreensão”, pois exige uma inquestionável redefinição dos papéis assumidos, quer pelo professor, quer pelos alunos (Fernandes, 2006, p.32). Nas palavras de Villas Boas (2006, p. 25), “aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas - a avaliação sempre a ajudar a aprendizagem” (Villas Boas, 2006, p. 25), sendo fundamental num processo de ensino-aprendizagem que valoriza as diferenças entre os alunos, na medida em que “a diferenciação do ensino requer uma avaliação formativa” que ajude o aluno a aprender (Perrenoud, 2000, p.47).

Black & Williams (2006) evidenciaram esta modalidade de avaliação, desenvolvendo várias investigações, das quais ressaltaram alguns princípios fundamentais, um dos quais diz respeito ao papel do *feedback* nas interações estabelecidas entre o professor e os alunos e à importância da ZDP (zona de desenvolvimento proximal) explorada por Vygotsky (1998).

Lopes e Silva (2010) admitem que o ensino e a aprendizagem são coexistentes quando os professores valorizam o *feedback* proporcionado pelos alunos, cuja eficácia assume uma importância fundamental, ao contrário do ensino programado, dos elogios, dos castigos, e das gratificações extrínsecas (Hattie, 2009), existindo claras indicações de que as oportunidades de *feedback* corretivo durante o ensino conduzem a melhores resultados académicos (Haattie e Timperley, 2007; Shute, 2008).

Para além do *feedback* eficaz, Black & Williams (1998) salientam outros fatores que evidenciam os contributos da avaliação formativa na melhoria das aprendizagens, designadamente, a participação ativa dos alunos na sua própria aprendizagem; a compreensão por parte destes das formas de melhoria da

aprendizagem; os ajustes no ensino em função dos resultados da avaliação; e os efeitos favoráveis na autoestima e motivação dos alunos.

Relativamente aos instrumentos de avaliação, Fernandes (2006, p. 40) sugere termos, tais como: “tarefa de avaliação, método de avaliação ou mesmo estratégia de avaliação”, mais adequados às concepções teóricas que sustentam a avaliação formativa, contrapondo a designação *instrumento de avaliação*, ao qual subjaz a ideia de racionalidade técnica, característica do movimento de gestão científica das escolas e do currículo, em que avaliar correspondia a uma ideia de medição, “tal como um metro media exatamente o comprimento de um segmento de reta, ou um termómetro media exatamente a temperatura do corpo de um paciente.”

A avaliação formativa compreende dois elementos essenciais: “a avaliação para a aprendizagem e a avaliação como aprendizagem” e assenta numa lógica de apoio à aprendizagem, com o objetivo de aumentar e melhorar as aprendizagens dos alunos, a partir da compreensão que já sabem, como se situam face aos objetivos propostos e como podem superar as dificuldades sentidas para alcançá-los (Lopes e Silva, 2012, p. 3).

Uma avaliação direcionada para a aprendizagem requer da parte dos professores partilhar os objetivos de aprendizagem com os alunos e dar-lhes a possibilidade de autoavaliarem o seu progresso, proporcionando-lhes, frequentemente, feedback baseado na tarefa (Heacox, 2006; Tanney, Schenck, Gerzon e Sassone, 2008).

Tal como refere Freire (1999, p. 71), o ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar na avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos, e não do professor consigo mesmo”.

Importa, por essa razão, atribuir ao aluno autonomia para permitir o seu envolvimento ativo no processo de aprendizagem e o desenvolvimento de competências críticas acerca do seu desempenho, estabelecendo uma rutura com as formas clássicas de heteroavaliação protagonizadas pelo professor em benefício das modalidades de autoavaliação levadas a cabo pelo aluno (Bélair, 1999).

É o que se sucede na Escola da Ponte, como é possível depreender das palavras de Alves (2001):

“Na Ponte, tudo ou quase tudo parecer obedecer a uma outra lógica. Não há aulas. Não há turmas. Não há fichas ou testes elaborados pelos professores para a avaliação dos alunos. Não há manuais escolares e, menos ainda, manuais únicos para todos os alunos. Não há toques de campanha ou de sineta. Em certos momentos, o observador mais distraído até poderá supor que, naquela escola, não há professores, de tal modo eles se confundem com os alunos...” (p.14).

O ambiente que se respira nesta escola é outro, assistindo-se ao que Alves (2001, p.15) designa de uma “verdadeira revolução copernicana”, pois os alunos estão no centro do sistema curricular e não os professores.

Vejamos algumas especificidades que definem a perspectiva de avaliação das aprendizagens nesta escola, em consonância com os processos de ensino e de aprendizagem veiculados (Pacheco e Pacheco, 2017):

- Num mesmo espaço, convivem crianças que estudam objetivos diferentes, que não percorrem o mesmo caminho. Uns avançam mais rapidamente que outros;
- Não está organizada numa lógica de anos de escolaridade e não preconiza “passagens” para outro ano. A aprendizagem é vista como um processo que os alunos vão construindo ao longo do tempo. E porquê?
- Porque a escola não segmenta o conhecimento espalhado por anos de escolaridade;
- A escola organiza-se, então por três núcleos de Aprendizagem: Iniciação, Consolidação e Aprofundamento. A transição de núcleo é sugerida pelo professor tutor e analisada pelo núcleo, de acordo com os perfis de transição traçados pela escola;
- O dia - a - dia da Escola da Ponte não passa por anos, turmas, testes;
- As planificações semanais são o motor de todo o trabalho, que se afigura como um compromisso que tem de ser cumprido com responsabilidade e no final da quinzena é feito um balanço das aprendizagens curriculares, assim como de outras decorrentes das atividades que envolvem toda a escola;
- Há uma constante monitorização e acompanhamento das tarefas que os alunos realizam;
- Um princípio que norteia a avaliação diz respeito ao que os alunos devem saber e saber ser (são avaliados pelos saberes adquiridos e pela forma como atuam na comunidade educativa);
- O processo de avaliação traduz-se numa análise descritiva de todo o percurso do aluno e não assume, em momento algum, carácter punitivo;
- A avaliação é simultaneamente consequência e causa da alteração do tipo de trabalho que é desenvolvido com determinada criança;
- A avaliação não é encarada como um teste aos conteúdos estudados, mas como uma análise do processo de aquisição desses conteúdos, envolvendo tudo o que o aluno foi capaz de mobilizar para os atingir;

- A classificação mediante a atribuição de notas pouco informa acerca das competências e empenho de um aluno e ainda assim é incontornável principalmente quando um aluno é transferido para outra escola. O teste serve só para conseguir uma prova física do “não conhecimento” ou do “conhecimento” do aluno. Aí é necessário aproximar-se da linguagem vigente no sistema educativo, mesmo não concordando com ela;
- Importa dizer que a grade de classificações de cada uma das dimensões também contempla a classificação final atribuída às atitudes gerais desenvolvidas pelo aluno. E no final de cada ano letivo é elaborado um relatório com uma avaliação descritiva do percurso do aluno em cada uma das dimensões, incluindo o seu desenvolvimento atitudinal;
- Não se trata de aprovar ou reprovar. A criança progride com autonomia e de acordo como seu ritmo pessoal. Não existe repetências na escola da Ponte. Cada criança traça o seu percurso sem repetir o que já aprendeu ou vivenciou;
- A autoavaliação é uma prática constante. Ao final do dia, cada criança faz uma avaliação do trabalho realizado, o que estabelece uma maior coerência entre o que planeou e avaliou. Cada “plano do dia” é autoavaliado. Existe também a avaliação da quinzena, onde registam:
 - O que é que aprendi nesta quinzena?
 - O que é que gostei mais de aprender nesta quinzena?
 - Mas ainda não aprendi... Porquê?
 - Outros projetos que gostaria de desenvolver;
- É a partir da autoavaliação que podem planificar a quinzena seguinte;
- É o aluno, quem decide quando está preparado para a avaliação. Quando assim acontece preenche o quadro “eu já sei” e o aluno apenas saberá se já conseguiu alcançar um determinado objetivo curricular e não será classificado com uma nota;
- Os hábitos e as atitudes são trabalhados diariamente e com calma. Nada de correrias. Primeiro é preciso formar atitudes, o que é muito valorizado no trabalho de iniciação;
- Não há aulas, a não ser quando o aluno regista “preciso de ajuda” (explicação direta).

Na Escola da Ponte a avaliação é humanizada, contextualizada nos ambientes vivenciados por professores e alunos e tem como principal objetivo a melhoria da aprendizagem, assumindo, como tal, uma dimensão verdadeiramente formativa na forma, assim como no conteúdo, suportada por princípios cognitivistas, construtivistas, socioculturais e sociocognitivistas.

A Escola da Ponte tem um contrato de autonomia com o Ministério de Educação. Foi precisamente com a Escola da Ponte que foi traçado o primeiro contrato de autonomia depois de feita uma avaliação externa à escola e provada a capacidade da escola agir responsavelmente num quadro de autonomia. E o que significa este contrato?

Significa que o Ministério validou um modelo organizacional de escola pública não convencional, isto é, reconheceu a possibilidade da escola da Ponte se organizar fora dos moldes tradicionais. Contudo, tal não significou total autonomia. O currículo ainda continua a ser um instrumento de controlo poderoso, do qual o Ministério não pretende abdicar. E é precisamente, por esta razão que a escola não consegue levar a cabo todos os seus ideais, porque é necessário que estes estejam ao abrigo da lei.

Mas, ainda assim, a Escola da Ponte constitui um projeto de esperança para todos os que acreditam numa escola pública aberta a todos os públicos baseada nos valores da democracia, cidadania e justiça, que proporciona a todos os alunos uma experiência bem-sucedida de aprendizagem e de construção pessoal.

É DESEJÁVEL QUE NÃO HAJA AVALIAÇÃO?

Se a avaliação faz parte integrante do processo de ensino - aprendizagem, constituindo um dos componentes mais importantes, é claro que a resposta é negativa. Com efeito, Pacheco e Pacheco (2017) advogam uma avaliação das aprendizagens segundo uma lógica diferente. Incentivam o processo autoavaliativo direcionado tanto para alunos como para professores e a construção de “um espaço de discussão e avaliação em conjunto (com pares)”, num diálogo avaliativo entre o professor e o aluno com o propósito de melhorar as aprendizagens.

Apesar dos constrangimentos decorrentes das imposições ministeriais, aos quais todas as escolas estão sujeitas, importa contrariar a tónica colocada na classificação e trabalhar segundo uma lógica diferente e no entendimento de que a escola é um espaço de formação, no qual os alunos podem superar-se através da construção de aprendizagens significativas.

De acordo com os autores, “sem avaliação não faz sentido fazermos o que quer que seja, uma vez que não conseguiremos determinar se a nossa tarefa foi bem sucedida ou não, se estamos a evoluir no sentido que queremos” (p.172).

Fernandes (2011, p. 140) aconselha uma *avaliação para as aprendizagens*, enquanto modalidade privilegiada de avaliação “devidamente articulada com uma avaliação sumativa que não se limite a estar orientada para as classificações”. Mas, para integrar a avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem, é primordial abordá-la como “uma *questão* eminentemente pedagógica e didática”, o que, no parecer de Gerard e Roegier (2011), só será possível mediante um equilíbrio entre a

aprendizagem e a avaliação, consistindo num grande desafio para os sistemas educativos.

O autor (2006, p. 43) adianta, ainda, que:

“a avaliação formativa, não sendo a panaceia para os males dos sistemas educativo, é com certeza um processo pedagógico essencial para apoiar milhões de crianças e jovens que, ano após ano, experimentam a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão escolar. É por isso que temos forçosamente que desbravar e aprofundar a ideia de avaliar para aprender se quisermos enfrentar as questões mais prementes e urgentes da educação contemporânea”.

Mudar a avaliação pressupõe (re)inventar a escola. Embora não saibamos ao certo como será a escola do futuro, Morais (2017) assegura que será muito diferente da imagem “tão forte e natural” que ainda prevalece nas nossas mentes e que é tão difícil de abandonar...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (Orgs.). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado* (pp. 175-209). Coimbra: Almedina.

Alves, R. (2001). *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Lisboa: Edições ASA.

Bélair, L. (1999). *L'évaluation dans l'école*. Paris: ESF.

Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes.

Black, P.; William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7-74.

Black, P.; William, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.). *Assessment and Learning*. (pp. 81-100). London: Sage.

Boston, C. (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8 (9), 2-5. Consultado em 21 de maio de 2005. Disponível em <http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=9>.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7 (3), pp. 325-347.

Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D'Água.

Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Porto: Edições Asa.

De Ketele, J - M. (2008). Caminhos para a avaliação de competências. In M. P. Alves, & E. A. Machado (Orgs.). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp. 109-124). V. N. Famalicão: De Facto.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), pp. 21-50.

Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves & J. M. De Ketele. (Orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 131-142). Porto: Porto Editora.

- Freire P. (1999). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gerard, F-M.; Roegiers, X. (2011). Currículo e avaliação: ligações que nunca serão suficientes fortes. In M. P. Alves & J. M. De Ketele. (orgs). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 143-158). Porto: Porto Editora.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London and New York: Routledge.
- Hattie, J. e Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), pp. 81-112.
- Heacox, D. (2006). Diferenciação curricular na sala de aula. Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos. Porto: Porto Editora.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, (89), pp. 140-145.
- Landsheere, V. (1994). *Educação e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J.; Silva, H. S. (2010). O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas Lda.
- Lopes, J.; Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas Lda.
- Morais, P. (2017). *Voltemos à Escola*. Como a Escola da Ponte ensina de forma diferente há 40 anos. Lisboa: Contraponto.
- Pacheco, J.; Pacheco, M. (2017). *A avaliação da Aprendizagem na Escola da Ponte*. Lisboa: Mahatma.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências - As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), pp. 153 - 189.
- Tanney, A. Schenck, A., Gerzon, N., Sassone, J. (2008). *Formative Assessment: A Process for Improving Teaching and Learning*. Retirado de <http://iu5instructionalcoaches.wikispaces.com/file/view/FormativeAssessmen+WhitePaperforNov13.pdf>.
- Valadares, J.; Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa. Sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Almedina.
- Villas Boas, B. M. F. (2006). *Portefólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Lisboa: Edições Asa.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. S. Paulo: Martins Fontes.

ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A ESCOLA ATIVA NO BRASIL E A ESCOLA NOVA NA COLÔMBIA

Jacqueline Bezerra Cunha

Doutora em Educação e Mestre em Ciências da Educação, pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, de Lisboa - Portugal. Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professora da Rede municipal e estadual de Goiás. Professora da Faculdade Alfredo Nasser - Brasil. Investigadora colaboradora do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento - CeIED - Portugal.

RESUMO

Esse trabalho apresenta uma análise comparativa entre o Programa Escola Ativa no Brasil e uma experiência colombiana, denominada de *Modelo Escuela Nueva*. Essa experiência foi traduzida para outros países, com diversas denominações como: Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación para las Escuelas Básicas Rurales (*Mece Rural*) – Chile, *Escuela Nueva* - Guyana, *Escola Modelo* - Nicaragua, *Escuela Multigrado Innovada* - República Dominicana, *Escuela Activa* - Panamá, *Aulas Alternativas* - El Salvador, *New School* - Uganda, *Aprendes* - Perú, *Escuela Activa Comunitaria* – México e *Escola Foun* - Timor-Leste. Tais políticas públicas educacionais fundamentaram-se nas ideias pedagógicas do maior movimento que já existiu contra a escola tradicional, denominado de Movimento Escola Nova. Diversos educadores deram importantes contribuições como: Adolphe Ferrière, John Dewey, William Heard Kilpatrick, Ovide Decroly, Maria Montessori, Édouard Claparède, Jean Piaget, Roger Cousinet (Gadotti, 2003). O Movimento Escola Nova/Escola Ativa inspirou diversas propostas pedagógicas, entre as quais se encontra a “Pedagogia Freinet da Escola Moderna” (Freinet, 1976). Tais movimentos defendem um novo paradigma metodológico baseado nas concepções de uma escola ativa e paidocêntrica, cujo processo ensino aprendizagem seja centrado nos alunos. Assim, analisamos as estratégias propostas por tais políticas e os seus efeitos para a mudança das práticas educacionais.

INTRODUÇÃO

A Escola Activa fundada sobre a Ciência da Criança evolui e evoluirá. Não se espere que ela se fixe em fórmulas, pois se isso acontecesse deixaria de existir a Escola Activa

(Ferrière, 1934, prefácio XIX).

Essa é a concepção fundante da Escola Ativa. O termo Escola Ativa foi usado pela primeira vez por Pierre Bovet, diretor do Instituto J.J. Rousseau e professor da

Universidade de Genebra e passou a ser usado de forma corrente, a partir de 1920 (Ferrière, 1934). A Escola Ativa baseia-se nas leis científicas da psicologia e da sociologia, que estudam o desenvolvimento dos seres humanos, aplicadas na educação. De acordo com a psicologia genética, ela considera a criança de forma integral, a qual cada parte reage sobre o todo, o qual reage, por sua vez, sobre cada parte que constituem o ser humano.

Foi em contraposição aos métodos rígidos e austeros da escola medieval, que, no período renascentista, começou a se formar o sonho de uma Pedagogia Ativa, com a criação da Casa Giocosa ou “Escola Alegre”, de Vittorino da Feltre (1378-1446), o qual foi o precursor de concepções e das práticas pedagógicas como da escola nova e antiautoritária. Mesmo sem deixar escritos sobre sua obra, sua escola teria sido a primeira escola ativa que serviu de inspiração para o Movimento Escola Nova (Gadotti, 2003) e outras diversas ideias pedagógicas ativas e centradas no aluno.

Feltre adotou em sua escola métodos ativos, como autogoverno dos alunos, escola gratuita para os desafortunados, raciocínio independente, associação do exercício do corpo com o exercício do espírito, proposta de ensino gradual de acordo com o desenvolvimento psíquico do aluno, a transcorrer num ambiente de alegria e satisfação. Um de seus lemas era: «Quero ensinar os jovens a pensar, não a delirar» e, como forma de reforçar sua oposição ao ensino rigoroso medieval, a Casa Giocosa trazia em sua porta a seguinte legenda: “Vinde, ó meninos, aqui se instrui, não se atormenta” (Piletti, 1988, p. 96).

Na Idade Moderna, o grande precursor da Pedagogia Ativa foi Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Este defendia que a “natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens” (Rousseau, 1990, p. 80). A partir de suas ideias, a criança foi deixando de ser tratada como um adulto em miniatura, antecipando, assim, os estágios de desenvolvimento infantil, posteriormente propostos por Piaget. “A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias” (Rousseau, 1990, p. 80). Rousseau enalteceu a educação natural, afirmando que “não há perversidade natural no coração humano; nele não se encontra um único vício de que se não possa dizer como e por onde penetrou” (Rousseau, 1990, p. 83). Acreditava também que a natureza dava à criança um cérebro ágil “para todas as ideias que se pode conceber e que lhe são úteis, todas as que lhe dizem respeito à sua felicidade e a devem esclarecer, um dia, sobre seus deveres” (Rousseau, 1990, p. 108).

Pestalozzi, Fichte e Froebel também foram grandes inspiradores do Movimento Escola Nova/ Escola Ativa e fizeram dele o centro dos seus sistemas educativos (Ferrière, 1928). Todas essas ideias pedagógicas influenciaram o surgimento do maior movimento pedagógico internacional que existiu em oposição à escola tradicional (Gadotti, 2003; Gauthier & Tardif, 2010) e magistrocêntrica: o Movimento Escola Nova/Escola Ativa. “Nesse movimento da história opera-se uma

verdadeira revolução no que se refere não só às concepções, mas também às práticas. É uma inversão que faz pensar no que Marx fez com Hegel, «endireitando-o»” (Gauthier & Tardif, 2010, p. 193).

O Movimento Escola Nova/Escola Ativa⁵⁹ foi oficialmente iniciado no dia 6 de agosto de 1921, em Calais, onde ocorreu o primeiro Congresso Internacional de Educação Nova. Durante esse Congresso foi constituída a Liga Internacional para a Educação Nova, com a finalidade de introduzir um novo ideal de educação, que propunha a utilização de métodos consoantes com os princípios da Escola Ativa.

As mudanças para a nova concepção de educação deveriam realizar-se com a participação ativa dos educandos, educadores e pais. A Liga Internacional para a Educação Nova deveria, também, fortalecer as relações entre os educadores e investigadores, que acreditassem, que fossem simpatizantes e que fizessem a opção de colocar em execução os princípios das novas concepções educacionais, por meio de congressos e publicações. Para atender esta finalidade, foi criado o *Bureau International d'Education*, sob o comando do sociólogo Adolphe Ferrière (1879-1960).

Além de Ferrière diversos outros psicólogos, sociólogos e educadores, deram importantes contribuições para o Movimento Escola Nova/ Escola Ativa, tais como: John Dewey, William Heard Kilpatrick, Ovide Decroly, Maria Montessori, Édouard Claparède, Jean Piaget, Roger Cousinet (Gadotti, 2003). O Movimento Escola Nova/Escola Ativa inspirou diversas propostas pedagógicas, entre as quais se encontra a “Pedagogia Freinet da Escola Moderna” (Freinet, 1976). Célestin Freinet ressaltou a influência do Movimento Escola Nova, em seus trabalhos ao afirmar que “Ferrière, com a sua Escola Activa e a Prática da Escola Ativa, orientou as minhas tentativas” (Freinet, 1976, p. 21).

No Brasil, existiram também grandes expoentes do Movimento Escola Nova/Escola Ativa, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Spínola Teixeira, que foram conhecidos como os «os três cardiais da educação», e que obtiveram como principal resultado a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Azevedo, 1932), o qual foi assinado por 26 educadores e intelectuais, e que pretendia representar um projeto de reestruturação da educação brasileira, ao defender que:

“A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é “modelado exteriormente” (escola tradicional), mas uma função

⁵⁹ Embora seja globalmente conhecido como Movimento Escola Nova, optamos por chamá-lo de Movimento Escola Nova/ Escola Ativa, para enfatizar que Ferrière chamava as escolas de “escolas ativas” (Ferrière, 1928;1934).

complexa de ações e reações em que o espírito cresce de dentro para fora, substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação” (Azevedo, 1932, p. 49).

Os principais expoentes do Movimento Escola Nova/Escola Ativa em Portugal, foram António Sérgio, Adolfo Lima, Faria de Vasconcelos e Viana Lemos. Foram fundadas algumas escolas conforme os ideais escolanovistas, que tiveram um percurso de três décadas e meia. No entanto, as Escolas Ativas portuguesas sofreram “uma quebra irreversível na década de vinte” (Figueira, 2004, p. 282), de forma especial, “a partir de 1927, assim como as perseguições de que foram alvo, que incluíram nalguns casos de prisão” (Figueira, 2004, p. 283), em decorrência do golpe que subjugou a população portuguesa a sofrer durante 48 anos o rigor de uma ditadura militar. Na actualidade existe em Portugal o Movimento da Escola Moderna, sob a liderança é Sérgio Niza, que defende as concepções da Escola Ativa.

No início do século passado o Movimento em favor da Escola Ativa estendia “as suas ramificações e abraçava o planeta” (Ferrière, 1934, p. 184) e se fazia presente também em diversos países como: Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, Áustria, Bélgica, Holanda, Suécia, Polónia, Tchecoslováquia⁶⁰, Iugoslávia, Hungria, Bulgária, Rússia, Turquia, Espanha, Chile, Bolívia, Argentina, Egito, Índias e Nova Zelândia. No Uruguai foram criadas associações em doze cidades. Inúmeros ensaios foram realizados por M. Carleton Washburne, em Illinois, M. Oropeza, no México e M. Nieto Callero na Colômbia (Ferrière, 1934).

Esse trabalho tem o objectivo de fazer uma análise comparativa entre a Escola Ativa no Brasil e a Escola Nova na Colômbia. As duas políticas públicas educacionais fundamentaram as suas ideias pedagógicas e práticas educacionais, nos princípios defendidos pelo Movimento Escola Nova/Escola Ativa.

A ESCOLA NOVA NA COLÔMBIA

Na Colômbia, o Movimento Escola Nova/Escola Ativa continua a colher os frutos semeados nos primórdios do século passado. No início da década de 1960, a Colômbia vivia uma grande onda de violência, que assumiu uma proporção mais acirrada nas zonas rurais, o que deixou a educação rural em um estado de extremo abandono. Neste contexto, no ano de 1967, o governo ofereceu para as «escolas isoladas» localizadas nas zonas rurais um suporte oficial, baseado no modelo pedagógico denominado de Escola Unitária. Tendo esta experiência de modelo e com base nas concepções pedagógicas do Movimento Escola Nova/Escola Ativa, que

⁶⁰ No ano de 1993, a Tchecoslováquia foi dividida em duas repúblicas: República Tcheca e Eslováquia.

contou com o apoio de diversas agências internacionais como a UNESCO e UNICEF, surgiu na Colômbia os ideais do *Modelo Escuela Nueva*. Vicky Colbert discorreu sobre a fundamentação teórica dessa política pública educacional, da seguinte forma:

Sí, fue inspirado en todo el movimiento educativo de comienzo del siglo XX de las pedagogías activas. Y sobre todo, también tomó mucho del constructivismo, que parte de la base de conocimiento se construye en grupos reducidos, no sólo transmite, pero si construir conocimiento. Así que aquí, hay una fuerza muy grande del constructivismo. Sin decir que fue lo único, porque nosotros nos inspiramos en muchos autores modernos, no exactamente del comienzo del siglo, si no en muchos otros países: Vygotsky, Rousseau, Piaget, Decroly, María Montessori, John Dewey. Todos estos fueron comienzo del siglo, no podemos decir que fue sólo una escuela, eran las ideas más progresistas, pero la crítica es que estas ideas siempre llegaban a los colegios de élite, a los colegios de la gente más de mayores recursos. Y lo que Escuela Nueva hizo, posible, fue aterrizar esto masivamente en escuelas de bajos recursos económicos (Cunha, 2015, p. 188).

O *Modelo Escuela Nueva* foi formulado, no ano de 1974, por Vicky Colbert, Oscar Mogollón e Beryl Levinger, a partir das experiências exitosas no país do modelo da Escola Unitária (UNESCO, ISER Pamplona e Universidade de Antioquia). A partir deste modelo, acrescentando novas estratégias e elementos, foi escrito o primeiro manual para formação de docentes denominado *Hacia la Escuela Nueva. Unidades de institución e formación para el maestro rural que tiene más de un nivel a su cargo* (Fundación Escuela Nueva, s.d.).

No ano de 1975, Vicky Colbert foi nomeada Coordenadora Nacional da *Escuela Nueva*, no departamento de Planejamento Educacional, com a responsabilidade de organizar a primeira equipe nacional. Ela tornou-se gestora do financiamento da Agência para a Cooperação e o Desenvolvimento dos Estados Unidos - USAID, para apoiar a implantação de maneira experimental em 120 escolas, entre o período de 1975 e 1978. Esta foi a etapa em que se desenharam e produziram os materiais para os professores e alunos, a organização administrativa e financeira, as estratégias de capacitação dos agentes administrativos e professores, organização dos sistemas de distribuição e reprodução de materiais e aplicação na escola e comunidade (Fundación Escuela Nueva, s.d., tradução nossa).

No ano de 1979, três mil escolas haviam adotado o *Modelo Escuela Nueva*, sendo que em 1986 já havia oito mil escolas, com o apoio do governo, do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID e várias organizações privadas da Colômbia, como a *Federación Nacional de Cafeteros*. No Ministério de Educação foi

instituída uma equipe central e nos estados os comitês *Escuela Nueva* e uma equipe multiplicadora (Fundación Escuela Nueva, s.d., tradução nossa).

No ano de 1986, o novo governo colombiano converteu a *Escuela Nueva* numa prioridade do setor e em um dos cinco pilares do plano de governo para erradicar a pobreza absoluta, colocando em marcha um plano de universalização. Essa etapa de expansão massiva enfatizou metas quantitativas e financeiras e coincidiu com a política de descentralização do país. O Ministério de Educação utilizava toda a sua energia para sua própria reorganização, justo no momento em que a expansão da *Escuela Nueva* exigia capacidade organizacional e gerencial.

O *Modelo Escuela Nueva* tornou-se enfraquecido e vulnerável às mudanças políticas e administrativas, surgiram muitos problemas de gestão e administração, tais como: a mudança constante de professores capacitados; formadores de professores improvisados; deficiente formação dos novos professores; pouca coordenação entre o fornecimento dos serviços de formação e a entrega dos materiais pedagógicos; a distorção da estratégia de capacitação, a improvisação e até o regresso à formação tradicional. Muitas escolas adotaram o nome mas não adotaram incorporavam as mudanças pedagógicas da *Escuela Nueva*. Adicionado a esses problemas, um considerável número de professores capacitados foram transferidos da zona rural para as cidades. O efeito final foi que o Ministério de Educação colombiano abandonou a sua atenção e prioridade em relação à educação nas zonas rurais (Colbert, 2003).

No ano de 1987, sob a direção de Vicky Colbert, foi criada a *Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente*, com o objetivo de desvincular o Modelo Escuela Nueva dos interesses dos grupos políticos, das reformas administrativas dos governos e “a fim de qualificar e melhorar os processos educacionais em comunidades rurais e urbanas de baixa renda, promovendo a implantação e ampliação da Escola Nova, e inovar e adaptar o modelo para novos contextos e populações” (Fundación Escuela Nueva, s.d., tradução nossa).

As várias avaliações realizadas - Departamento Nacional de Planeación y Fedesarrollo (1991), Colciencias (1982); Psacharopoulos, Vélez y Rojas e Banco Mundial (1992) - confirmaram que, apesar dos problemas de gestão mencionados, os alunos da Escuela Nueva obtiveram melhores resultados acadêmicos e graus mais elevados de auto-estima, do que os alunos das escolas rurais tradicionais (Fundación Escuela Nueva, s.d., tradução nossa).

Uma avaliação realizada no ano de 1997, como parte integrante do Primeiro Estudo Internacional Comparativo organizado pela Unesco (1998), mostrou um resultado surpreendente, pois as escolas rurais (em sua maioria unitárias) que operavam com o *Modelo Escuela Nueva* superaram as escolas tanto as escolas públicas, quanto as privadas do setor urbano (Schiefelbein, 2003).

Os resultados de uma avaliação realizada pelo Centro de Estudios Regionales, Cafeteros y Empresariales, no ano de 1999, “em termos dos resultados académicos em linguagem e matemática (com base nos parâmetros oficiais da Nação) e em democracia” (Schiefelbein, 2003, p. 48, tradução nossa), cujas provas foram aplicadas de forma comparativa, entre as escolas que adotavam o modelo *Escuela Nueva* e em outras escolas rurais, demonstrou resultados inferiores nos colégios agropecuários que não contam com o *Modelo Escuela Nueva*.

Schiefelbein (2003) destacou que diante dos resultados das avaliações, das quais ele participou no ano de 1999, o *Modelo Escuela Nueva* demonstrou vantagens quando se compara a sua eficiência relativa com outra dezena de programas colocados em prática na América Latina, tendo em vista que conseguiu aumentar os resultados de aprendizagem em uma percentagem que é 3.8 vezes maior, que a percentagem do custo necessário em que se investe para produzir esse incremento. Ele afirmou que os resultados foram superiores do que em outros cinco programas dedicados a melhorar a situação das escolas da área rural, além de outros nove programas dedicados a outros objetivos.

No ano 2000, o *Modelo Escuela Nueva* foi escolhido pelo *Informe de Desarrollo Humano*, da Colômbia, como um dos três resultados mais importantes; e a Missão de Ciência Educação e Desenvolvimento, chamada a Missão dos Sábios, recomendou seu apoio e difusão, assim como continuar fomentando o modelo rural *Escuela Nueva* (Colbert, 2003).

Durante as investigações realizadas por intermédio da UNICEF para elaboração do livro “A participação das crianças no desenvolvimento sustentável” (tradução nossa), Roger Hart visitou as *Escuelas Nuevas* na Colômbia e revisou os manuais e os materiais de treinamento. Estas investigações levaram-no a concluir que o *Modelo Escuela Nueva* tem a melhor promessa entre as escolas do mundo para se construir um meio para o desenvolvimento participativo, autêntico e sustentável das comunidades. Ele salientou que o ideal do *Modelo Escuela Nueva* pode cumprir a meta do desenvolvimento de uma comunidade sustentável através de um planejamento integrado para a aprendizagem sobre a cidadania, baseada na prática e cuidando do meio ambiente local (Hart, 2003).

Clemente Forero coordenou, no ano de 2001, uma investigação com a participação de investigadores da Universidad del Rosario, da Universidad de los Andes e da Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente. As investigações concluíram que, na medida que aumenta o índice de implementação do modelo *Escuela Nueva*, aumenta probabilidade de que os pais reconheçam o impacto exitoso das atividades da escola, sobre suas decisões de voto na comunidade (Forero, 2003). Ele constatou mudanças no comportamento dos pais em relação aos seus filhos, existindo um aumento na possibilidade de que os pais estimulem seus filhos a participarem como líderes.

Forero (2003) verificou em relação à formação de líderes, a existência de uma maior disposição dos egressos da Escuela Nueva participarem de associações voluntárias, como um capital social capaz de contribuir com as comunidades locais. Ele conclui também que as escolas podem influenciar a família e a comunidade, pois o processo educacional não se esgota na aula, nem nos estudantes. Existe uma relação positiva da ação comunicativa com os comportamentos democráticos e destes com a comunidade; os espaços de participação na Escuela Nueva são maiores, e a aprendizagem cooperativa melhora a interação pessoal; é notório a forte ênfase em desenvolver a autoestima, a autonomia pessoal ligada à cooperação e ao enriquecimento do governo estudantil; enfim a cooperação, a convivência e a solução pacífica de conflitos podem ser o objeto de aprendizagens intencionais como as que se dão no ambiente de *Escuela Nueva*.

Avaliações positivas como essas sobre o *Modelo Escuela Nueva* motivaram as visitas e os estudos, realizados por agentes educativos e investigadores de mais de 40 países interessados em adotarem a metodologia colombiana. Esta experiência serviu de inspiração para diversas reformas educacionais, como: *Escuela Nueva* - Guyana, *Escola Modelo* - Nicaragua, *Escuela Multigrado Innovada* - República Dominicana, *Mece Rural* - Chile, *Escola Foun* - Timor-Leste, *Escuela Activa* - Panamá, *Nueva Escuela Unitaria* - Guatemala, *Aulas Alternativas* - El Salvador, *New School* - Uganda, *Aprendes* - Perú, *Escuela Activa Participativa* - Honduras, *Active School* - Filipinas, *VN Escuela Nueva* - Vietnam, *Escuela Mita Iru* - Paraguai, *Escuela Activa Comunitaria* - México e Escola Ativa – Brasil (Fundación Escuela Nueva, s.d.).

A ESCOLA ATIVA NO BRASIL

Os resultados positivos das avaliações do *Modelo Escuela Nueva* da Colômbia, influenciaram a criação no Brasil do Programa Escola Ativa, no ano de 1997, no âmbito do Projeto Nordeste. O Diretor Nacional do Projeto Nordeste e, posteriormente, do Fundescola, Emilio Marques, informou que:

O Projeto Nordeste atendia somente a Região Nordeste. Diante do êxito na execução, o Projeto Nordeste foi apontado pelo próprio Banco Mundial, como um dos melhores projetos de educação naquele momento. Diante dos resultados satisfatórios pensou-se em ampliar o financiamento que absorvesse também as Regiões Norte e Centro-Oeste. Nasceu o projeto FUNDESCOLA. Instituiu-se então o maior

Projeto do Banco Mundial na área social no mundo, com recursos que alçaram 1 bilhão⁶¹ de dólares (Cunha, 2015, p. 185).

A principal modificação que o Projeto Nordeste sofreu foi na concepção, pois o FUNDESCOLA procurava “mudar a cultura das secretarias de Educação e da comunicação escolar, incentivando o planejamento e a participação, e com um forte componente de mobilização social pelo direito de toda criança brasileira de receber uma educação de qualidade.” (FUNDESCOLA, 1999, nº 26, p. 2). Assim, o processo de implantação do Programa Escola Ativa foi norteador por critérios técnicos, como Emílio Marques narrou:

Por que surge o Programa Escola Ativa? Havia, em termos gerenciais, um complicador extremamente relevante em relação às pequenas escolas rurais. Ou elas eram escolas que praticamente não tinham vínculo com a administração pública municipal nem estadual, e não tinham vínculos porque eram professores leigos em prédios que não eram de Prefeitura nem do Estado. Nestas escolas não se poderiam fazer melhorias de infraestrutura e não se poderia trabalhar com o professor na magnitude que seria necessário. Ou elas eram escolas, também pequenas e rurais, mas em prédios públicos com professores da área pública, onde o custo/aluno era bastante mais elevado do que o de um aluno da área urbana, uma vez que as despesas eram divididas por meia dúzia de alunos. Então, de um lado, no primeiro caso, a possibilidade praticamente nenhuma de financiamento, e de outro lado, uma escola que passava a absorver recursos em detrimento aos alunos do meio urbano, ou seja, dinheiro que ia para lá e ia a menos do que para os alunos do meio urbano. Além deste enfoque estrutural, elas apresentavam problemas de gestão, problemas de locomoção, problemas de professores que aceitassem ir para lá. Além das complicações pedagógicas que são de alunos de níveis diferentes de primeira, segunda, terceira classe... estarem na mesma sala (Cunha, 2016, p. 139).

⁶¹ Observamos que o recurso do Projeto Nordeste foi de 800 milhões de dólares. No FUNDESCOLA foram investidos 1 bilhão e 300 milhões de dólares, 50% financiados com recursos do Governo Federal e os outros 50%, a partir de um empréstimo do Banco Mundial, em conformidade com o Acordo de Empréstimo número 4.311BR, no âmbito do Projeto BRA 98/011 do PNUD (FUNDESCOLA, 1999, nº 26).

A «tradução»⁶² do *Modelo Escuela Nueva* para o Programa Escola Ativa contou com o apoio técnico do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, responsável pela contratação da equipe técnica incumbida da coordenação, planejamento, execução, monitoramento e assistência técnica direta às escolas multisseriadas rurais. Emílio Marques esclareceu que,

por volta de 1997, por meio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, tomamos conhecimento que na Colômbia uma experiência trabalhava com escolas rurais, numa situação de região com presença de guerrilha. Era uma a escola voltada para o aluno, ou seja, o aluno era o centro da escola. Nestas escolas unidocentes, havia problemas com professores que se ausentavam por muito tempo, problema de material didático, inadequação do currículo às situações peculiares das crianças etc.. Foi então organizado um seminário onde vários profissionais das regiões atendidas pelo Projeto foram à Colômbia e tiveram, informação, treinamento, etc., desta metodologia. Quando os técnicos retornaram ao Brasil, acharam que, com algumas adaptações, seria recomendável que se utilizasse esta metodologia nas escolas rurais brasileiras. (Cunha, 2016, p. 140).

Neste discurso foi possível identificar que o processo de tradução do *Modelo Escuela Nueva* para o Programa Escola Ativa não foi um «pacote educacional», pois envolveu, desde a sua origem, a participação de diversos profissionais das regiões atendidas pelo FUNDESCOLA. A partir de então, procedeu-se à adoção da Escola Ativa nos 19 estados, que compõem as regiões Nordeste, Norte e Centro Oeste do Brasil. No ano 2000, foram contratadas 70 técnicas, via PNUD, para dar apoio diretamente às escolas rurais que adoram a Escola Ativa. No ano de 2008, existiam 51 mil escolas com classes multisseriadas e 3.106 municípios brasileiros sendo atendidos pelo Programa Escola Ativa. No ano de 2010, “o atendimento passou para 39.732 escolas e 1.321.833 alunos de classes multisseriadas situadas em todo território brasileiro” (MEC, 2010, p. 17).

No ano de 2003, início do governo do Partido dos Trabalhadores - PT, a equipe responsável pela coordenação nacional do Programa Escola Ativa sofreu grandes modificações, tanto em relação aos recursos financeiros quanto humanos e operacionais, bem como na sua própria estrutura. Uma das modificações foi a não

⁶² Para Boaventura Sousa Santos trabalho de tradução dos saberes, “parte da ideia de que todas as culturas são incompletas e que, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas” (Santos, 2004, p. 8) e é desenvolvido por meio das práticas sociais de seus agentes.

renovação do convênio com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD.

O encerramento do convênio entre o Governo Federal e o PNUD teve como primeira consequência a demissão das assessoras técnicas contratadas por este órgão, para dar o apoio técnico às professoras e aos professores das escolas multisseriadas rurais. Desta maneira, ficou a cargo das administrações municipais, estaduais e universidades, a responsabilidade de dar a formação e o apoio pedagógico às escolas multisseriadas rurais.

No ano de 2008, a direção nacional do Programa Escola Ativa passou a ficar sob a responsabilidade da Coordenação Geral de Educação do Campo - CGEC, da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico - Raciais, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, do Ministério da Educação (Hage & Rocha, 2010). Ao passar para a incumbência da Coordenação Geral de Educação do Campo, a Escola Ativa sofreu inúmeras modificações em suas estratégias estruturantes (Cunha, 2011; 2015; 2016).

No ano de 2012, o Ministério da Educação tomou a decisão de encerrar as atividades do Programa Escola Ativa. O Diretor de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, Thiago Thobias, afirmou que a principal motivação para a extinção dessa política pública educacional foi a mudança de governo e para atender as reivindicações dos movimentos sociais:

“Quanto a política do Ministério da Educação, acho que o Programa Escola Ativa não continua, mas acho que governo, mudança de gestão, tudo muda também, muda muito o nome. A Escola Ativa foi um grande programa. Existem críticas dos movimentos sociais em relação a pedagogia, ao método da pedagogia, principalmente ao método pedagógico do Programa Escola Ativa. Eu acho que este é um dos pontos que eu mais escuto nesta minha passagem, escuto nos municípios. Mas eu acho que qualquer coisa, para quem não tem nada, absolutamente nada no campo. Foi muito importante o Programa Escola Ativa chegar para estas comunidades.

Thiago Thobias informou que quando assumiu a Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais, em 2013, o Ministério da Educação já estava “migrando para um outro processo, que é a Escola da Terra” (Cunha, 2015, p. 197), que eles estavam criando. Tal afirmação levou-nos a constatar que o Programa Escola Ativa foi extinto, sem que tivessem criando outra política pública educacional, para atender as 74.112 escolas rurais e as 93.493

turmas multisseriadas, da primeira fase do ensino fundamental, que existiam no Brasil, no ano de 2012, segundo censo escolar do INEP (Cunha, 2016, p. 148).

A entrevista como o Diretor do Ministério da Educação, com os prefeitos, com a Secretária da Educação de Goiás, com as coordenadoras, com as professoras e a análise do Relatório de encerramento do Programa Escola Ativa, levou-nos a concluir que o Ministério da Educação extinguiu a única política pública educacional, que já existiu destinada ao atendimento das escolas rurais multisseriadas, sem ter outra política pública educacional para substituí-la (Cunha, 2015). Dessa maneira o Ministério da Educação condenou as escolas rurais ao total estado de abandono e à ameaça de iminente extinção.

A observações nas salas de aula e a análise das fotografias levaram-nos a concluir que, atualmente, existem apenas alguns vestígios arqueológicos de uma política pública educacional extinta. O efeito de primeira ordem proveniente da extinção do Programa Escola Ativa foi o retrocesso das professoras às mesmas práticas que prevalecem nas escolas urbanas tradicionais, magistrocêntricas, classificatórias, hierárquicas, homogeneizadora (Foucault, 2012), bancárias e opressoras (Freire, 1983; 2001; 2003). O efeito de segunda ordem foi que as crianças voltaram a apresentar o semblante triste com os ombros caídos e as mesmas atitudes passivas, apáticas, submissas e resignadas, característico das crianças que estudam nas escolas tradicionais.

Verificamos que após 15 anos de existência do Programa Escola Ativa, o Ministério da Educação decidiu extingui-lo, negligenciando todas as avaliações das entidades internacionais e sem ouvir os prefeitos, os secretários estaduais e municipais de educação, as coordenadoras, as professoras e as comunidades rurais envolvidas. Eles agravaram a situação de isolamento e precariedade das 74.112 escolas rurais e 93.493 turmas multisseriadas que existiam naquele ano (INEP, 2012; Cunha, 2015; 2016), atendendo mais de 1 milhão de crianças.

ESTRATÉGIAS ESTRUTURANTES DA ESCOLA NOVA/ ESCOLA ATIVA

A Escola Nova e/ou Escola Ativa é uma forma de ver a criança como um ser vivo e ativo, um paradigma epistemológico educacional paidocêntrico. Trata-se de uma metodologia, com estratégias e técnicas bem definidas, capazes de propiciar que o aluno abandone a atitude passiva da escola tradicional, hierárquica e punitiva, passando a assumir o papel de protagonista de sua própria aprendizagem. Suas estratégias e técnicas induzem a um processo ensino-aprendizagem centrado na criança, o qual associa-se naturalmente aos princípios da coeducação, da participação, da autonomia, da democracia, da colaboração, da solidariedade e da responsabilidade. Tais princípios coadunam com os que, no início do século passado, já eram defendidos pela Liga Internacional para a Educação Nova:

1. “O fim essencial de toda a educação é preparar para querer e para realizar na vida a supremacia do espírito; qualquer que seja o ponto de vista sob que se coloque o educador, deve visar sempre a conservar e a aumentar a energia espiritual da criança.
2. Deve a educação respeitar a individualidade da criança. Esta individualidade só pode desenvolver-se mediante uma disciplina conducente à emancipação das suas potências espirituais.
3. O estudo, e, duma forma geral, a aprendizagem da vida, devem dar livre expansão aos interesses inatos da criança, isto é, àqueles que desabrocham nela espontaneamente e que acham a sua expressão nas variadas atividades de ordem manual, intelectual, estética, social e outras.
4. Cada idade tem o seu caráter próprio. É preciso pois que a disciplina pessoal e a coletiva sejam organizadas pelas próprias crianças com a colaboração dos mestres; devem tender a reforçar o sentimento das responsabilidades individuais e sociais.
5. A competição egoísta deve desaparecer da educação e ser substituída pela cooperação que leva a criança a pôr a sua individualidade ao serviço da coletividade.
6. A coeducação proclamada pela Liga - coeducação essa que consiste na instrução e na educação em comum - exclui o tratamento idêntico imposto aos dois sexos mas inclui uma colaboração que permite a cada sexo exercer sobre o outro uma influência salutar⁶³.
7. A educação nova prepara a criança não só para ser um bom cidadão capaz de desempenhar os seus deveres para com os seus semelhantes, a sua nação e a humanidade no seu conjunto, mas ainda para formar o ser humano consciente da sua dignidade própria.” (Ferrière, 1934, pp. 147-148)

Embora esses princípios defendidos pelos ideais escolanovistas perpassem os discursos mais avançados sobre educação, infelizmente a suas concepções somente chegaram aos colégios de elite (Colbert, 2003). A novidade é aplicar essas concepções em escolas de poucos recursos, de maneira especial, as pequenas e

⁶³ Queremos realçar que estes princípios foram definidos no início do século XX, quando as mulheres ainda estavam em processo inicial da luta por seus direitos, inclusive à educação.

invisíveis escolas rurais multisseriadas, esquecidas pelos dirigentes educacionais, pelos planejadores de gabinetes fechados e ambientados das grandes cidades. Vicky Colbert ressaltou que, para centrar o processo ensino-aprendizagem na criança, a «metodologia» *“integró de manera sistémica sus cuatro ejes: el curricular, el comunitario, de formación y de gestión”* (Colbert, 2003, p. 63). Dessa maneira, a metodologia da Escola Nova/Escola Ativa propunha que fossem executadas algumas estratégias estruturantes e diversas técnicas.

1. CALENDÁRIO E SISTEMA DE APROVAÇÃO FLEXÍVEIS

O calendário escolar e o sistema de aprovação rígido imposto pelo currículo e o tempo escolar, das escolas tradicionais urbanas às escolas rurais, desprezam o ciclo de atividades e ignoram os ritmos e as necessidades das comunidades rurais. Esta inadequação aos ritmos das escolas urbanas tradicionais, resultam nos baixos índices de desempenho e aos altos índices de repetência e abandono das crianças destas escolas rurais.

O Programa Escola Ativa propunha a “adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas” (Lei 9.394, 1996, art. 28), organizando os conteúdos das diversas áreas curriculares em módulos, em vez de séries anuais. Esta organização do ensino possibilitava ao aluno vencer os conteúdos curriculares de cada unidade conforme o seu próprio ritmo, independente da quantidade de meses que ele necessitasse para adquirir aqueles conhecimentos (FUNDESCOLA, 1999).

2. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E FORMATIVA

A avaliação diagnóstica busca de averiguar os conhecimentos e habilidades já adquiridas, ou seja, esta tem uma função prognóstica (Romão, 2003). Por isso, ela deve ser aplicada no início de cada unidade, semestre ou ano letivo, com a finalidade de identificar os conhecimentos previamente adquiridos pelas crianças, indicando o ponto de partida e fornecendo subsídios para adequar o processo de ensino-aprendizagem às necessidades dos educandos.

A avaliação da aprendizagem formativa deve acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem, preocupando-se com a formação integral da criança. O professor deve acompanhar o processo ensino-aprendizagem constantemente, para averiguar se as estratégias e técnicas utilizadas contribuíram para a aprendizagem de seus alunos. A avaliação deve ser um processo contínuo, utilizando atividades ativas e lúdicas como: seminários, debates, gincanas, trabalhos de formas variadas, representação teatral, fantoches, poemas e outros.

3. OS MÓDULOS DE APRENDIZAGEM

Os módulos de aprendizagem eram divididos em quatro níveis de dificuldades, o que facilitava aos professores, pais e alunos fazerem a analogia com o sistema de seriação. No entanto, quando o aluno adquirisse os conhecimentos de um módulo, poderia seguir para o próximo, independente do calendário escolar. Eles foram desenvolvidos de maneira a induzirem os alunos a executar as atividades em regime de colaboração com seus companheiros, em duplas ou em pequenos grupos.

As atividades propostas nos módulos também visavam que as crianças realizassem as tarefas individualmente, com sua família ou com membros da comunidade. Os módulos tinham o objetivo de induzir o trabalho individualizado, o coletivo e colaborativo, fortalecendo assim, as interações sociais. Dessa maneira, transformavam os alunos sujeitos ativos de sua própria aprendizagem, exercitando a coeducação e a autonomia.

4. CANTINHOS DE APRENDIZAGEM

John Dewey (2007) salientou a importância da experiência para a aquisição do conhecimento e, o dualismo dialético existente entre o corpo e o espírito, criticando o rompimento da íntima união entre a atividade com os seus efeitos, que conduzem a aprendizagem significativa do conhecimento da humanidade. O grande mal-entendido sobre as suas concepções e que, lamentavelmente, hoje ainda persiste o equívoco “segundo o qual uma Escola Activa seria exclusivamente uma escola de trabalho manual, ou mesmo pior: uma escola onde se ensinaria a abandonar a cultura do espírito” (Ferrière, 1934, p. 10).

Esta nova concepção do processo ensino-aprendizagem requer uma nova organização da sala de aula, transformando-a em «salas-laboratório» (Ferrière, 1928; 1934). Uma das estratégias principais da Escola Nova/ Escola Ativa eram os cantinhos de aprendizagem. Ela possui inúmeras vantagens, que devem ser levadas em consideração no progresso corporal e psicológico da criança: induziam as crianças manipular objetos reais para que elas possam descobrir, por meio dos sentidos, as suas propriedades; desenvolvem a observação, habituando-as a perceber as minúcias dos objetos, a medir, a calcular e a fazer associações mentais; desenvolvem a imaginação e a reflexão.

5. CONHECENDO A COMUNIDADE

Os seres humanos transformam e são transformados por meio de suas interações sociais, pois “é através daquilo que fazemos no mundo e com o mundo que lemos o seu significado e avaliamos o seu valor” (Dewey, 1915, p. 27). O corpo,

o espírito e o meio se influenciam reciprocamente, porquanto o biológico e o social não estão dissociados, interagem-se mutuamente (Vigotskii, 2001).

A Escola Nova/ Escola Ativa utilizava diversas outras técnicas para que os alunos refletissem e valorizassem sua identidade local, conhecendo a comunidade como: a ficha familiar, a elaboração do croqui da comunidade, da monografia e da maquete.

O «dia das conquistas» era o dia mais importante para as crianças, pais e professores, pois era o momento de comemorar os avanços no conhecimento. Estas conquistas poderiam ser demonstradas em forma de desenhos, trabalhos, pesquisas, redações, declamação de poesias e parlendas, ou seja, apresentar de forma criativa, alegre e ativa os avanços na sua aquisição do conhecimento.

A estratégia conhecendo a comunidade propõe diversas outras técnicas para a interação da comunidade com a escola como: os eventos de integração social, oficinas, palestras, e caminhadas de observação. Todas elas devem ser planejadas e organizadas pelas crianças e familiares com o auxílio dos professores, atraindo assim, de maneira concreta e lúdica, a comunidade local para participar ativamente da vida da escola.

6. GOVERNO ESTUDANTIL

A estratégia denominada de governo estudantil simboliza a revolução da escola, a mudança dos paradigmas, é o eixo central da proposta paidocêntrica, pois provoca uma mudança do eixo central do processo ensino-aprendizagem para o aluno, libertando assim o corpo e o espírito da criança do magistrocentrismo opressor.

Dessa maneira, a Escola Nova/ Escola Ativa procura reproduzir o modelo de gestão das organizações sociais, adequando ao ambiente escolar, “exigindo uma divisão natural do trabalho, a seleção de líderes e subordinados” (Dewey, 1915, p. 24). Para tanto, era preciso definir papéis claros para que cada criança, propiciando assim que ela se sentisse responsável, capaz de liderar, de tomar decisões, tornando-se um agente ativo da gestão escolar. “Que, com este intento, se institua o regime de *self-government*, isto é, o sistema de autonomia dos escolares, reunidos numa pequena república escolar” (Ferrière, 1928, p. 87).

7. APERFEIÇOAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS

Apenas o conhecimento das teorias sobre o desenvolvimento e a aprendizagem que apontam caminhos para **o que** fazer na sala de aula, não é o suficiente para garantir que estes mudem suas práticas. Um dos motivos que levam os educadores a não alterarem suas práticas é que a compreensão sobre **o que** devem fazer não se

traduz automaticamente no conhecimento de **como** fazê-lo. Quando os professores estão na solidão de sua sala de aula heterogênea, multisseriada, sentem-se perdidos como “como uma boiada solta no pasto” (Cunha, 2011, p. 149), pois não sabem **como** consolidar estas teorias, **como** materializar em sua prática educacional.

O trabalho nas escolas multisseriadas exige mudanças nos paradigmas, no comportamento e nas relações sociais, pois a educação passa a ter “como base a experiência e a experiência educativa é vista como sendo um processo social, a situação muda radicalmente. O professor perde a sua posição de chefe extremo ou ditador, para ocupar a posição de líder das atividades do grupo” (Dewey, 2011, p. 60). Por este motivo a Escola Nova/ Escola Ativa adotou como sistemática para a formação de professores: Oficinas de iniciação, Oficinas sobre o manejo dos módulos e do material de leitura e escrita e Oficinas pedagógicas ou Microcentros (Cunha, 2015; 2016).

Os «microcentros» são os momentos onde os professores interagem, fazem as trocas de experiências, no qual cada um apresenta os seus avanços e suas dificuldades, suas conquistas e suas decepções, detectando suas falhas e seus acertos e planejando juntos as atividades para o mês subsequente. Assim, os microcentros são de fundamental importância para a motivação do professor a romper com as práticas antigas impostas pela escola urbana tradicional, pois sentem-se fortalecidos e apoiados, ao descobrirem que não estão sozinhos.

O Programa Escola Ativa possuía uma coordenação nacional, que era subordinada ao FUNDESCOLA, no âmbito do Ministério da Educação; uma coordenação estadual; uma coordenação municipal; e uma equipe técnica contratada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, a qual era responsável pelo apoio e acompanhamento das escolas rurais e organização dos microcentros. Assim, com o trabalho realizado em forma de pirâmide, era possível acompanhar as ações, as dificuldades e os avanços dos professores e das crianças, para implantação e implementação da metodologia adotada pelo Programa Escola Ativa.

CONCLUSÃO

A análise comparativa entre a Escola Ativa no Brasil e a Escola Nova na Colômbia demonstra que as duas foram concebidas à luz do Movimento Escola Nova/Escola Ativa. Ambas passaram por um processo dialógico, em que os professores faziam opção de trabalhar ou não com a proposta metodológica. Elas tinham objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e fortalecer as relações das escolas localizadas na zona rural. As duas políticas públicas educacionais propunham as mesmas estratégias estruturantes e técnicas pedagógicas.

Embora tanto a Escola Nova colombiana, quanto a Escola Ativa brasileira tenham recebido apoio e financiamento das agências internacionais, as suas concepções de educacionais vão contra as políticas defendidas por elas, como a qualidade e o desempenho, que estão intimamente vinculados ao discurso da performatividade, cujos mecanismos são: “a base de dados, a reunião de avaliação, a análise anual, a elaboração de relatório, a publicação periódica dos resultados e das candidaturas à promoção, as inspeções e a análise dos pares” (Ball, 2005, p. 548).

Tanto na Colômbia quanto no Brasil, a decisão de implantar proposta metodológica foi técnica, com o objectivo de resolver problemas de infra-estrutura, gestão e pedagógicos, em busca de melhorar o processo de ensino-aprendizagem das invisíveis escolas rurais. Nos dois países a implantação iniciou-se em poucas escolas, que fizessem a adesão ao Programa. Ao observarem os resultados positivos, os governos dos dois países tomaram a decisão de universalizar para todas as escolas. Mas em ambos, essa expansão deu-se sem planejamento e estrutura, gerando inúmeros problemas e levando a metodologia ao descrédito.

As duas experiências comprovam que as políticas educacionais são marcadas pela heterogeneidade e pela complexidade, sujeitas a interesses sociais, muitas vezes contraditórios, as quais são obrigadas a definir objetivos e prioridades (Teodoro, 2003). Historicamente, toda mudança de governo é um momento fortemente marcado por disputas de interesses e de poder entre os diversos grupos políticos.

As disputas dos interesses de grupos políticos e ideológicos: “o «ponto de vista pessoal» - interesses pessoais e desejos individuais - obscurece e deprecia o igualitarismo relacionado ao «ponto de vista impessoal»” (Ball, 2011, p. 26). Tais interesses influenciam definindo os atores, a forma e os locais em que a política será executada e os recursos investidos, sobrepujando os critérios técnicos, a priorização dos locais e da população realmente necessitada e a capacidade técnica dos atores envolvidos.

Lamentavelmente, o processo de mudança governamental é marcado por tensões e por hostilidades, pois como forma de justificar as reformas educacionais, recorrentemente, os que chegam tentam denegrir a imagem do trabalho desenvolvido por seus antecessores. As novas equipes que chegam menosprezam o trabalho já realizado, desprezando todo o tempo dedicado pelos atores envolvidos e os recursos financeiros investidos em formação de pessoal, materiais pedagógicos, entre outros.

Um dos grandes problemas nas mudanças de governo, é a falta de continuidade das políticas públicas e a troca das equipes técnicas, motivadas pelos interesses dos grupos políticos. Tradicionalmente, os dirigentes educacionais fazem as reformas educacionais e a tomam a decisão de encerrar as atividades das políticas públicas educacionais de maneira arbitrária, sem consultar os atores envolvidos, sem analisar

os recursos financeiros desperdiçados, sem sopesar os seus efeitos perversos, sem considerar o tempo perdido e todos os sonhos destruídos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azevedo, F. et al. (1932). Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). Brasil: Ministério da Educação.

Ball, S. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 126 (35), 539 - 564.

Ball, S. (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, 2(6), 10-32.

Ball, S. (2009). Ciclo de políticas: análise política. (palestra). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em <http://www.ustream.tv/recorded/2522493>. Recuperado em 26 de abril de 2014.

Ball, S. (2011). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In S., Ball & J., Mainardes (org.), *Políticas educacionais: questões e dilemas* (pp. 21-53). São Paulo: Cortez.

Ball, S. J., Bowe, R. & Gold, A. (1992). *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge.

Colbert, V. A. de (2003). Relevancia actual de la Escuela Nueva para América Latina y el Caribe. *Anais do Primer Congreso Internacional de Escuelas Nuevas* (pp. 59-69). Bogotá: Fundación Escuela Nueva.

Cunha, J. B. (2011). *Soletrando a liberdade em uma pedagogia ativa*. Dissertação de mestrado (não publicada). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

Cunha, J. B. (2015). *Entre o sonho e a esperança: Uma análise sobre o Programa Escola Ativa no Brasil*. Tese de doutoramento. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/6121>. Recuperado em 08 de janeiro de 2018.

Cunha, J. (2016). *Entre o sonho e a esperança: A Escola Ativa no Brasil*. Brasília: Liber Livros. São Paulo: Big Time.

Dewey, J. (1915). *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. (P. Faria, M. J. Alves & I. Sá, Trad.). Lisboa: Relógio D'Água.

Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. (S. Guimarães, Trad.). Lisboa: Didática.

Dewey, J. (2011). *Experiência e educação*. (R. Gaspar, Trad.). (2ª ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Ferrière, A. (1928). *Transformemos a escola*. (A. V. Lemos & J. F. Costa, Trad.). Paris: Livraria Francesa e Estrangeira Truchy-Leroy.

Ferrière, A. (1934). *A Escola Activa*. (D. Evangelista, Trad.). Porto: Educação Nacional.

Figueira, M. H. (2004). Um roteiro da Educação Nova em Portugal. Lisboa: Livros Horizonte.

Forero, C. (2003). Escuela Nueva, comportamiento democrático y convivencia. *Anais do Primer Congreso Internacional de Escuelas Nuevas* (pp. 169-175). Bogotá: Fundación Escuela Nueva.

Foucault, M. (2012). *Vigiar e punir*. (R. Ramalhete, Trad.). (40ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Freinet, C. (1976). *As técnicas de Freinet da Escola Moderna*. (Letra, S.) (2ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa.

Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. (13ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (2001). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. (8ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (27ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Fundación Escuela Nueva (2003). *Primer Congreso Internacional de Escuelas Nuevas. Fundación Escuela Nueva- Volvamos a la Gente*. Bogotá: Disponível em <http://escuelanueva.org/portal/imagenes/pdf/memorias2003.pdf>. Recuperado em 15 de junho de 2013.
- Fundación Escuela Nueva (s.d.). *Modelo Escuela Nueva - Historia*. Disponível em <http://www.escuelanueva.org/portal/es/modelo-escuela-nueva/historia.html>. Recuperado em 15 de junho de 2013.
- Fundación Escuela Nueva (s.d.). *Modelo Escuela Nueva en el mundo*. Disponível em <http://www.escuelanueva.org/portal/es/modelo-escuela-nueva/escuela-nueva-en-el-mundo.html>. Recuperado em 15 de junho de 2013.
- Fundo de Fortalecimento da Escola [FUNDESCOLA]. (1999). *Escola Ativa: Capacitação de professores*. Brasília: Ministério da Educação, Fundo de Fortalecimento da Escola.
- Fundo de Fortalecimento da Escola [FUNDESCOLA]. (1999). Boletim Técnico nº 26. Brasília: Ministério da Educação, Fundo de Fortalecimento da Escola.
- Gadotti, M. (2003). *Histórias das ideias pedagógicas*. (9ª ed.). São Paulo: Ática.
- Gauthier, C. & Tardif, M. (2010). *A pedagogia: Teoria e práticas da antiguidade aos nossos dias*. (2ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hage, S. M. & Rocha, M. I. A. (org.) (2010). *Escola de direito: Reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte, MG: Autentica.
- Hart, R. (2003). Las Escuelas Nuevas y el desarrollo de comunidades democrática y sostenible. *Anais do Primer Congreso Internacional de Escuelas Nuevas* (pp. 135-145). Bogotá: Fundación Escuela Nueva.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP]. (1998-2012). *Sinopse Estatística da Educação Básica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Recuperado em 12 de maio 2013.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasil: Diário Oficial da União, seção 1.
- Ministério da Educação [MEC]. (2010). *Escola Ativa: projeto base*. Brasília: Ministério da Educação.
- Piletti, C. & Piletti, N. (1988). *Filosofia e História da Educação*. São Paulo: Ática.
- Romão, J. E. (2003). *Avaliação dialógica: Desafios e perspectivas*. (4ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Rousseau, J. J. (1990). *Emílio*. (P. Delvaux, Trad.). Sintra, PT: Publicações Europa América.
- Santos, B. S. (2004). O futuro do Fórum Social Mundial: o trabalho da tradução. *Revista del Observatório Social de América Latina*, 15, 77-90.
- Schiefelbein, E. (2003). Problemas de rendimento escolar en América Latina. El rol potencial de Escuela Nueva. *Anais do Primer Congreso Internacional de Escuelas Nuevas* (pp. 37-57). Bogotá: Fundación Escuela Nueva.
- Teodoro, A. (2003). Globalização e educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal Contemporâneo. São Paulo: Cortez.
- Vigotskii, L. S. (2001). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In A. N., Leontiev, A. R., Luria & L. S., Vigotskii (Coord.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (7 ed., pp. 103-119). São Paulo: Ícone.

CIDADANIA COSMOPOLITA E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA EM EDUCAÇÃO

O CIDADÃO DO MUNDO E A ORGANIZACIONAL ÉTICA ESCOLAR

Marisa Batista

Universidade Lusófona de Tecnologias e Humanidades-Lisboa. Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento(CEIED).

E-mail: marisa.investigadora@yahoo.com.

RESUMO

Pensar em educação no século XXI é compreender que com o processo de globalização, a dinâmica no contexto cultural-educacional responde a todas as formas de inter-relações e sobreposições culturais. O multiculturalismo de ideias, de comportamentos, de crenças, de etnias e de disposições criam automaticamente uma riqueza de informações e de interações (Candau, 2011) que se forem apercebidas e canalizadas democraticamente pelo currículo oculto e pelo currículo formal da escola (Sousa, 2007), trará um diálogo justo e equilibrado, a formação do cidadão cosmopolita e intercultural. A delimitação do respeito, do ensinar e aprender, do conviver e do interagir só é possível com a construção de um ambiente humano e solidário, em que faça despertar em todos, o significado da organização escolar (Lück, 2017) e do seu projeto educativo (Gadotti, 2007). A ética dotada de escolhas, traz a cooperação e o compromisso numa educação de facto emancipadora e libertária (Rios, 2007). Por outro lado, a estética, consegue delinear a leveza, o amor e o primor desta educação à transformação do mundo atual (Freire, 1997). Os gestores educacionais (diretores) devem ser dinâmicos, propiciando um ambiente democrático, humano, autónomo, organizado, ético, criativo, envolvente e acima de tudo, saudável a todas as ações necessárias para o desenvolvimento educacional das escolas. Efetua-se através desta investigação de doutoramento um levantamento e análise (in loco) de um Agrupamento de Escolas situado na Zona Centro de Portugal, com aplicação de inquéritos quantitativos de satisfação e bem-estar, entrevistas, análise documental, observação direta, com cunho qualitativo, revelando de que forma acontecem as inter-relações entre gestores, professores, alunos, encarregados de educação e auxiliares. Identifica-se, contudo, o contributo desses intervenientes à cultura educativa. O reconhecimento da participação de todos na confluência do projeto educativo, divide responsabilidades à elevação social da organização escolar. A discussão dos resultados dar-se-á pelas análises estatísticas e de conteúdo.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escola como organização viva, responsável pela escolarização de cidadãos do mundo, é um dos espaços legítimos de emancipação cultural, social, económica,

política e histórica. Em uma sociedade do conhecimento e da informação, a educação nunca dantes, fora tão necessária e importante, para a própria manutenção e desenvolvimento do *status quo* da humanidade. No entanto, percebe-se que para responder às demandas atuais na instituição escolar, onde é perceptível identificar zonas cinzentas inter-relacionais em seu ambiente, despoleta a necessidade desta investigação. Pretende-se analisar as *relações sociais* estabelecidas na organização escolar, e descobrir, se essas interações e relações são favoráveis à construção de um ambiente humano e multicultural a todos os *stakeholders*, desenvolvendo o crescimento numa perspectiva social, académica, histórica, filosófica e psicológica.

Sabe-se que a ética, a estética, a psicologia, a antropologia, a etnologia, a sociologia e a filosofia, são áreas intimamente ligadas às relações humanas, e é na escola, com as análises e as hermenêuticas que florescem das Ciências Sociais que, compreende-se a influência dessas interações causadas pela prática educativa na instituição educacional. Sendo, organização escolar, é prestadora de serviços, e como tal deve assegurar o funcionamento em prol da comunidade/sociedade.

São inúmeros os problemas que as organizações sociais enfrentam, principalmente as do sistema público, e em muitos países, por vezes são esquecidas em seus aspetos mais importantes, como é o caso da infraestrutura. No entanto, lembrar-se-á que enquanto a Escola, entender que é uma instituição responsável, almeja atingir objetivos (Etzioni, 1967), superando e encontrando soluções como garantia à sua funcionalidade.

Segundo a Teoria Ecológica do Desenvolvimento de Bronfenbrenner (2011), salienta-se que todo ser humano em desenvolvimento é afetado pelas relações e contextos dos quais estes sujeitos estão inseridos e atuam. Desde crianças, todos os objetos, símbolos e pessoas que interagem com elas, corroboram e interferem significativamente em seus desenvolvimentos. Urie Bronfenbrenner (2011), criador da Psicologia Ecológica, realizou estudos empíricos e enfatizou-os no final da década de 70, e reformulou-os com Morris em 1998, passando-os a chamá-los de Modelo Bioecológico do Desenvolvimento, onde destaca as capacidades biopsicológicas e biopsicossociais das pessoas.

Bronfenbrenner explica que o comportamento humano só poderá ser compreendido no âmbito em que ele se desenvolve, sendo para tanto relevantes: o contexto, as relações estabelecidas, os contratos criados, os discursos reinantes e suas temporalidades. Essas são condições *sine qua non* para o entendimento e interpretação de como o funcionamento humano evolui. Destaca o autor que “as capacidades humanas e a sua realização dependem em grande parte do contexto mais amplo, social e institucional, da atividade individual” (Bronfenbrenner, 1987, p.19).

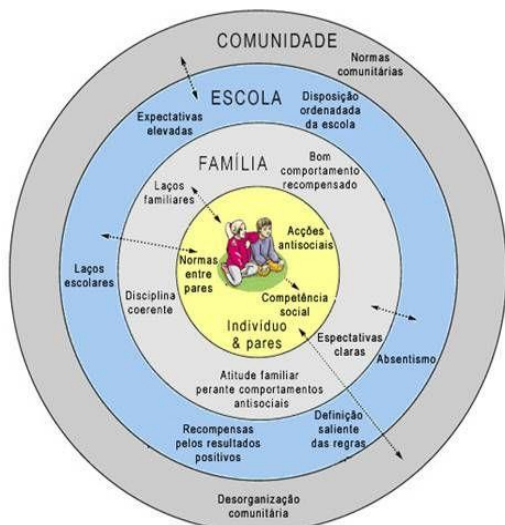


Figura 1 - Modelo Ecológico de Desenvolvimento Bronfenbrenner. Fonte: Google Imagens.

Portanto, a estrutura do contexto ecológico da escola é primordial para compreender-se qual é o desenvolvimento de seus atores. A forma como os professores atuam, diretores administram, pais participam e alunos constroem-se definem esse ambiente, e como consequência determinam sua cultura. Por outro lado, como esses atores se comunicam é essencial à percepção e definição deste ambiente, como formando um puzzle de sentidos, significados, abordagens e integração com um valor e potencial educativo sendo gradualmente firmados:

Um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento em um dado ambiente onde estabelece relações face a face com características físicas, sociais e simbólicas específicas que convidam, permitam ou inibam seu engajamento, sustentando atividades progressivamente mais complexas em um contexto imediato (Bronfenbrenner, 1994, p. 1645).

Busca-se com a determinação da gestão escolar, aprimorar a dinâmica e a elevação da qualidade do ensino oferecido pela organização educacional. É pela gestão que se estabelece direção, rumo definido, eficiência, força, consistência e coerência à ação educativa, onde a missão, a estratégia, o projeto educativo,

superações, desafios individuais e coletivos são delineados, apoiados e concretizados.

Os rótulos de sucessos e fracassos são usados como impulsos ou impedimentos, das ações educativas, e muitas vezes, percebe-se o corporativismo e o individualismo à tomada de decisões, ou a mobilização conjunta como caminho à superação dos problemas e obstáculos. No entanto, o que não se pode, é perder o foco de que os alunos, são sujeitos do processo ensino-aprendizagem, e a eles a organização deve oferecer sempre o mais e o melhor.

Na Escola a luta política e epistemológica começa no respeito às diferenças pautadas no princípio de igualdade. São etnias e origens, ideologias, metodologias, crenças e culturas diferentes que atuam no mesmo espaço, em um multiculturalismo dinâmico e interativo, que ocasiona a interculturalidade (Candau, 2003). Todos estão resguardados com o mesmo direito, o de ensinar e aprender.

A existência do multiculturalismo e o seu não reconhecimento, caracteriza a intolerância que se contrapõe a todas as formas de paz, assim como a não existência da mesma oportunidade a todos, fez com que Boaventura Sousa Santos (2017) criasse o termo *cosmopolitismo subalterno* em oposição a essa negação da universalidade e dignidade inclusiva:

(...) todo aquele que for vítima de intolerância e discriminação necessita de tolerância; todo aquele a quem seja negada a dignidade humana básica necessita de uma comunidade de seres humanos; todo aquele que seja não-cidadão necessita da cidadania mundana numa dada comunidade ou nação. Em suma, os socialmente excluídos, vítimas da concepção hegemônica de cosmopolitismo, necessitam de um tipo diverso de cosmopolitismo. O cosmopolitismo subalterno constitui, deste modo, uma variante de oposição (Santos, 2017, p.21).

Portanto, sendo a gestão uma área estratégica, utilizada em educação como um meio para atingir os objetivos da educação institucional, e não como a *última morada educativa*, e a escola organização social, que visa fornecer aos seus alunos, educação de boa qualidade e o reconhecimento de suas diferenças e identidades, faz com que todas as ações que dela desencadearem, devam estar concentradas na formação humana, histórica e solidária aliada as aprendizagens significativas dos seus educandos.

Entende-se que esses são processos educativos complexos, abrangentes e específicos, e conseguir-se-á êxito propiciando a reflexão sobre o desenvolvimento institucional multiculturalista e ético, através do seu gerenciamento com a análise criteriosa dos resultados produzidos.

É importante observar como é a instituição e o que ela faz enquanto organização, e em alguns casos, percebe-se sucesso, bem-estar e satisfação dos seus profissionais e de sua comunidade educativa, em outros “falta de rumo, conservadorismo, tendência a buscar desculpas e justificativas para todos os problemas ocorridos em seu interior, e uma falta de ânimo e omissão de seus gestores e professores em esforçar-se por superá-los” (Lück, 2017, p. 04).

2. A EDUCAÇÃO COSMOPOLITA E A INTERCULTURALIDADE

A construção do mundo deu-se através de uma visão moderna-cartesiana, de base comum eurocêntrica, homogênea, etnocêntrica que, silenciou-se vozes, identidades e crenças, isolando-as, punindo-as e negando-as. Quando se fala em hibridez, a outra grande característica da pós-modernidade segundo Afonso de Toro (2014), lembrar-se-á que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada pelos países signatários da ONU, em 1948 após a barbárie da Segunda Guerra Mundial, decidiram que não mais seriam coniventes com ideologias tiranas, desumanas, degradantes e racistas. A democratização, o respeito pelas diferenças, pensamentos, sexo, crenças e culturas foram expurgados, como forma de evitar guerras e promover a paz entre os povos.

A tolerância foi dada, e através da proclamação dos direitos humanos basilares, com respeito a dignidade e a esses valores, a organização solicitou a todos seus Estados-membros que a promovessem a observância dos direitos e liberdades fundamentais à Humanidade, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem inspirou e influenciou a construção de muitas Constituições Nacionais, Tratados Internacionais e Leis, desde 1948 onde identifica-se o reconhecimento da dignidade e da pessoa humana. O investigador d'Adesky (2017) afirma que a ideia de nação se aproxima da de etnia, principalmente quando se leva em consideração a língua e a raça, e complementa que “a primazia do *jus sanguinis* sobre qualquer outro critério de pertencimento dá lugar a uma justificativa tradicionalista e culturalista da nação” (d'Adesky, 2017, p. 165).

Porém d'Adesky (2017) esclarece, que a diferença está no estatuto de que a nação possui personalidade jurídica e soberania que são salvaguardados pelo Estado. Individualmente a nação é composta por vários cidadãos, que particularmente possui direitos e deveres garantidos pelo Estado, inserido em uma base territorial, com suas singularidades. Essa característica político-jurídica enaltece a supremacia da Nação, esclarece o investigador:

Assim, é por meio do horizonte universal da cidadania - mas também a partir da existência de um aparelho de Estado caracterizado pela ambição de instaurar uma sociedade política que transcenda, pela

cidadania, os enraizamentos concretos e as fidelidades particulares - que a nação moderna se distancia da etnia (d'Adesky, 2017, p. 166).

O pertencimento étnico, por convicção religiosa, racial ou linguística podem estar instalados na mesma nação, e é justamente por essa diferenciação plural e multicultural que faz com que no mesmo território possa existir a pluriethnicidade. A competência de integração e interação entre todos nesta nação, só é possível através do reconhecimento e respeito ao processo de hibridez, consubstancia d'Adesky, 2017, p. 166:

Outro elemento de distinção entre nação e etnia é a forma de identificação. De fato, a etnia é de tendência exclusivista em seus pertencimentos. Na comunidade étnica, o sentimento de identificação etno-religiosa, etno-racial ou etnolinguística é essencialmente cumprido e reconhecido, enquanto que na nação esses sentimentos exclusivistas não são fundamentais. Pois a nação pluriétnica não só pode aceitar particularidades religiosas, raciais, linguísticas como também é capaz, por uma política de inclusão (integração, assimilação) ou de reconhecimento, gerir a adversidade dos pertencimentos independentemente do seu nível de expressão.

O grande problema desta questão é que algumas nações, utilizando-se do Estado possa querer fazer valer uma identidade nacional, excluindo em seu âmbito o sentimento identitário de muitos grupos. Ou então, pequenos grupos, que são apoiados por instituições e associações querem impor vontades próprias aos demais. Esses conflitos, segundo d'Adesky (2017, p. 166), por vezes, colocam em causa a perda de poder às nações.

A importância do *reconhecimento* (elevação da autoestima) das diferentes etnias em um Estado, capacita a nação de fomentar medidas equalizadoras, reparadoras e afirmativas nos meios de comunicação de massa, na educação, na cultura, na política e na economia que possam diminuir as desigualdades. O indivíduo e o seu grupo, devem possuir o *status* de pertencimento a esta nação e à Humanidade como um todo. Por vezes, essa luta é travada, contra todos os padrões ditados pelos dominantes, mas reconhecer as peculiaridades de cada um e de seus grupos, é proporcionar a igualdade de tratamentos a todos e uma reflexão do homem e de todas as coisas da vida.

A exigência de reconhecimento assume nesses casos caráter de urgência dados os supostos vínculos entre reconhecimento e identidade, em que

"identidade" designa algo como uma compreensão de quem somos, de nossas características definitórias fundamentais como seres humanos. A tese é de que nossa identidade é moldada em parte pelo reconhecimento ou por sua ausência, freqüentemente pelo reconhecimento errôneo por parte dos outros, de modo que uma pessoa ou grupo de pessoas pode sofrer reais danos, uma real distorção, se as pessoas ou sociedades ao redor deles lhes devolverem um quadro de si mesmas redutor, desmerecedor ou desprezível. O não-reconhecimento ou o reconhecimento errôneo podem causar danos, podem ser uma forma de opressão, aprisionando alguém numa modalidade de ser falsa, distorcida e redutora (Taylor, 1997, p.45).

Entende-se, portanto, que a formação da personalidade individual acontece com o contributo dialógico e relacional com os outros. Os fortalecimentos da democracia, da dignidade humana e da justiça social, nascem com uma política de reconhecimento do tratamento igualitário, no plano dos direitos, que identifica nos diferentes a impossibilidade de renunciarem suas identidades. É neste âmbito, que se reforça a ideia da disseminação e compreensão em face ao multiculturalismo nas escolas:

Alguns aspetos da política atual estimulam a necessidade ou por vezes, a exigência, de reconhecimento. Pode-se dizer que a necessidade é, no âmbito da política, uma das forças motrizes dos movimentos nacionalistas. E a exigência faz-se sentir, na política de hoje, de determinadas formas, em nome dos grupos minoritários, ou «subalternos», em algumas manifestações de feminismo, e aquilo que agora, na política, se designa de multiculturalismo (Taylor, 1997, p. 45).

Candau (2011, p.07), maravilhosamente consegue agrupar os conceitos de multiculturalismo em três abordagens, definir a Interculturalidade como o *multiculturalismo interativo* e explica-nos a sua perspetiva:

As diferenças são então concebidas como realidades socio históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim

como a tornar os sujeitos a elas transformá-las desigualdades referidos objeto de preconceito e discriminação. Trabalhar as diferenças culturais constitui o foco central do multiculturalismo. Situo a perspectiva intercultural no âmbito das posições multiculturais que classifico em três grandes abordagens: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade (Candau, 2009b).

Para d'Adesky (2017, p. 169) todas as minorias deveriam ter espaços para contarem e reescreverem suas histórias, mostrando ao planeta a face de duas moedas, dos dominantes e dos dominados. Infelizmente, são muitos os seres humanos, mal compreendidos e mal percebidos no mundo, nas sociedades e nas escolas. Propaga-se, contudo, a essas minorias o sentimento de inferioridade. Para o investigador, o reforço da emergência da identidade cultural de uma nação, o alargamento e construção de novas perspectivas intelectuais, é a maneira legítima de reconhecer a diversidade, a diferença e a igualdade de status dessas culturas, e a escola é o lugar legítimo para começar essa dinâmica. Inspirada em Charles Taylor, Semprini (1999) complementa a preocupação de d'Adesky:

Quando acontece a interação, um indivíduo pode sentir que sua autoimagem retransmitida pelo outro – por meio de palavras, atitudes, comportamentos – é uma imagem desvalorizante, discriminatória, ou até agressiva. Esta experiência pode perturbar o sujeito e instalar no âmago de sua identidade uma dúvida sobre o seu real valor e o valor das metas que ele estabeleceu para si mesmo. É esta a grande queixa das minorias contra a maioria monocultural (Semprini, 1999, p. 105).

O pensamento de Foucault vem de encontro a ideia central desta investigação, já que ele dissemina da importância estrutural de uma escola que reconheça as diferenças e respeite o aluno como sujeito responsável do (re) constructo da história, e não o ser passivo dela, já que o momento requer dinamismo, democracia, conscientização, participação e movimento:

Atualmente, quando se faz história – história das ideias, do conhecimento ou simplesmente história – atemo-nos a este sujeito de conhecimento, a este sujeito de representação, como ponto de origem a partir do qual o conhecimento é possível e a verdade aparece. Seria interessante tentar ver como se dá, através da história a constituição de

um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que na verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constituiu no interior mesmo da história, e que é a todo instante fundado e refundado pela história. É na direção desta crítica radical do sujeito humano pela história que devemos nos dirigir (Foucault, 1973, p. 10).

A crise existencial, causada por um mal-estar nas escolas é categorizada por Moreira & Candau (2008), por uma teimosa insistência de não aceitar a mudança que ocorre no planeta. Continua-se a vivenciar tentativas infrutíferas de alternância de métodos, técnicas, tecnologias e outros, sem compreender que existem diferenças significativas, sociais e identitárias entre todos, e que esses, tem direitos a igualdades de acessos a bens e a serviços, além da garantia de permanência nas instituições, e essas se dão através de participações ativas no processo educacional, com reconhecimentos políticos e culturais. Contextualiza a autora:

Parto deste universo de preocupações. Acredito que o mal-estar que se vem acentuando em nossas escolas, entre os professores e professoras, assim como entre os alunos e alunas, exige que nos enfrentemos com a questão da crise atual da escola não de um modo superficial, que tenta reduzi-la à inadequação de métodos e técnicas, à introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação de forma intensiva, ou ao ajuste da escola à lógica do mercado e da chamada modernização. Situo a crise da escola em um nível mais profundo (Moreira & Candau, 2008, p. 16).

Para Moreira e Candau (2003, p. 161), lidar com os diferentes sempre foi um sério problema para a escola, e enxergar todos como iguais, sempre foi a solução. Infelizmente a cultura escolar predominantemente hoje nas organizações educativas é constituída, na epistemologia social e política moderna-cartesiana, que caracteriza o comum, o homogêneo e o uniforme como sendo validamente corretos, como preceitos universais:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (Moreira & Candau, 2003, p. 161).

A punição e a censura, na maior parte das vezes, com autoritarismos exacerbados, faz com que um currículo dominante, onde acompanhe a composição da faceta de uma única história, não abre a possibilidade de outros mundos, novas histórias e novas interpretações da realidade. Impede-se esse aluno de crescer intelectualmente em sua vida acadêmica e profissional, transformando-o em mais um limitado no cenário do conhecimento.

O currículo não pode aliar-se das diversas identidades socioculturais que contracenam, por vezes de forma conflituosa, no cenário escolar. Efetivamente, a existência de um currículo fechado e único concedido para o aluno mediano e abstrato, tende para a assimilação das diversas mundividências pela cultura dominante.

Com todo o seu conjunto de pequenos ritos pedagógicos o currículo traz em termos latos (não nos esqueçamos do currículo oculto) - acaba por ser um mecanismo de normalização, padronização e homogeneização da diversidade, através de um processo de aculturação acadêmica que não representa por igual os interesses, as necessidades, os objetivos nem as forças de pensamento, expressão e comportamento dos diferentes grupos que constituem um mosaico cultural das nossas escolas (Sousa, 2007, pp. 239-240).

É preciso mudar de ótica, de pensamento e promover a riqueza da pluralidade cultural, em mais-valia nas organizações e no mundo. Valorizar as diferenças e trazê-las para dentro das escolas, mas não somente no currículo, mas em sua organização cultural, reconhecendo-as e promovendo um justo equilíbrio social e cultural é o caminho de uma escola inclusiva. Hoje, é comum percebermos na educação, crianças e jovens, em situações de risco e alta vulnerabilidade, com dificuldades em traços latentes de sociabilidade e fortes marcas identitárias, no entanto o olhar positivo sobre cada um desses seres, que são humanos se faz urgente neste mundo que é globalizado, Sousa (2007, p. 240). Para Moreira e Candau (2008, pp.18-19), foi da luta dos movimentos sociais com a revelação da academia que o multiculturalismo ganhou espaço, e a sua adesão pelas escolas ainda acontece de forma tímida:

São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos às identidades negras, que constituem o locus de produção do multiculturalismo.

Sua penetração na universidade deu-se num segundo momento e, até hoje, atrevo-me a afirmar, sua presença é frágil e objeto de muitas discussões, talvez exatamente por seu carácter profundamente marcado pela intrínseca relação com a dinâmica dos movimentos sociais. Por outro lado, as questões relativas ao multiculturalismo só recentemente têm sido incluídas nos cursos de formação inicial de educadores/as e, assim mesmo, de modo esporádico e pouco sistemático, ao sabor de iniciativas pessoais de alguns professores/as. Quanto à formação continuada, por iniciativas oficiais e de várias organizações não governamentais, algumas vezes em parceria entre organismos públicos e ONGS, várias experiências têm sido promovidas no sentido de favorecer a incorporação da perspectiva multicultural na educação básica. Também a pesquisa sobre esta temática vem adquirindo pouco a pouco maior visibilidade e abrangendo diversas dimensões.

3. A ERA GLOBAL E AS INSTITUIÇÕES

Para Batista (2017, p. 37) o conhecimento expressa-se através da educação, e essa manifesta-se através de várias estruturas sociais, mas a escola com o desenvolvimento do conhecimento sistematizado faz com que suas ações transformem a realidade, daí a sua importância, contextualiza a autora:

Entende-se que o conhecimento, produto sociocultural humano usa para se expressar a educação. Existem várias estruturas sociais em que ele se manifesta: na família, na igreja / seitas ou na escola. No entanto, pela funcionalidade e intencionalidade, a escola é responsável pela materialização desse conhecimento sistematizado. É no espaço escolar que acontece a aquisição do conhecimento regulado, materializada em ações transformadoras da realidade (Batista, 2017, p. 37).

As instituições, conhecidas como estruturas sociais, com o evento da globalização tecnológica, já não funcionam como deveriam. Essas estruturas, servem exatamente de espelhos e ditam os comportamentos sociais. De um lado, as instituições públicas, como explica Bauman (2011, p.26), comportam-se em seu estado líquido, como bisbilhoteiras, de maneira a romper com a privacidade dos cidadãos, como forma de controlá-los. Esse comportamento, acabou por gerar inconformismos de muitos, e altera também o significado da *coisa* pública. Contextualiza o autor:

É evidente que a experiência pavorosa do comunismo e do nazismo, os dois totalitarismos mais opressores e sangrentos do século XX, emprestou veracidade a essas desconfianças. Hoje, passado o momento de auge, as suspeitas ressurgiram; foram reanimadas pelas percepções ou premonições de instituições públicas que, de modo arbitrário, impõem novos limites legais a iniciativas que antes deviam permanecer na órbita do privado; ao mesmo tempo, expulsam e armazenam/escondem/fecham, para seu próprio uso não controlado (e em potencial danoso), quantidades cada vez maiores de informações incontestavelmente íntimas, particulares, discricionárias – tudo em flagrante transgressão aos usos há muito estabelecidos pelo conceito de democracia, ainda que não explicados e codificados. Seja qual for a suposta agressividade e a violência previstas das instituições públicas lideradas pelo Estado todo-poderoso, e não obstante a mudança da forma como se percebe o Estado, as advertências quanto à ameaça proveniente do lado oposto foram apenas esporádicas (se é que existiram e chegaram a ser ouvidas): a ameaça da iminente invasão e conquista da esfera pública pelo que era visto até então como da ordem exclusiva do privado. Mas poucas vezes essas advertências foram levadas a sério. A tarefa que inspirou boa parte de nossos ancestrais e as gerações mais velhas a vigiar e partir para o combate foi defender o domínio do privado em relação à intromissão indevida dos detentores do poder. As pessoas aceitavam de bom grado ou com relutância as instituições públicas como seus vigias noturnos e guarda-costas – não muito mais que isso. Sem dúvida jamais as admitiam na função suspeita de bisbilhoteiras a espionar através das cortinas os assuntos particulares dos outros.

Nesta modernidade líquida, como refere-se Bauman (2001), a globalização eliminou divisões e barreiras, de tamanha maneira, transformando tudo o que era concreto, em fluidez do líquido, que está relacionado com toda a incerteza do tempo e espaço. Para tanto, o Estado-nação e suas instituições, com sua antiga soberania, para o autor, não mais existem, estão à beira da morte. O momento dita, como essas instituições, consigam responder às crises e inconsistências que aparecem pelo caminho. A rutura epistemológica e empírica, entre poder e política, está acontecendo para o autor, que argumenta:

A antiga ordem fundada na estreita associação, no entrelaçamento ou combinação (ou na virtual unidade) de território, Estado e nação, e no poder amarrado em aparência para sempre, à política do Estado-nação

territorial como seu único organismo operacional – a ordem recentemente encarada e utilizada como princípio da distribuição planetária da soberania e sua imperturbável fundação – está à morte. A soberania não se vê mais colada a qualquer elemento da tríade território-Estado-nação, nem a uma coordenação e união entre eles; no máximo, ela se vincula de maneira frouxa e parcial a tais elementos, sendo essas partes muito reduzidas em tamanho, conteúdo e importância. A soberania não é completa em lugar algum, e é contestada e esvaziada, aberta ou sub-repticiamente, em toda parte, tendo de enfrentar sempre novos pretendentes e competidores. O casamento que se supunha inquebrantável entre poder e política (uma vez estabelecido em bases sólidas na construção dos Estados nacionais) está chegando ao fim por separação, com um prognóstico de divórcio. (Bauman, 2001, pp.92-93)

Bauman (2016) usa o termo *interregno*, que para ele significa, ‘não somos uma coisa nem outra’, para interpretar os dias atuais e as instituições. Ele afirma que a individualização do sistema, a flexibilização e a privatização foram ações que desmantelaram o Estado frente as crenças sociais. Essa desconfiança perante as ações estadistas, e consequentemente de suas organizações, faz com que, perceba-se ausências de políticas públicas perceptíveis, para responder as demandas atuais. Esclarece Bauman (2011, p.27):

Nos nossos dias, o planeta como um todo parece se encontrar em estado de interregno. Os organismos políticos subsistentes e herdados do período anterior à globalização são inadequados para lidar com as novas realidades da interdependência planetária; é evidente a ausência de instrumentos políticos poderosos o suficiente para corresponder às novas forças que crescem, embora elas sejam reconhecidas e manifestamente não políticas. As forças que escapam de modo sistemático ao controle de instituições políticas estabelecidas e reconhecíveis como globais (capital produtivo e financeiro, mercados de *commodities* e de informação, máfias criminosas, tráfico de drogas, terrorismo e comércio de armas) são todas do mesmo tipo: por mais que variem em outros aspetos, elas ignoram ou transgridem de forma decidida, ladina e astuta – sem deparar com obstáculos eficazes, impermeáveis e intransponíveis – as restrições territoriais, as fronteiras rigorosamente vigiadas entre Estados e os códigos locais.

Verifica-se através da sociologia, a sensibilidade e fragilidade que perpassam as instituições na Era Global. No entanto, as instituições escolares, como fruto de herança da sociedade atual, permeia caminhos também tortuosos. A escola como organização viva, responsável pela escolarização de cidadãos do mundo, é hoje vista como um dos espaços legítimos de emancipação cultural, social, económica, política e histórica. Em uma sociedade do conhecimento e da informação, a educação nunca dantes, fora tão necessária e importante, para a própria manutenção do *status quo* da humanidade. No entanto, percebe-se que para responder às demandas atuais da instituição escolar, deve-se possuir a responsabilidade de causar a transformação social necessária, evoca Nóvoa (1992, p.03):

A escola é encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do Macro sistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um microuniverso dependente do jogo dos atores sociais em presença.

No entanto, percebe-se que para responder às demandas atuais na instituição escolar, onde é perceptível identificar zonas cinzentas inter-relacionais em seu contexto cultural, que necessitam de respostas contundentes, nasce a necessidade de apontar para uma nova propositura educacional, que contemple os seus aspetos mais fragilizados, ligados ao multiculturalismo, a ética, a estética, a psicologia, a sociologia e a sua filosofia, intimamente ligados nas relações entre a gestão, a docência, a discência e a comunidade que a organização atenda, ou seja, a sua *cultura organizacional*. Para tanto, Nóvoa (1992, p. 05) esclarece:

A escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum. Para tal é preciso realizar um esforço de demarcação dos espaços próprios de ação, pois só na clarificação destes limites se pode alicerçar uma colaboração efetiva. Na verdade, se é inadmissível defender a exclusão das comunidades, da vida escolar, é igualmente inadmissível sustentar ambiguidades que ponham em causa a autonomia científica e a dignidade profissional do corpo docente.

Segundo Rios (2009), as características de uma escola aprendente, com bases sólidas, voltada para a construção de uma cidadania real, difere de qualquer outra instituição, pois possui uma estrutura única, que deve ser moldada e cuidada para cumprir com o seu papel transformador. A autora contextualiza:

A educação que é feita pela instituição escolar, na qual se encontra o professor, reveste-se de características distintas da que se realiza em outras instituições: ali, ela se dá de modo organizado e sistemático. Ali organiza-se o currículo: definem-se os objetivos a serem alcançados, os conteúdos a serem socializados, os métodos, o processo de avaliação. Ali se estrutura um projeto de formação dos indivíduos. E para ali desenvolver seu trabalho, formam-se os professores. Em qualquer instituição educacional, o professor é aquele que tem como tarefa partilhar, séria e rigorosamente, o conhecimento e os valores, formando seres humanos e formando-se humano junto com eles (Rios, 2009, p. 16).

A família na escola, tem seu aspeto fundamental, nesta fenomenologia de globalização. É de senso-comum e dos académicos, que a escola trabalhe em conjunto com as famílias, garantindo a plena democratização de seu espaço, bem como, caminharem juntas para o sucesso escolar de seus filhos/alunos. Tende-se por um lado, famílias preocupadas cada vez mais com o sucesso escolar de seus filhos, já que elas, em sua grande maioria, concordam que seus filhos são suas maiores heranças. Por outro lado, escolas que sejam de facto comprometidas, com o seu desempenho pedagógico-educacional, sabem que promover um ensino de boa qualidade, é verdadeiramente cumprir com o seu papel de organização social. Oliveira (2012, p.02), afirma:

A família é considerada a primeira agência educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social.

Bourdieu (1979), em sua obra *A Distinção*, deixa latente que as crianças ao chegarem nas escolas carregam um *capital cultural*, que lhes foi importado por suas famílias. Ou seja, as famílias que possuem melhores condições sociais, importam aos seus filhos, uma sofisticação cultural, evidente, pelo acesso aos mais diversos bens culturais humanos, que lhes são disponibilizados. Infelizmente, por outro lado, os desfavorecidos, ao chegarem nas escolas, possuem um menor capital cultural, já que

pelas dificuldades económicas, não tiveram acesso aos bens culturais dos mais ricos (burgueses), conhecidos como bens culturais dominantes.

O mais intrigante, é que Bourdieu (1979) esclarece que a escola, ao avaliar, avalia os bens culturais herdados, e não verdadeiramente, o que ela apresentou como conhecimento (objeto) ao aluno. Infelizmente a escola, reproduz a desigualdade social, que as crianças já vivenciam em seu cotidiano.

Conhecendo a relação que, pelo fato da lógica da transmissão do capital cultural e do funcionamento o sistema escolar, estabelece-se entre o capital cultural herdado da família e o capital escolar, seria impossível imputar unicamente à ação do sistema escolar (nem, por mais força de razão, à educação propriamente artística – quase inexistente, como pode ser constatado com toda a evidência – que, porventura, tivesse sido proporcionada por esse sistema) a forte correlação observada entre a competência em matéria de música ou pintura (e a prática que ela pressupõe e torna possível) e o capital escolar: de fato, este capital é o produto garantido dos efeitos acumulados da transmissão cultural assegurada pela família e da transmissão cultural assegurada pela escola (cuja eficácia depende da importância do capital cultural diretamente herdado da família). Pelas ações de inculcação e imposição de valor exercidas pela instituição escolar, esta contribui também (por uma parte mais ou menos importante, segundo a disposição inicial, ou seja, segundo a classe de origem) para constituir a disposição geral e transponível em relação à cultura legítima que, adquirida a propósito dos saberes e das práticas escolarmente reconhecidos, tende a aplicar-se para além dos limites do “escolar”, assumindo a forma de uma propensão “desinteressada” para acumular experiências e conhecimentos que nem sempre são rentáveis diretamente no mercado escolar (Bourdieu, 1979, p.25)

Entende-se que é necessário pensar em inovação no ambiente educacional. Salienta-se que a escola, só poderá mudar, ao democratizar o seu espaço. Para tanto, ela deverá perceber as diferenças étnicas, económicas, sexuais, sociais e históricas de seus alunos e colaboradores, bem como mudar e romper com a reprodução da exclusão social. Um caminho, é pensar em seu Projeto Educativo e em seu Currículo, com o desvelamento do multiculturalismo.

O Projeto Educativo em ação, como um dos instrumentos de transformação e mudança da escola, deve ser elaborado com a participação de todos os *atores* que

dela façam parte. Construir um projeto educativo, com a participação das famílias, com suas histórias e seus dramas, requer um posicionamento coletivo, com um rumo definido.

Gadotti (1998) ensina que a escola deve tê-lo como instrumento de olhar-se e ajustar-se o tempo todo, mudando práticas, estratégias e ações conforme as demandas que surgirem pelo caminho. É salutar afirmar que todo esse processo de construção do projeto educativo, definido pelo autor, como um projeto político pedagógico que desenvolve a consciência crítica e envolve as pessoas, é composto por dois grandes momentos: a concepção e a implementação.

O projeto político educativo, nada mais é do que a identidade da escola. É a carta magna da instituição, onde constarão o diagnóstico de toda a organização, com a sua caracterização, necessidades, desafios, objetivos e metas, ações e competências e conhecimentos a serem desenvolvidos.

Por outro lado, quando, busca-se uma educação mais humanista, tende-se a conferir, horizontes que sejam compartilhados, envoltos a sentimentos, percepções, doações de afetos, e de muita compreensão a todos que fazem parte de uma dinâmica humanitária, multicultural e cordial, de reconhecimento pleno do outro e das suas necessidades. Neste contexto, desenvolver um ensino que responda ao mundo das sensações, sabores, com alegria e emoção, são assinalados por Morin (2004, p.11):

A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre. Kleist tem muita razão: “O saber não nos torna melhores nem mais felizes.” Mas a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas.

4. A ORGANIZAÇÃO ÉTICA ESCOLAR

São muitos os diretores de escola, que são especialistas em classificar os problemas, dentre eles a presença do multiculturalismo. Hoje em Portugal, essa tendência acontece com os ciganos, com os africanos, com os *brasileirinhos*, com os ucranianos, asiáticos, hindus, homossexuais, dentre outros. No entanto, demonstram pouco empenho em enfrentar os desafios, e acomodam-se numa zona de conforto, reclamando dia-após-dia, das formas de violência, de manifestações *duras de bullying*, de professores que se encontram em baixa médica, etc. Esquecem-se que o importante da liderança no trabalho pedagógico e administrativo, é propiciar um ambiente saudável, respeitoso, cordial, democrático, aberto e flexível.

Liderar o espaço educativo é influenciar e moldar a escola, compreendendo quais são os fatores que contribuem ao fracasso/sucesso da instituição.

Falar em compromisso profissional, que atinge a nós profissionais da educação, contemplamos Rios (2009) que aborda a dimensão fundamental desse trabalho ético, distinguindo ética e moral, e lembra-nos do que é ser um cidadão cosmopolita e digno:

A ética é a dimensão fundante do trabalho competente, uma vez que no espaço da ética, somos levados a questionar a finalidade do trabalho educativo, a sua significação o seu sentido: para que ensinamos? Para que realizamos nosso trabalho? Que valores estão presentes em nossas ações? Que princípios fundamentam essas ações? É importante, para seguir adiante, estabelecer a diferença entre os conceitos de ética e moral. Enquanto a moral se constitui num conjunto de prescrições – normas, regras, leis – que orientam as ações e relações dos indivíduos em sociedade e que, portanto, tem um caráter normativo, a ética é a reflexão crítica sobre a moral, é o olhar agudo que procura descobrir os fundamentos dos valores, tendo como referência a dignidade humana e como horizonte a construção do bem comum. É com base nos princípios da ética que avaliamos mais amplamente todas as dimensões de nosso trabalho. Os critérios que nos fazem estabelecer os conteúdos e os métodos, a forma como estabelecemos nossas relações com os colegas e os alunos, as escolhas que fazemos, deverão ser questionadas se não tiverem como fim último o bem comum. É aí que ganha sentido a afirmação de que a escola deve ser construtora da cidadania. E também da felicidade, que é o outro nome do bem comum (Rios, 2009, p. 18).

No entanto, para Lück (2017, p. 10) existem um conjunto de fatores que facilitam alcançar os objetivos educacionais, expressos por todas as pessoas que fazem parte do processo educativo, manifestadas em ações ou omissões, tacitas e implicitamente, que formam a cultura ou o clima organizacional:

Quadro 1 - Conjunto de fatores determinantes nas condições de trabalho do diretor de escola; fonte: adaptado pela autora de Lück, H. (2017). Gestão da cultura e do clima organizacional da escola (Vol. 5). Petrópolis: Editora Vozes Limitada.

Padrões de autoridade
Estilo de liderança exercidos
Relações interpessoais e de poder praticados
Valores e crenças disseminados e assumidos
Estilos de comunicação e relacionamento interpessoal adotados
As formas de organização de trabalhos estabelecidos e implementações
As reações dos grupos de pessoas diante dos desafios enfrentados
As reações a influências externas com determinações impostas pelo sistema de ensino
Os recursos que lhe são disponibilizados
Nível de capacitação dos que trabalham na escola (Orientação profissional)
Tamanho da escola

Compreender que a escola é multicultural e que interage, formada por pessoas, que possuem anseios, medos, responsabilidades, compromissos e diferenças é ponto fulcral, para que a liderança, estando a frente da ação educativa, atue de forma sólida, ética, efetiva e responsável, delimitando nesse processo, como organização humano-social numa corrente emancipatória constitutiva de sua personalidade. Esclarece Lück (2017, p. 18):

(...) necessitam compreender a influencia desses aspetos na constituição do modo de ser e de fazer do colégio, envolvendo dentre outros aspetos, a reação das pessoas aos Desafios apresentados à escola, seu modo de representar e enfrentar esses desafios, isto é, do seu clima e da cultura organizacional.

O clima e a cultura organizacional da escola, representam o dia-a-dia, o cotidiano, as interações, os fatos, os comportamentos, os desejos, as atitudes, as representações simbólicas, os coloridos, o ser e o fazer no espaço educacional e são essas interpretações importantíssimas, na determinação da qualidade do ensino e de seus resultados, que nos demonstram que a escola não produz apenas aprendizagens, mas desenvolve antes de tudo atitudes humanitárias. Thurler (1998) evidencia que a eficácia da escola é percebida de dentro para fora e é construída coletivamente esclarecendo:

Pode-se dar um passo a mais e considerar que a eficácia que conta, em última instância, resulta de um processo de construção, pelos atores envolvidos, de uma representação dos objetivos e dos efeitos de sua ação comum. Assim, a eficácia não é mais definida de fora para dentro:

são os membros da escola que, em etapas sucessivas, definem e ajustam seu contrato, suas finalidades, suas exigências, seus critérios de eficácia e, enfim, organizam seu próprio controle contínuo dos progressos feitos, negociam e realizam os ajustes necessários (Thurler, 1998, p. 178).

5. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Deste modo, a investigação dar-se-á fundamentalmente em fontes oficiais do Agrupamento Escolar e não oficiais encontradas, que serão reagrupadas sob a perspetiva central da pesquisa. Considerar-se-á ainda fontes que não tenham foco específico para esse trabalho, mas que tenham alguma aderência nas pesquisas sobre multiculturalismo, cultura organizacional e ética institucional.

Para o desenvolvimento desta investigação estão sendo utilizadas as seguintes metodologias: dedutiva, dialética e fenomenológica, onde a neutralidade e rigorosidade científicas, permitem avaliar e validar o processo da literatura pesquisada, objetos da investigação que são observados diretamente e confrontados qualitativamente, com a recolha de dados, a análise documental, depoimentos, entrevistas semiestruturadas.

Flick (2009) afirma que é inviável garantir a validação dos dados recolhidos, baseados em procedimentos tradicionais, onde haja cariz qualitativo. Ou seja, as entrevistas em que todos repetem a mesma narrativa identicamente, indica ser uma versão *construída* por todos. A academia precisa, segundo o autor, produzir dados transparentes, com uma documentação reflexiva de facto. A confiabilidade, assim como a validade de uma pesquisa tem significado, se forem fundamentadas em uma base teórica. É importante para tanto, segundo o autor, que estar *in locos* requer uma sofisticação, para interpretar a realidade subjetiva, múltipla e plural, por todo o contexto cultural que o investigador está envolvido.

Uma das técnicas e estratégias mais conhecidas para a validação e credibilidade de uma investigação, que usa a metodologia qualitativa é a triangulação. E a própria triangulação, segundo Flick (2009), que prevê a possibilidade de mesclar metodologias, dados, interpretações e observadores. Nesta perspetiva, é importante salientar, que quanto mais tempo, estiver com o objeto de investigação, mais condições críveis o investigador possuirá, para a validação dos resultados. Ter um olhar, com pessoas estranhas a investigação, traz a possibilidade de ampliar o leque de visão sobre o objeto investigado. Discutir os dados recolhidos, com outros investigadores, faz com que a investigação seja conhecida pelos pares da comunidade científica.

Contemplar-se-á um Agrupamento de Escola em Portugal, na Zona Central, no Distrito de Leiria, em análise do Ensino Básico e Secundário, onde:

1. Ocorre o acompanhamento de suas organizações educacionais, com foco nas inter-relações entre gestores, professores, encarregados de educação, auxiliares e alunos.
2. Análise de processos semelhantes de escolas estrangeiras como forma de obter conhecimentos relevantes, e formatação de dados etnológicos, embora em contextos e culturas organizacionais diferentes.

Um instrumento para a medida quantitativa foi construído e validado, utilizando variáveis de satisfação, condições de trabalho, reconhecimento, participação nas decisões dos agrupamentos e o bem-estar individual e coletivo. Esse instrumento tem uma notável importância já que poder-se-á compreender como a cultura do estabelecimento é dinamizada e medida. Considera Thurler (1998, p. 181):

Levar em conta a cultura do estabelecimento é refletir sobre os valores e as normas, identificar o modo como ‘as coisas são pensadas e feitas ali’, a maneira como os atores captam e descrevem a realidade, reagem à organização, aos acontecimentos, às palavras e às ações, as interpretam e lhes dão sentido.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os gestores escolares podem descobrir, que com suas atuações podem favorecer o multiculturalismo na cultura organizacional ou inibir a inovação e mudança da garantia de igualdade de oportunidades, como revela estudos realizados pelo *Instituto of Education*, 1998, lembrado por Lück (2017). Evidenciar a missão da escola, expor os valores, os desafios, as relações interpessoais, a comunicação e principalmente, garantir a apropriação do espaço por todos os seus diferentes trazendo à tona, o espaço democrático efetivo é o desafio *primeiro* do diretor escolar deste século. Ninguém atinge o sucesso sozinho e demonstrar a coesão de um grupo multicultural é estratégia fundamental, para despertar a tomada de consciência coletiva (Thurler, 1998).

Conclui-se, portanto, que após toda a pesquisa bibliográfica que quanto mais o diretor de escola compreender, reconhecer e interagir com a gestão da cultura e do clima organizacional, como sendo nomeadamente formada por diferenças culturais, carregando expectativas, valores, atuações, significações e crenças diversas acrescentar-se-á em sua atuação a ética fundante no compromisso de gerir pessoas. Esse trabalho, é fundamental, e pleno em reconhecer que a cultura organizacional é vista como uma *dimensão* do trabalho do gestor escolar, e Lück (2017, p. 25) corrobora:

Os gestores escolares precisam dedicar grande e contínua atenção focada no modo coletivo de ser e de fazer da escola, em suas tendências de ação e reação, seus humores, suas relações interpessoais e grupais, dentre outros aspetos. Por conseguinte, a capacidade de o gestor conhecer e compreender o clima e a cultura organizacional da escola corresponde à sua possibilidade de agir efetivamente como líder e orientador do trabalho escolar para a viabilização de objetivos educacionais de elevado valor social, tendo como foco os interesses e necessidade de formação e de aprendizagem de seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batista, M. (2017). *A Gestão no Espaço: Como atingir uma Pedagogia de Excelência?* Novas Edições Acadêmicas.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (2011). *44 cartas do mundo líquido moderno*. Zahar.
- Bauman, Z. (2011). *44 cartas do mundo líquido moderno*. Zahar.
- Bauman, Z., & Bordon, C. (2016). *Estado de crise*. Zahar.
- Bourdieu, P. (1979). O desencantamento do mundo. *Estruturas econômicas e estruturas*
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1994). *A ecologia do desenvolvimento humano*. (M.A.V. Veronesi, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1994)
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Artmed Editora.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: theoretical models of human development* (Vol.1, pp.993-1027). New York: John Wiley & Sons.
- Candau, V. (2003). *Didática e interculturalismo: uma aproximação*. Moreira Lisita, Verbena.
- Candau, V. (2009b). *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Forma & Ação.
- Candau, V. M. (2008). *Moreira. AFB Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos*. Extrato do artigo do mesmo nome, publicado na Revista Brasileira de Educação, (23), 157.
- Candau, V. M. (2011). *A didática em questão*. Editora Vozes Limitada.
- Candau, V. M. F., & Moreira, A. F. (2008). *Multiculturalismo. Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes.
- Carta das Nações Unidas, 1945. Disponível em <https://www.cmvfxira.pt>. Documento eletrônico em formato PDF
- Castells, M., & Gerhardt, K. B. (2002). *A sociedade em rede* (Vol. 1). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coutinho C.P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*, Coimbra, Ed. Almedina
- Coutinho C.P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*, Coimbra, Ed. Almedina

- d'Adesky, J. (2017). Pluralismo étnico e multiculturalismo. *Afro-Ásia*, (19-20).
- Etzioni, A. (1967). Mixed-scanning: A third approach to decision-making. *Public administration review*, 27(5), 385-392.
- Flick, U. (2009). Desenho da pesquisa qualitativa: Coleção Pesquisa qualitativa. Bookman Editora.
- Fontanella, B. J. B., Luchesi, B. M., Saidel, M. G. B., Ricas, J., Turato, E. R., & Melo, D. G. (2011). Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica [Sampling in qualitative research: a proposal for procedures to detect theoretical saturation]. *Caderno de Saúde Pública*, 27, 389-394.
- Foucault, M. (1973). A verdade e as formas jurídicas”, ciclo de conferências realizado no Depto. de Letras e Artes da PUC-RJ. dirigida por Afonso Romano de Sant’Anna. Tradução de Roberto Dias Machado e Eduardo Moraes. PUC-RJ, divisão de intercâmbios e edições.
- Freire, P. (1997). Globalização, ética e solidariedade. *Desafios da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Flick, U. (2009). Qualidade na pesquisa qualitativa: Coleção Pesquisa Qualitativa. Bookman Editora.
- Gadotti, M. (1998). Projeto político-pedagógico da escola cidadã. In MEC, Salto para o futuro: Construindo a escola cidadã: Projeto político-pedagógico (pp. 15-22). Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto.
- Gadotti, M. (2007). A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar. *Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Prefácios*.
- Lück, H. (2017). Gestão educacional: uma questão paradigmática. Editora Vozes Limitada.
- Maffesoli, M., Ortiz, R., de Toro, A., & Burity, J. (2014). questão pós" nas ciências humanas. *Comunicação oral. Palestra apresentada em*, 8.
- Marx, K. (1978). Os pensadores. *São Paulo: Abril Cultural*.
- Minayo, M. D. S., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade. *Cadernos de saúde pública*, 9(3), 239-262.
- Moreira, A. F., Pacheco, J., & Morgado, J. (2007). Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos. Porto: Porto.
- Morin, E. (2004). *A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento* (9ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. *As organizações escolares em análise*, 3, 13-43.
- Nóvoa, A., Huberman, M., Goodson, I., Holly, M., Moita, M., & Gonçalves, J. (1995). Vidas de professores. *American Sociological Review*, 49(1), 100-116.
- Oliveira, C. B. E. (2012). A relação família-escola: intersecções e desafios¹.
- Rios, T. A. (1993). *Ética e competência* (Vol. 16). São Paulo: Cortez Editora.
- Rios, T. A. (2007). O que será da avaliação sem a ética?. *Cadernos Cenpec/ Nova série*, 2(3).
- Rios, T. A. (2009). Ética na docência universitária: A caminho de uma universidade pedagógica. São Paulo, SP: Universidade Nove de Julho.
- Santos, B. S. (2017), The Resilience of Abyssal Exclusions in Our Societies: Toward a Post-Abyssal Law - Montesquieu Lecture, *Tilburg Law Review*, 22, 237-258.
- Santos, M. (2000). Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.
- Semprini, A. (1999). *Multiculturalismo*. Tradução: Laureano Pelegrin. Bauru, SP: Edusc.
- Sousa Santos, B. (2017). As Bifurcações da Ordem: Revolução.

Sousa, J. M. A. F. (2007). A etnografia ao serviço do currículo. Atas do VII Colóquio sobre Questões curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares)" Globalização e (des) igualdades: os desafios curriculares.

Taylor, C. (1997). *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Thurler, M. G. (1998). A eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. *Sistemas de avaliação educacional*. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos especiais, 175-190.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre, RS: Bookman.

**HISTÓRIAS DE VIDA:
PROTAGONISTAS DA EDUCAÇÃO
COLONIAL E/OU PÓS-COLONIAL**

DA CO-CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS NUM PASSADO COLONIAL: CONTRIBUTOS NA MUDANÇA PSICOLÓGICA, EDUCATIVA E PROFISSIONAL

Judite Zamith-Cruz

Centro de Investigação em Educação, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho.

RESUMO

Acredita-se que além de factos, a segunda “entidade” de mudança pessoal exemplar passa pelas *histórias* que nos contem, na situação oportuna, de encontro às nossas interrogações, no sentido de “narrativas que descrevem eventos que se desdobram no tempo” (Gardner, 2006, p.19). Extremamente difícil é mudar valores, o sentido de “eu”, de “realidade”, além da conceção de poder (de controlo) sobre algo ou alguém. A ideia de rutura talvez seja uma das questões mais *mal* estudadas da experiência humana comum. Propõe-se expor o domínio e modo de interação educativa em contexto, o que implica plasticidade nas relações constrangedoras e de maior rigidez, mas libertadoras se *outro* nos ajuda à transformação. Na circunstância de consentimento informado, as entrevistas semiestruturadas foram áudio gravadas e transcritas, no ensejo para o debate de rompimentos, em que difícil seja admitir que alguém possa ter o poder de nos mudar. Foram participantes a atriz Céu Guerra (n. 1943), a filósofa Ana Luísa Janeira (n. 1946) e o maestro José Atalaya (n. 1927). Por método de Histórias de Vida, aprofundar-se-ão linguagens profissionais e realidades díspares do século XX. Tirar-se-ão ilações de extratos de textos, seleccionadas temáticas eu-outro profissional e docente: Céu Guerra explorou a sua experiência dramática no papel anteriormente desagradável como *Calamity Jane*, mas sugerido pelo encenador; Ana Janeira reportou-se ao tempo estudantil, abandonada a perspetiva histórica por adesão ao estruturalismo de Foucault (1926-1984); e José Atalaya elucidou o encontro com um professor de música, Luís de Freitas Branco (1890-1955), que o *arrastou* para a orquestra, abandonado o curso de engenharia, no último ano de licenciatura. Pensa-se que experiências significativas propiciam práticas de vida ímpares, captando-se um novo sentido de consistência profissional. Mostrar-se-á como, durante o Estado Novo, se recriaram projetos de vida para distintas apreciações/significados de *profissionalidade*.

1. INTRODUÇÃO

Sendo *inclusiva*, uma *boa* história pode conduzir a nela acreditarem até mesmo os nossos opositores.

Iremos expor selecionados episódios *abertos* pela oralidade a visões de vida corporificadas, nas ações de pessoas. Exemplos de vida ensinam-nos o que temer, o que desejar e sonhar em educação ou o que combater?

Em termos convencionais, uma *história* desenrola-se no tempo, associados heróis (e personagens secundárias, vilões e opositores), um *background*, acrescentando-se uma certa incerteza, ansiedade e detalhes. Pretende-se que um texto venha a consumir um drama ou enredo. Uma *história*, nesse sentido psicológico atual, é uma ampla noção de *estória* (Gardner, 1996, p. 39), uma palavra usada no português do Brasil.

Na psicologia narrativa, introduzida por Bruner (1986, 1991) e Sarbin (1986), quando sejam aludidas ficções e realidades, estas funcionam como enredo ou roteiros (*scripts*)⁶⁴, a partir de histórias ditas verídicas, narrativas, mitos ou fábulas.

Acresce explicitar que a intenção do presente texto é debater a condição de pessoas cujas mentes culturais se transformaram em *formas de outro tipo*, por experiências com outros significativos. O poeta romano Ovídio (43 a.C. - 17 ou 18 d.C.) terá colocado essa intenção em *Metamorfoses* (Ovídio, 2007, p. 35), quando afirmou o seguinte: “de formas mudadas em novos corpos leva-me o engenho a falar.”

Os objetivos específicos do presente estudo centram-se nos momentos de viragem, em Histórias de Vida (Dominicé, 1988a, 1988b, 1992; Josso, 1988, 1991), como “fenômenos”, em *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1990, 1994). Reportam-se a extratos de relatos de experiências recriadas de mudança pessoal e profissional.

Por conseguinte, privilegiou-se a ocorrência pontual, que se capta por uma das técnicas de *Grounded Theory* – *questões abertas*, de maneira distinta da ênfase em categorias de discurso e da compreensão do significado de textos/ações, por Método de Histórias de Vida.

2. CONTRIBUTO DA PSICOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO

É uma convicção compartilhada que não é nas áreas tradicionalmente associadas à psicologia que se passa mais do que uma “meia linguagem” da educação. Bem mais pertinente do que o conhecimento de competências formais e de aquisição e aplicação de conhecimentos (teorias da aprendizagem, objetivos comportamentais, avaliação, competências cognitivas, diferenças individuais...), o autoconhecimento pode ser uma prenda real. Além de narrativas, um conjunto de técnicas possibilitam a docentes fazer mais com exemplos ou metáforas e imagens.

⁶⁴ *Scripts* correspondem ainda a *formas cognitivas básicas*, dito que pensamos por histórias, com base emocional e racional, tendo certas pessoas *vocação* para as contar *bem contadas* (Gardner, 1996, p. 39).

Descobre-se que até o conhecimento é indissociável do desenvolvimento pessoal-social (Zamith-Cruz, 2012).

Acresce todavia dizer que não é para a psicologia afirmar que um tipo de desenvolvimento é “melhor” do que outro. Não se pensa ser “boa” a capacidade de descobrir significado, tal como se não se diz qual seja um único sentido do existir ou de educar. Na educação não chegará um método e um paradigma. Não se ensina então a pensar “bem”, como em abordagens filosóficas lógicas ou nas psicologias *racionalistas*.

2.1. Psicologia narrativa e desenvolvimento simbólico

A psicologia narrativa nem utiliza argumentos lógicos nem tem a pretensão de formular leis científicas. Justifica-se pensar nas suas finalidades, enquanto busca de sentido de vida, modo de união num grupo de investigadores ou, como neste estudo, para efeito de manejo de questões educativas.

O atual quadro teórico foi forjado na mais antiga psicologia narrativa⁶⁵, expandida em educação (Egan, 1986) e nas ciências humanas e sociais (Lakoff, 1987; Polkinghorn, 1988; Mahoney, 1991, Russell, 1991).

Para se compreender o que possa parecer “estranho”, atribui-se significado, integrando esse fator ambíguo em *linguagens* e em contextos diferenciados. E quando se reorienta a abordagem paradigmática para a transformação de discursos, as palavras passam a ser recriadas no recontar de experiências formativas e existenciais.

Ao longo de anos, ouvimos *histórias* educativas e intencionais, no que já foi chamado de “fações” (ficções e “vividos”). Cabe acentuar, com Howard Gardner (1996, pp. 39-40), que o “eu”/self sempre se opõe ao *outro*, nas narrativas de infância em que “um está contra o/s outro/s”. Os “bons” têm objetivos para o seu empenho e confrontam-se com realidades, obstáculos e resistências várias. Aliás, é depois dos 4 anos que ocorre uma mudança ímpar ao nível do autoconhecimento, deixando a memória de ser genérica, passando a adquirir uma feição autobiográfica, desenrolada a mais fresca e clara compreensão do *eu*, no tempo que passa (Stipek, Gralinski, & Kopp, 1990).

Na adolescência, é que já nos tornamos *mais relativistas* e, deseja-se que, mais tarde, façamos *integrações pessoais* de ideias. Com pré concepções se expandem crenças, desejos, dúvidas, intenções, medos, motivações e preferências, a suspeição ou a esperança.

⁶⁵ Utilizam-se, desde 1986, com as obras de Jerome Bruner e Theodore Sarbin, certas “técnicas” para contar experiências: coerência lógica entre episódios, capacidade retórica, sentido de humor ou manipulação de efeito de *suspense*.

Nessa faceta do pensamento abstrato, o imaginário agrega imagens mentais que são emoções e representações simbólicas.

2.2. SCRIPTS

Pode ser frisado que em termos cognitivos, o “equilíbrio” *piagetiano* indica a construção de “estruturas cognitivas” e sociais (*esquemas*, padrões familiares, *scripts* e conceitos afins) e o progressivo aperfeiçoamento destas bases. Um “esquema” (esquema de ação ou esquema mental) é já a generalização do saber a outras circunstâncias, que tenham algo em comum com o conhecimento adquirido. Uma perturbação significativa, ainda para a teoria *piagetiana*, tornar o *status quo* instável e desequilibrado, numa quebra de “homeostasia”, em que se produz um sentido de *uncase*.

Uma ideia mais ampla é que a estrutura cognitiva se organiza como uma armação ou padrão de significado (com sentido), com base em “programas inatos” e em movimento de conhecimentos e de emoções⁶⁶. Por consequência de flexibilidade, se influencia o modo como se percebe e responde ao saber subsequente, no que possuímos - digamos assim - progressivamente, mais mobilizáveis “blocos constitutivos do pensamento”.

Com o efeito potencial de podermos antecipar o futuro, essas formas/conformações – esquemas - são padrões impostos à realidade/experiência. Com o mais recente conceito de *script*, refere-se uma série de condutas esperadas, para uma dada situação (Nelson, 1978). Por sua vez, as inferidas estruturas cognitivas básicas forjam-se, desde a infância, para o que é regular e tendencialmente imutável, por oposição ao que é irregular (opcional) e se encontra em fluentes narrativas, estereótipos e cenários.

São exemplos de *scripts* complexos e implícitos a ambivalência, a inveja ou o altruísmo (Gardner, 1996, p. 30).

Na literatura para a infância encontram-se modelos simples de amor, de medo, de justiça na humanidade, podendo tornar-nos em identidades alternativas, buscadas em heroínas e coprotagonistas, entre fadas, monstros, seres híbridos meio-homem meio animal. Desde a adolescência, as narrativas que se contam adquirem enorme poder na construção da profusão de identificações que dão

⁶⁶ Defende-se hoje que chegamos a criar, literalmente, emoções criativas e “positivas”. Esses outros *estados emocionais* recriam-se até com ficções pró-ativas. Assim colocado, manipulam-se os estados emocionais (o que não são *estados afetivos*) e as experiências, podendo dizer-se que é como se as emoções nos tocassem. É como se fossem *estados de sentimentos*, realizados por “leituras” do cérebro, ou seja, por mapeamentos do cérebro cognitivo dos estados corporais *vividos* ou *experienciados*.

origem a um ser mais capaz de tirar ilações e entendimentos relativizados (Gardner, 1996, p. 39).

Com a aquisição mnésica duradoura das nossas experiências, de encontros com pessoas e dos sonhos se chega a contrastar a própria identidade que, de acordo com Marielle Macé (2011; Lhérete, 2015, p. 41), continuará a “trabalhar sem fim”, por vulnerável e volátil.

2.3. Formação

Importar ajudarem-se jovens a flexibilizarem o caráter, quando se agilizam valores sociais, estéticos ou éticos. Dito de outro modo, os docentes podem explicitar práticas em que o humano mereça valor, confiança, agindo de boa-fé, preste ajuda e assuma autonomia. Ajudá-los-ão a refletir “quando quero... aquilo que quero?”

A neurociência veio a explicitar que podemos *criar* estados mentais⁶⁷ e até mesmo viver os mesmos estados mentais de outros, sem realmente os vivermos (Schaeffer, 1999).

Por conseguinte, quando lidamos mais com agentes de mudança, professores que refletem connosco e nos emocionam, exploramos mais a suas ações e as ideias que nos mudam. Nesse sentido se pensa que mestres ou líderes cercam o jovem, sabendo-se que nem todos são *invisíveis* e comuns. Certos docentes são (in)diretos, porque atravessam inusuais domínios de conhecimento e experiência. “São pessoas que, por palavras e/ou pelo exemplo pessoal, influenciam acentuadamente condutas, pensamentos e sentimentos de um número significativo de seres humanos” (Gardner, 1996, p. 10). Alguns desafiaram realidades consensuais. Certos líderes são “intolerantes”, questionam o “justo” na sociedade ou o “certo” na escola.

Com a *leveza* em que se sustenta a educação, não sabemos o que nos passará a acontecer no século XXI. Contingências na vida sempre nos farão sentir tocados por “inexperiências”⁶⁸ e que nem são antecipáveis⁶⁹. Falha a pergunta acerca do que *vem lá*, depois da escola.

⁶⁷ Possuímos então um “mapa das emoções” no cérebro em que é todo o corpo a dar-nos o *feedback* das emoções, como quando se vivem experiências intersubjetivas. E assim *criamos* as emoções *por cima* das reações fisiológicas e lhes damos posteriores significados que até mudam. Esses são os fundamentos do cérebro no *teatro do corpo*, segundo a “hipótese de marcadores somáticos” (Damásio, 1994, pp. 196-197).

⁶⁸ Sobre a “inexperiência”, pode dizer-se que a primeira expressão que Milan Kundera pensou para um seu livro foi “O planeta da inexperiência”, mas depois intitulou-o “A insustentável leveza do ser”.

⁶⁹ Milan Kundera (1988, p. 154), no ensaio que intitulou de “A arte do romance”, recortou uma das suas *67 palavras-amor* - a “inexperiência”.

Para o escritor checo Milan Kundera (1988), vivemos sempre algo como se fosse a primeira vez: “nunca poderemos recomeçar uma outra vida com as experiências da vida anterior”. É como se sempre estivéssemos a entrar numa transição de fase, de antemão inovadora mas ambígua e desconhecida. Por conseguinte, ler Kundera vai mais longe do que quando se mudam hábitos quotidianos (*scripts* comuns). Por exemplo, quando se deixe de ler um jornal em papel e se passe à sua leitura virtual não se espera uma mudança significativa da mente.

3. PERSPETIVA DE MUDANÇA PSICOLÓGICA

Certas ruturas que fazemos com a escola tradicional ocorrem por compulsão.

Pode ser que uma rutura também nem seja apreendida, por não decorrer de decepção com o passado, mas por influências literárias, lendo Kundera ou lendo George Orwell⁷⁰.

Quando seja deixada uma “escola”, no sentido de teoria partilhada num grupo, de uma conceção ontológica ou de um método de investigação, nem será fácil aderir a outra “escola”. Para ingressar numa inovadora elucidação explicativa, mudam-se tanto a crítica como o significado.

Um docente que nos leve a estudar a mudança pode fazer-nos integrar o *novo* sentimento de “autoeficácia”⁷¹ e assumirmos uma competência escolar e para a vida.

Difícil será admitir que alguém possa ter o poder (de controlo) de nos mudar. Numa forma elementar de *história* que iremos apresentar, basta pensar-se num participante no estudo, que realize empenhado as suas atividades profissionais e viva uma situação que só resolve, quando encontra quem torna intencional a sua ação. Em transações acontece até agilizarmos “mecanismos criativos”⁷² e cognições geradas no corpo (incorporadas), mesmo sem que *pontuemos* os mapas de significados alternativos do viver. *Comunicamos* com o futuro de antigos docentes, retomadas experiências significativas em que *pequenas coisas esquecidas* sejam recordadas.

⁷⁰ No passado distante, o escritor Orwell (1949, p. 10), inquiriu também: “Como se pode comunicar com o futuro?” O seu livro inovador era intitulado *Nineteen Eighty-Four*.

⁷¹ “Autoeficácia” ou competência percebida significa a crença ou expectativa de que é possível, através do esforço pessoal, realizar com sucesso uma determinada tarefa e alcançar um resultado desejável” (Bandura, 1977).

⁷² É no sentido de mudança por “perturbação”, que a criatividade passa a consumir um “mecanismo” acessível a todos nós, se entendida a mudança como “mecanismo de criatividade” (Piaget, 1963; Gallagher & Reid, 1981), ou seja, como uma “reação circular secundária”, acentuada a repetição *repetida* de resultado encontrado inicialmente por acaso.

Processamos então *ideias inatas* e nós, seres humanos, somos capazes de adquirir ideias concebíveis. Certas ideias são *mais fáceis* de conceber e ajudam-nos a mudar, porque estamos predispostos a adquiri-las, como o “princípio 80/20”⁷³, uma *redescrição representacional*. Gardner criou a sua teoria da mudança, lendo Pareto, que se propusera teorizar o agir diário, eficazmente, com base nesse princípio, designado de “princípio de Pareto”.

São sujeitos a *redescrição representacional* tanto os recursos disponíveis no mundo como as pesquisas ditas relevantes ou as experiências com ressonância emocional (Gardner, 2006, p. 15).

A teoria das inteligências e de mudança de Howard Gardner (1980, 2006) levou-o a estudar vidas, segundo o método biográfico, a conhecer a educação americana, a transformar a aquisição de conhecimento/aprendizagem e a competência (*skill*) necessária à prática, “em que os indivíduos são (e se sentem) capazes” (Gardner, 2006, p. 20).

Gardner (2006, pp. xi-xii) é o psicólogo que introduziu e conjugou 168 (4 x 6 x 7) possibilidades de transformação do pensamento e da imaginação. Pensa-se com ele que possam conjugar-se quatro entidades de mudança, por efeito de representações, pensamentos ou *ideias* (p. 22): *conceitos, histórias, teorias e competências*.

Na mesma obra, revalorizou seis áreas de mudança, que passam da nação à família e à pessoa. Por sua vez, equacionou sete “re-”, para a alteração de mentalidades: mudança por efeito de razão ou do raciocínio, de retórica, de investigação (*research*), de relação, de respeito, de confiança (*reliable*), além dos factos comuns ou incomuns – os acontecimentos do mundo real (*real world events*)

Uma teoria de mudança mais antiga sustenta a *autopoiesis* [do grego *auto* (si) e *poiesis* (poder de criar ou construir)]⁷⁴, dito que “aprender é viver” (integrado o novo no velho conhecimento); e que “tudo o que é dito, é dito por um observador” (Maturana & Varela, 1980, p. 8). Auto” reporta-se a um *self* “eu”, como numa autorreferência. De acordo com esses biólogos, Maturana e Varela, associados aos fundamentos da auto-organização, a “*enação*” e a “*perturbação*” (por *coping*/enfrentamento) *movem pessoas* para visões do mundo inéditas. Se bem que agimos com (des)conhecimento e sujeitamo-nos a “*enagir*”, viveremos sempre por efeito de “*perturbações*” recorrentes.

⁷³ O “princípio 80/20” (Kock, 1998) deve-se ao engenheiro, economista e sociólogo, Vilfredo Pareto (1848-1923), que partiu duma ideia fácil, como saber que 80% das terras italianas pertenciam a 20% da população. Sabe-se desde então que, quando queiramos aprender um jogo ou uma música no piano, não teremos que praticar todas as partes do jogo ou da peça musical, com o mesmo esforço.

⁷⁴ Poder de criar ou construir, *poiesis* abrange a poesia, o pensamento e a capacidade criativa, bem como a produção manual.

4. METODOLOGIA

Pensa-se que “qualitativas” nem sejam as investigações, mas os dados que “não são expressos em números” (Tesch, 1990, p. 3).

De acordo com abordagens como a *Grounded Theory* não se coloca a ênfase no trabalho de campo prolongado ou, como em Histórias de vida, o acento em grupos privados de autonomia. Numa distinção dos Estudos de Caso ou da Etnografia, nem se *mostram* relacionamentos passados “fora de nós”, com métodos e teorias *enraizada* em conversações.

Como forma de “questionamento” reivindica-se que certas condições educativas/formativas influenciam viragens na vida. Que consequências podem daí advir, em termos imediatos? Como se comunica com pessoas de forma *expressiva*?

Utilizaram-se metodologias flexíveis e interpretativas, como a *Grounded theory*, que introduz formas de colocar perguntas, por apelo à “sensibilidade teórica” do investigador, a partir de posições fenomenológicas e existenciais mais antigas (Garfinkel, 1967; Glaser & Strauss, 1967).

Nem assenta a pesquisa numa amostra de sujeitos, nem em categorias *a priori*. Não se pretendem alcançar conclusões num contexto de prova, por se cometer a “descoberta de teoria”, de forma indutiva e dedutiva.

4.1. Grupo de estudo

A seleção de participantes partiu do reconhecimento atual do passado nas suas obras “criativos” e profissões.

Com consentimento informado, foram identificadas as pessoas que acederam a colaborar no estudo: uma Atriz, Maria do Céu Guerra; uma Filósofa da Ciência, Ana Luísa Janeira; e um Maestro, José Atalaya.

4.2. Instrumento

As História de Vida foram integradas num trabalho colaborativo, com a técnica de *entrevista narrativa* (Mishler, 1986a, pp. 9-34; 1986b, pp. 234-235), sem atenção a “respostas”, com pressupostos conhecidos sobre o que sejam “questões técnicas”, com vista a atingir-se uma reação comportamental “eficaz” e avaliada de “correta”.

4.3. Procedimento

Escutámos vinte longas histórias-caso, de que se apresentam três extratos de entrevista, sujeitas a transcrições áudio de forma a exporem-se “regularidades”, por se entenderem constituir episódios *transformacionais* (Weinstein & Alschuler, 1985). A sua conceção obedeceu, num primeiro momento, à criação *a posteriori* de categorias (“codificação aberta”), consideradas depois nas suas propriedades⁷⁵ e dimensões⁷⁶.

Neste artigo apresentam-se “comparações entre fenómenos”, partindo de se questionar individualmente pessoas. No estudo global foram depois realizados procedimentos de análise, segundo elementos narrativos.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Expõem-se a seguir três episódios constitutivos, criadas realidades *vivificantes*, sempre por interações diretas de jovens com mestres e professores ou indiretas - ídolos.

O/as participantes tanto podem ter efetuado uma mudança súbita como lenta, mas também o que possa parecer uma rutura repentina pode ter-se processado, lentamente.

De significativo foi serem os três trechos escolhidos a pensarmos em “experiências de ah!”, ou *insights* dos participantes.

5.1. Um episódio transformacional em Maria do Céu Guerra

Maria do Céu Guerra (MCG) – Olha, vou-te contar uma história... Quando um dia apareceu-me uma amiga... “Esta [atuação] era uma coisa muito gira...”

MCG – ... Não!

Helder Costa (encenador) – Lê outra vez... Mas eu queria fazer uma coisa! Lê com atenção...

⁷⁵ As propriedades ou atributos decorrem de serem estabelecidas conexões entre categorias, no que se designa de “codificação axial”, na *Grounded Theory*.

⁷⁶ Na *Grounded Theory*, o procedimento de criar dimensões em análise é o levantamento mais abstrato, designado de “codificação seletiva”, em que se concebem diagramas e se consideram códigos centrais, relacionados com outras categorias/códigos.

Na época a influência de marido e encenador fez com que a atriz lesse a obra que primeiro contestou, relativa a *Calamity Jane*⁷⁷, como logo acentuou:

MCG – Fui ler... Estudei... Era um espetáculo (de Teatro) que eu fazia... Eu fiz de tal maneira recurso (pausa longa) ah às imagens... aquilo já foi comigo... até às lágrimas... E isso é uma experiência realmente interessante. Porque... *me repugnava*... Eu [depois] *achei graça* [ao texto] ... como se fosse uma fatalidade.

A entrevistada explicou que passou a crer então estar a construir um *mito*... Por conseguinte, a experiência dramática levou-a a um *outro*, a um estranho modo de ser. *Calamity Jane* pode ter contribuído para a atriz se tornar um ícone na arte de representar.

O episódio de descentração e *recentração* foi explorado em seguida.

MCG – ... O que me afetou... [como uma *paramnésia*, foi] uma coisa de uma outra vida – a vida cénica - ... é como se... é como se me deitasse... Como é que *ela* era?... Olha! Sou eu! ... Ah! E esse momento foi extremamente bonito como num filme – naquela pele – eu...

5.2. Um episódio transformacional em Ana Luísa Janeira

Ana Luísa Janeira (ALJ) - ... Eu andava *naquilo* [entender Michael Foucault] e um dia no banho (pausa longa) estava metida na água (pausa longa) estava no banho e eu percebi... que eu já tinha percebido (pausa longa) como era a partir daquele momento (pausa longa) como é que eu ia fazer [para investigar e estudar]... Até que voltei ao Brasil e... nessa altura *mais corajosa* e (pausa longa) ele [um prof. brasileiro com quem não quisera falar anteriormente] disse-me uma coisa que foi a base

⁷⁷ *Calamity Jane* foi um espetáculo, em 1986, do Teatro “A Barraca”, com base em um texto (McLaird, 2012) que nos conta a história de uma mulher que viveu nos finais do século XIX, no Oeste Americano. De seu nome Martha Jane Cannary, essa mulher existiu realmente e ao longo de anos foi escrevendo cartas à filha, sendo essas cartas que deram origem ao espetáculo. Jane fez de tudo na vida: foi batedora do exército, condutora de diligências, enfermeira, criada de saloon e, no final, pertenceu ao Circo de Buffalo Bill, percorrendo terras e exibindo cenas da vida do Oeste selvagem. Foi Hélder Duarte a fazer de *Calamity Jane* um espetáculo de Teatro-TV, também com Maria do Céu Guerra.

(pausa longa) de eu dar depois o tal salto depois no banho... que foi o seguinte... Eu disse assim:

- Como é que o Foucault trabalhava?

Ele [*discípulo* de Foucault] disse assim:

- Ninguém pode trabalhar como o Foucault!

Como o Foucault só trabalhava o Foucault! Mas Olha! Ele dispunha os papéis em cima de uma mesa...

Com o abandono da perspectiva histórica e temporal, a entrevistada negou ser *foucaultiana*⁷⁸, mas nunca mais realizou investigação em um paradigma estruturalista, então introduzido com Michael Foucault (1926-1984).

5.3. Um episódio transformacional em José Atalaya

José Atalaya - A minha paixão por Wagner (pausa longa) foi de tal ordem que (pausa longa) comprei um busto de Wagner e pus em cima da minha cama, com duas velas! Eu lembro-me que a minha mãe dizia:

- O José Maria!... Está completamente doido!...

Coitada, ela era muito minha amiga! Coitada!

- ... O cabelo dele... e já põe velas!

Mas eu de facto *não arredava* – mas aquilo para mim - ... sabia (pausa longa) tudo (pausa longa) de Wagner – quer dizer... Era uma coisa...

“Quero ser como o Wagner!”

O terceiro episódio de mudança profissional retrata o irrealismo de José Atalaya, um finalista do curso de engenharia que se tornou maestro, por contacto com outro maestro, Luís de Freitas Branco (1890-1955).

Com “problemas”, nem sempre bem estruturados, cresce-se.

Aprende-se que as escolas necessitam de ser “abanadas” por experiências de outro tipo que levarão à alteração de conceções correntes.

Importa que se deixe de verbalizar somente o que *vá mal*, conhecidas situações passadas e as atividades críticas e criativas, em que surge o *insight* - reflexivo - de (antigos) estudantes.

⁷⁸Pode denominar-se de *foucaultiano* (por relação a Michel Foucault), uma forma geradora de subjetividades, mediante técnicas que proporcionam a observação de regras de funcionamento e de conduta em grupos de pessoas situadas em um contexto.

6. DISCUSSÃO FINAL

O que *vem lá* cria-nos “problemas”, não sendo meras questões lógicas, como no modelo *piagetiano*. Uma questão lógica pode ser exemplificada da seguinte forma: “Como vou entrar com a chave que me deram para abrir a porta, se a fechadura não cede?” A solução torna-se óbvia, não necessitando de recurso maior: “Ou mudaram a fechadura ou enganei-me na chave?”

As pessoas “preocupam-se” por outros motivos, que causam dúvidas e hesitações.

Quais são os modos/mecanismos que possuímos de mudança?

Para mudar, como o elucidado, talvez seja preciso conhecer o processo que se utiliza para construir e transformar as nossas distintas regras de funcionamento.

A atriz entrevistada, por exemplo, não apreciaria uma peça como *Calamity Jane*, em que uma mulher *era um cowboy*, sendo que os filmes da época os retratavam como “vencedores” de índios e “destruidores” do território.

Portanto, um cambiante de mudança transformacional passa por se perceber os mecanismos que levam à mudança das configurações prévias na voz de alguém que avisa, sublinha ou aconselha.

Por seu lado, a filósofa conhecia o método histórico de trabalho de autores. Na historiografia, com princípio, meio e fim, se conta a vida de pessoas que podem ter falecido. Na perspectiva espacial e contextualizada de Foucault faz-se o desvio para os terrenos em que as pessoas deixam de ser centrais ou individualizadas.

Em terceiro lugar, importa perceber os elementos, identificar as situações e esclarecer os padrões/configurações, mas indo mais longe, quando importa compreender os mecanismos que regulam o processo de mudança – *insight*, ou seja, o conhecimento implícito.

O maestro encontrar-se-ia numa situação predisposta a *ativamente escutar* as circunstâncias favoráveis para “acontecer” a genialidade.

Todavia, o que os *atos* significam não é evidente, dependendo de interpretações. Essa é uma conceção alternativa à conceção de sujeitos em investigações experimentais, de pessoas que respondem a questionários ou de informantes de outra cultura.

Vimos como a ambição de compreender e de explicar de “cognitivistas”, como Piaget ou, sobretudo como Gardner, pode consumir a complexidade da análise de histórias, cenários, sonhos ou visões do mundo.

Observámos que o acesso a uma narrativa pressupõe que se ponha entre parêntesis (*bracketing*) o que se sabe, se compreenda com empatia e imaginação

(*verstehen*), se interprete com rigor ou ainda que se reflita acerca de assunções educativas implícitas na partilha de entendimentos.

De forma implícita e por competência de *coping* se atua sobre a conduta da criança ou do adulto. O *coping* usa-se até para abrir caminho para a construção de um *inusitado* pensar/agir. Tanto o suporte emocional como o subsequente desafio cognitivo (uma forma de *coping* do educador) facilitam a aquisição de conhecimento, uma mudança que é fácil e *benigna*. Na situação relacional, enfrentamento ou *coping* significa, por vezes, *apontar* discrepâncias ou incongruências no pensamento do interlocutor. Importa dizer que o que seja *apontar* algo varia muito.

Como nas Histórias de Vida não existem linhas-guias apertadas, com a *Grounded Theory* (Zamith-Cruz, 2012) se descobrem regularidades e estruturas para os acontecimentos.

Foram circunscritos acontecimentos críticos de vida que privilegiam transações: o assumir da personagem desagradada por nova visão transmitida do encenador; a alteração de perspectiva histórica, progressiva e linear, condicionada por estruturalismo *foucaultiano*; a adesão a um professor de música para troca de profissão.

Por conseguinte, o que fazem as pessoas que abordámos é transmitirem por linguagem corporal e por linguagem verbal *uma clara visão de vida* (Gardner, 1996, p. 39). Viveram momentos de charneira para experiências-chave, em que saíram *mais fortes* e com *objetivos renovados*. Tiveram uma *boa* história, dizendo-se pessoas “realizadas”.

Assim colocado, a pessoa que é observadora/conhecedora é, em simultâneo, uma atriz ou um ator (social), na medida que quem observa, também (inter)age (Maturana & Varela, 1980, p. 8). Onde, ser a “relação sujeito-objeto” imprescindível à compreensão da auto-organização humana.

Acredita-se que é de situações passadas que acumulamos algo para criarmos, depois, o que seja imaginativo e viável hoje, captando assim o sentido da existência. Onde, estarmos já a criar uma forma distinta de apreciação do viver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Mas allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza.
- Damásio, A. (1994). *O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano* (11ª Ed.). Lisboa, Portugal: Europa-América.

- Dominicé, P. (1988a). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In A. Nóvoa & M. Finger (Eds.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 53-61). Lisboa, Portugal: Ministério da Saúde. Cadernos de formação nº 1, março de 1988.
- Dominicé, P. (1988b). A biografia educativa: Instrumento de investigação para a educação de adultos: In A. Nóvoa & M. Finger (Eds.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 101-106). Lisboa, Portugal: Ministério da Saúde. Cadernos de formação nº 1, março de 1988.
- Dominicé, P. (1992). L'histoire de vie au risque de la recherche, de la formation et de la thérapie. In C. Leomant (Org.), *Études et Séminaires* (ages non définies), Centre de Recherche Interdisciplinaire – Vaucluse. Nanterre; France: Vaucluse.
- Egan, K. (1986). *Teaching as story telling*. Ontario, Canada: University of Western Ontario.
- Gallagher, J. & Reid, D. (1981). *The learning theory of Piaget & Inhelder*. Pacific Grove, California: Brooks/Cole.
- Gardner, H. (1980). To open minds: Chinese clues to the dilemma of contemporary education. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1996). *Mentes que lideram: Uma anatomia da liderança*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Gardner, H. (2006). Changing minds: The art and science of changing own and other people's mind. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, Illinois: Aldine Publishing Co.
- Josso, Ch. (1988). Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In A. Nóvoa & M. Finger (Eds.), *O método (auto)biográfico e a formação* (37-50). Lisboa, Portugal: Ministério da Saúde. Cadernos de formação nº 1, março de 1988.
- Josso, Ch. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne, Suisse: L'Age d'Homme.
- Kock, R. (1998). The 80/20 principle: The secret of achieving more with less. New York, NY, Currency.
- Kundera, M. (1988). *A arte do romance*. Lisboa, Portugal: Publicações D. Quixote.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- Lhéreté, H. (2015). La littérature aide-t-elle à vivre? *Les Sciences Humaines*, 273, 39-41.
- Macé, M. (2011). *Façons de lire, manières d'être*. Paris, France: Gallimard.
- Mahoney, M. (1991). Human change processes: The scientific foundations of psychotherapy. New York, NY: Basic Books.
- Maturana, H. & Varela, F. (1980). *Autopoiesis and cognition*. Boston, MA: Reidel.
- McLaird, J. (2012). *Calamity Jane: The woman and the legend*. Norman, Oklahoma: University of Oklahoma Press.
- Mishler, E. (1986a). *Research interviewing: context and narrative*. Cambridge, M.A., Harvard University Press.
- Mishler, E. (1986b). The analysis of interview-narratives. In T. Sarbin, *Narrative psychology: the storied nature of human conduct* (pp. 233-255). New York, NY: Praeger Special Studies.
- Nelson, K. (1978). How children represent knowledge of their world in and out of language: A preliminary report. In R. S. Siegler (Ed.), *Children's thinking: what develops?* Hillsdale, New Jersey: Laurence Erlbaum.
- Orwell, G. (1949). *Nineteen Eighty-Four*. London, UK: Secker and Warburg.

- Ovídio (2007). *Metamorfoses*. Lisboa, Portugal: Livros Cotovia e Paulo Farmhouse Alberto.
- Piaget, J. (1963). *The origins of intelligence in children*. New York, NY, Norton.
- Polkinghorn, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: Suny Press.
- Russell, R. (1991). Introduction. Narrative, cognitive representation, and change: New directions in cognitive theory and therapy. *Journal of cognitive psychotherapy*, 5, 239-240.
- Sarbin, T. (1986). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. New York, NY: Praeger.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Porquoi la fiction?* Paris, France: Seuil.
- Stipek, D., Gralinski, H., & Kopp, C. (1990). Self-concept development in the toddler years, *Developmental Psychology*, 26, 972-977.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-283). London, UK: Sage.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types & software tools*. Bristol, UK: The Falmer Press.
- Weinstein, G. & Alschuler, A. (1985). Educating and counseling for self-knowledge development. *Journal of counseling and development*, 64, 19-25.
- Zamith-Cruz, J. (2012). Histórias cruzadas de docentes: seis exploradoras de exceção. In M^a J. Magalhães, M^a A., Cruz & R. Neves (Coords.), *Pelo fio se vai à meada: Percursos metodológicos em Histórias de Vida* (pp. 215-241). Lisboa, Portugal: Editora Ela por Ela.

**POLÍTICAS EDUCATIVAS E
APRENDIZAGENS ESCOLARES
NO COLONIALISMO E/OU
PÓS-COLONIALISMO**

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA OBLIGATORIEDAD DEL NIVEL SECUNDARIO EN PAÍSES DE AMÉRICA DEL SUR

Guillermo Ramón Ruiz

Universidad de Buenos Aires – CONICET.

E-mail: gruiz@derecho.uba.ar.

RESUMEN

El derecho a la educación y la obligatoriedad escolar constituyen términos y conceptos (para el derecho y la pedagogía) que suelen ser vinculados estrechamente en diferentes ámbitos (políticos y académicos). Es más, muchas reformas contemporáneas en algunos países de América Latina han avanzado en definiciones normativas sobre el derecho a la educación como premisa para la liberación nacional, la emancipación de los pueblos y sectores oprimidos de las sociedades. En este sentido, la extensión de la obligatoriedad escolar hasta completar toda la educación secundaria ha sido una de las políticas que algunos Estados de la región han llevado adelante durante las últimas dos décadas como forma de atender a tales demandas educativas y así favorecer el logro de una ciudadanía más efectiva en las jóvenes generaciones y en la promoción de una educación democratizadores.

En esta presentación, analizaremos en primer lugar ambos conceptos, derecho a la educación y obligatoriedad escolar, y revisaremos luego algunas de las reformas recientes que cinco países de América del Sur han implementado en lo que atañe a la educación secundaria. En segundo lugar, se analizan las políticas educativas que consideran a la educación obligatoria como objeto de análisis desde un enfoque de derechos. Cuestiones como la revisión y el cuestionamiento de la extensión de la obligatoriedad y de la transferencia de políticas y discursos entre los países son puestas bajo análisis. En este trabajo la comparación transnacional se focaliza en las políticas de reforma de nivel secundario a la luz del enfoque de derecho humanos. En términos metodológicos el diseño de esta investigación incluye técnicas cualitativas entre las que se destacan el análisis de contenido de documentos normativos y curriculares y la generación de tipificaciones y la formulación de grillas comparativas de las fuentes provenientes de los cuatro países considerados. La reconstrucción teórica exige desarrollar una hermenéutica que se realizará desde formatos de análisis críticos de los corpus discursivos que constituyen nuestras fuentes de datos y de indagación.

1. INTRODUCCIÓN: LA COMPARACIÓN EN LOS ESTUDIOS DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS

En este trabajo la comparación transnacional se focaliza en las políticas de reforma de nivel secundario a la luz del enfoque de derecho humanos y toma el

concepto de derecho a la educación como dimensión de análisis principal para analizar los procesos de reformas que algunos países de América del Sur, que integran el MERCOSUR, han llevado adelante. Ahora bien, es importante destacar algunas precisiones sobre el alcance de este trabajo desde su encuadre dentro del campo de la educación comparada. Según Schriewer (2010), la metodología comparada es teóricamente dependiente y adopta diseños variados del enfoque comparativo acordes con conceptualizaciones meta-teóricas variantes sobre la causalidad, la teoría y la explicación. Más aún, posturas recientes han reconocido la existencia no sólo de una educación comparada sino de diversas educaciones comparadas (Ruiz y Acosta, 2016). Los críticos dentro del campo incluso han distinguido una educación comparada académica (que intenta dar explicaciones a través de la indagación cross-nacional) de una educación comparada intervencionista (que orienta al desarrollo y reformas de los sistemas educativos). Otros han discutido la “política” y la “economía” de la comparación, esto es las estrategias y los estilos cambiantes de los estudios cross-nacionales implicados por los cambios devenidos de los cambios en las tendencias, intereses y constelaciones políticas y económicas en general y bajo las condiciones de un contexto globalizante en particular (Steiner-Khamsi, 2010). Desde la perspectiva panorámica del análisis socio-históricos, estos autores y otros autores sostienen que la comparación ha pasado de ser un enfoque basado en una teoría relacionada con un enfoque analítico a uno basado en una herramienta política de gobernanza (Nóvoa y Yariv-Mashal, 2003). Por último, a partir de los conceptos derivados de la sociología del conocimiento, análisis recientes han llegado a cuestionar la identidad del propio campo de la educación comparada y han diferenciado entre *lógicas* divergentes de hacer comparación y estudios internacionales en educación. Éstas son, por un lado, la *lógica epistémica* de la ciencia social de la educación comparada y, por el otro, la *lógica sociológica* de los estudios orientados hacia reformas (con intereses políticos) que no se basan en un método comparado propiamente dicho sino en modelos, tendencias y movimientos internacionales. Finalmente, durante las últimas tres a cuatro décadas se desarrollado una serie de estudios de *lógica global* que ya no se concentran sobre instituciones educativas de distintos Estados nacionales, o sociedades, o culturas sino sobre los procesos y las transformaciones educativas inherentemente transnacionales y que tendrían un carácter sistémico mundial (Schriewer, 2014).

Ahora bien, si se analiza en particular, y a la vez se cuestiona la extensión de la obligatoriedad al nivel secundario de los sistemas escolares como parte de la promoción del derecho a la educación se pueden interpretar cómo estos procesos de transferencia internacional (al menos en la región aquí considerada) no guardan necesariamente relación con las implicancias efectivas que el derecho a la educación posee como derecho humano fundamental. Vale destacar que en este estudio no se pretende menoscabar los esfuerzos realizados por parte de los Estados para

promover mayor cantidad de años de estudios obligatorios a través de las legislaciones que encuadraron los procesos de reformas educativas. Al contrario, se trata de introducir algunos cuestionamientos que permitan interpretar las lógicas de las reformas escolares y, eventualmente en el futuro, visulambrar la eficacia de las políticas públicas derivadas en este terreno.

En tal sentido, analizaremos en primer lugar ambos conceptos, derecho a la educación y obligatoriedad escolar. Revisaremos luego las implicancias de las reformas recientes que cinco países de América del Sur (Argentina, Bolivia, Brasil, Paraguay y Uruguay) han implementado en lo que atañe a la educación secundaria obligatoria. El objetivo aquí perseguido es analizar, desde un enfoque de derechos, las políticas educativas que consideran a la educación obligatoria. Cuestiones como la revisión y el cuestionamiento de la extensión de la obligatoriedad y de la transferencia de políticas y discursos entre los países son puestas bajo análisis. En las últimas décadas, los procesos de globalización y las fuerzas de alcance mundial que poseen las organizaciones gubernamentales internacionales o regionales, las organizaciones no gubernamentales y las redes mundiales de educación han socavado los enfoques analíticos tradicionales y han impulsado reconceptualizaciones de las políticas educativas que los países han ejecutado. Las sociedades de referencia se construyen desde un ámbito global de comparación por lo que es factible concebir un nuevo tipo de comparación global, que atienda a los reajustes transnacionales de las políticas públicas así como de la política en sí misma (Novoa y Yariv-Mashal, 2003; Lingard y Rawolle, 2009). Estos reajustes de políticas que han resultado de los reacomodamientos de interrelaciones entre los campos de la política nacional y de la política global (Robertson, Bonal y Dale, 2006) constituyen un desafío intelectual que añade mayor complejidad a las dimensiones del Estado-nación, dado que refuerzan el ámbito global (con múltiples tensiones en sí mismo) como dimensión analítica que cuestiona y redefine las referencias nacionales. El análisis de las políticas educativas locales no puede desentenderse de los procesos de internacionalización, circulación y transferencia de discursos y proyectos políticos para la educación, es más, el Estado-nación ya no constituye una variable estrictamente independiente, única y soberana (aunque cabría pensar si que alguna vez lo fue) para comprender a las políticas educativas o los procesos de reformas escolares (Crossley y Watson, 2009).

De esta manera, uno de los temas históricos de la educación comparada, la transferencia de prácticas, políticas y supuestos teóricos, aparece también puesto bajo análisis. Más que considerar la transferencia un proceso lineal y unidireccional, cabría pensarla como circular y, en cierta forma, como un proceso recíproco. Este concepto resulta particularmente útil para estudiar las reformas educativas, ya que permite entender cómo estas avanzan y retroceden entre diferentes países y dentro de ellos, sobre todo en casos cuya organización institucional es federal, extensa y compleja (como Argentina o Brasil). Aunque este ejercicio intelectual referido a la

transferencia de políticas o discursos de reformas también es útil en países de estructura territorial unitaria (como Bolivia, Paraguay y Uruguay) dado que la aplicación de políticas y reformas trasvasa algunas de las características de los regímenes de gobierno. Las nuevas realidades espaciales mantienen pero también desbordan al Estado-nación como eje analítico central para el estudio de la transferencia. Las dimensiones espaciales en las cuales operan las instituciones escolares, los sistemas y las políticas educativas revelan nuevos modos en los que se gobierna la educación formal y su organización en contextos geográficos con múltiples movilidades, migraciones y minorías educativas. Un primer acercamiento a este análisis puede estar dado por uno de los conceptos que más ha sido invocado en los procesos de reforma de la escuela secundaria en la región (sobre todo cuando se torna obligatoria): el derecho a la educación.

2. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN: SU ELUCIDACIÓN CONCEPTUAL EN FUNCIÓN DE LAS OBLIGACIONES DE LOS ESTADOS

No resulta posible formular un análisis de cualquier política educativa, como aquellas vinculadas con la obligatoriedad de la educación secundaria, sin la definición precisa del concepto invocado como propósito a lograr desde las políticas de reformas educativas. Esto es, resulta imprescindible definir los alcances y contenidos involucrados en la educación como derecho fundamental; de modo tal que permita interpretar con mayor precisión los aciertos y errores, éxitos y fracasos, en el diseño y la implementación de tales políticas públicas que desde su diseño e instrumentación apuestan a su promoción. En tal sentido, una forma de realizar la elucidación de este concepto proviene del derecho internacional de los derechos humanos. En este encuadre el derecho a la educación comprende desde el plexo normativo internacional (y también local) un importante catálogo de obligaciones a cargo de los Estados nacionales. Estas obligaciones, en función del contenido de este derecho, pueden clasificarse como:⁷⁹

1. Obligación de respetar. Esta obligación se observa cuando el derecho a la educación se comporta justamente como derecho de prestación negativa o no-intervención, en el sentido de prohibir la obstaculización en el ejercicio del derecho que alguien ya puede realizar por sus propios medios o por los medios generados por el Estado u otros actores sociales. La obligación de respetar implica que el Estado se abstenga de injerir directa o indirectamente en el disfrute del derecho social. En este catálogo se incluye, por ejemplo, la obligación del Estado de que no adopte medidas discriminatorias o que impidan el acceso al derecho a los titulares (de este derecho).

⁷⁹ Este apartado se basa en un trabajo anterior, véase Ruiz y Scioscioli (2017).

2. Obligación de proteger. Esta obligación exige a los Estados adoptar leyes u otras medidas que resulten necesarias para evitar o prevenir que los particulares (u otros sujetos diferentes al Estado como, por ejemplo, particulares o sea el sector privado) produzcan dichos perjuicios. La posición de protección reviste en el derecho a la educación un verdadero derecho subjetivo que no se limita, en consecuencia, a meros deberes del tipo objetivo a cargo del Estado como un mero prestador de un servicio público. Al contrario, supone la obligación de que el Estado organice el sistema educativo de acuerdo con medidas para evitar que otros individuos u actores obstaculicen, o interfieran de algún modo en el ejercicio del derecho a la educación y de sus posiciones garantizadas a sus sujetos activos. En este ámbito entran las medidas que el Estado debe adoptar, cuando por ejemplo existe un sistema público y privado, para evitar que éste último que brinda el servicio educativo no obstaculice indebidamente (por medio del ejercicio abusivo de su libertad de contratación o el derecho de admisión) el acceso o permanencia de un niño en un centro escolar.
3. Obligación de cumplir, realizar, y garantizar. Este aglomerado de obligaciones es seguramente el más interesante tal vez en función del contenido social del derecho a la educación y de cara al contexto de exclusión social que afecta a los países de América Latina aquí estudiados, y en particular sobre el colectivo de niños, niñas y adolescentes. La obligación de cumplir se define como a la necesidad de que los Estados reconozcan suficientemente el derecho a la educación en sus sistemas políticos y en sus ordenamientos jurídicos nacionales y que adopten una política nacional acompañada de un plan detallado para el ejercicio del derecho. Vale aclarar que en la obligación de cumplir no sólo quedan incluidas las obligaciones de prestación (acción positiva de dar cosas concretas –subsidios, útiles escolares–) sino también aquellas de desarrollo normativo: el dictado de normas para reglar procedimientos, para organizar un sistema administrativo y de justicia eficaz y de acceso igualitario.

En similar sentido es definida por las Directrices de Maastricht sobre violaciones a los derechos económicos, sociales y culturales (punto 6). Este tipo de obligación requiere en particular que los Estados adopten medidas y acciones que permitan dar plena y real efectividad al derecho a la educación y perfeccionen los métodos y test para establecer y controlar las violaciones o afectaciones al derecho. Este deber se subdivide a su vez en otros tres: facilitar, proporcionar y promover. El Estado tiene la obligación de facilitar este derecho adoptando “medidas positivas que permitan a individuos y comunidades disfrutar del derecho a la educación y les presten

asistencia. [...] Los Estados Partes tienen la obligación de dar cumplimiento [facilitar el] derecho a la educación.”

Respecto de la segunda (proporcionar) y como consecuencia de la primera obligación indica también el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en su Observación General N° 13: “como norma general, los Estados Partes están obligados a dar cumplimiento a un derecho concreto del Pacto cada vez que un individuo o grupo no puede, por razones ajenas a su voluntad, poner en práctica el derecho por sí mismo con los recursos a su disposición.” En materia educativa esta obligación supone la responsabilidad principal en la prestación directa de la educación en la mayor parte de las circunstancias, la obligación inmediata de adoptar medidas para la implantación de la enseñanza primaria, gratuita y obligatoria y la enseñanza secundaria, superior para todos en su territorio, así como la existencia de un sistema de becas que ayude a los grupos desfavorecidos.

Como puede desprenderse de este somero análisis, las obligaciones internacionales en materia de derechos humanos pueden traducirse en un catálogo de contenidos básicos de tales derechos. En educación, ese catálogo de posiciones jurídicas garantizadas ha sido fuertemente desarrollado, en principio, en el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales que ha sido objeto de una exégesis tanto por parte del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en su Observación General N° 13) como por parte del desarrollo analítico que la Relatora Especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación, Katerina Tomasevsky (2001), formuló originariamente mediante el esquema de las 4A: referidas a los conceptos de availability (disponibilidad), accessibility (accesibilidad), acceptability (aceptabilidad), adaptability (adaptabilidad).

La obligatoriedad escolar secundaria, entendida a priori como la extensión de los estudios generales de nivel posprimario y graduales, accesible y válida para todas las personas, toca transversalmente cada uno de estos cuatro aspectos que estructuran el contenido del derecho a la educación como derecho humano y redefinen también el piso de las obligaciones de los Estados nacionales para con este derecho. El contexto latinoamericano tiene mucho que aportar dadas las recientes reformas normativas que en los países de la región existieron en materia educativa y que apuntaron a reconocer las condiciones materiales de vigencia del derecho a la educación en sus territorios y que culminaron en la adopción de incluso nuevas cláusulas constitucionales que reconocieran la legitimidad del reclamo por una concepción de la educación como derecho social y por una mayor interpelación hacia el Estado a efectos de que éste tenga un rol más activo como garante de los contenidos presentes en dicho derecho (Gargarella y Courtis, 2009).

3. LA EXTENSIÓN PROGRESIVA DE LA OBLIGATORIEDAD ESCOLAR

La obligatoriedad escolar debe ser estudiada a la luz del desarrollo histórico que tuvo la escuela graduada, por la cual se logró el desarrollo de un poderoso mecanismo social de clasificación de los estudiantes a lo largo de toda la escolarización. Se trata de una construcción propia del siglo XIX que logró implantar la fórmula de secuencia de desarrollo ordenado y normalizado de la educación formal, de acuerdo con pautas fijadas por la autoridad estatal. La graduación permite ordenar la complejidad que provoca la variedad evolutiva, gracias al establecimiento de un universo manejable de categorías dentro de las que los estudiantes quedan clasificados (Viñao, 2002). El modelo de graduación más extendido en el mundo occidental está basado en el período año de vida = año de escuela, que se corresponde con la asignación de una fracción del currículo prescripto. De esta manera se busca la homogeneidad de los estudiantes hasta el límite de lo gobernable para mejorar las condiciones de trabajo pedagógico.

La obligatoriedad escolar evidenció durante los últimos ciento cincuenta años una clara expansión a toda la población, con su prolongación hacia edades más tempranas y también hacia edades más avanzadas de la vida de las personas. Esa ampliación se debió tanto a las políticas educativas instrumentadas por los Estados nacionales como a los instrumentos internacionales de derecho que han regulado y definido los alcances y las implicancias del derecho a la educación así como las obligaciones del Estado para garantizar el ejercicio de ese derecho a los habitantes de su territorio. Diversos organismos internacionales, en la medida en que han incidido cada vez más en la definición del debate político pedagógico de las sociedades contemporáneas, han promovido reformas educativas en las últimas tres décadas que incluyeron la extensión de los estudios obligatorios (Ruiz, 2016).

Las luchas en torno a la instauración de la educación obligatoria (desde el siglo XIX) evidencian la existencia de objetivos ambiguos y contradictorios. Así, desde la Ilustración se la comprendió como un proceso que podría coadyuvar a la emancipación social e individual. En el contexto histórico de la conformación de los sistemas educativos de alcance masivo —durante el siglo XIX— se la interpretó como un mecanismo que iba a permitir legitimar un nuevo orden social naciente, aunque a la vez podría constituir un mecanismo de integración social de los Estados nacionales modernos (Durkheim, 1976). En la legislación educativa desarrollada durante el siglo XX se contempló la extensión de la obligatoriedad de la escolarización (básica) como ideal nacional, se hablaba de su utilidad social y se la asimilaba a un deber moral. A la vez, en la medida en que se desarrollaron las definiciones sobre los derechos sociales, se entendió la educación formal como una obligación de los Estados y uno de los derechos humanos fundamentales. Si se adopta la perspectiva del derecho a la educación, la escolarización obligatoria y su

continuo avance fortalecen el proyecto humanizador que plantean los objetivos explícitos de las normas que la regulan.

Desde la perspectiva de la sociología crítica de la educación, el tema de la obligatoriedad de la escolarización se entrelaza con las funciones de disciplinamiento y normalización de la escuela. Según diversos estudios, tanto el currículo escolar como los métodos pedagógicos se estructuran para organizar la desigualdad entre los escolares y no tanto para convivir con la diversidad (Viaño, 2002). Con ello se estructuró la escolarización sobre la base de una ordenación lineal de períodos que se corresponden con una secuencia de vectores del currículo. Al respetar el orden de los aprendizajes sugerido, se construye una idea de progreso lineal que se percibe como natural y exigible a todos. De esta forma, cuando la escolarización se volvió obligatoria, comenzaron a identificarse aquellos casos que no lograban alcanzar las metas que la propia escuela había diseñado para ellos, es decir, comenzó a instalarse el concepto de fracaso escolar, que afecta naturalmente a los que se encuentran dentro de las escuelas. El fracaso se mide a partir de indicadores racionales y mensurables, y es explicable mediante razonamientos técnicos (Ruiz, 2016).

Como contracara del fracaso escolar se ubica el rendimiento académico exitoso, que se asocia con los estudiantes meritorios. Se configura, así, un escalonamiento de los resultados escolares que se corresponde con las condiciones sociales de existencia de la propia población escolar. Gran parte del fracaso escolar se debe a la forma homogénea de configuración del desarrollo curricular que establece el rango de normalidad, de éxito y de fracaso escolar. Si bien los diseños curriculares contemporáneos reconocen la singularidad de los estudiantes, promueven cada vez la educación para la diversidad, y otorgan márgenes de definición a las instituciones educativas y a los docentes, su desarrollo en el plano del aula no alcanza a cubrir las necesidades educativas de poblaciones cada vez más diversas, complejas y, en contextos como el latinoamericano, cada vez más empobrecidas. Es así como podría sostenerse que la capacidad de respuesta de los sistemas educativos a las necesidades de formación de los estudiantes depende de la anchura de la norma: cuánta variabilidad debería tener el currículo para absorber como normal las demandas de los estudiantes.

Ahora bien, cuando se extiende la obligatoriedad al nivel posprimario, puede ocurrir que los mecanismos de normalización para jerarquizar a los estudiantes y sus desempeños provoquen problemas mayores. Las políticas educativas instrumentadas por los Estados occidentales a partir de la década de 1950 promovieron la expansión de la enseñanza secundaria. Ello acompañó, y en parte respondió, a las exigencias sociales de mayores niveles de educación para el conjunto de los grupos sociales de cada país. Sin embargo, la expansión de la cobertura del nivel secundario se realizó con enfoques curriculares que la orientaron a ser congruente y funcional tanto para el ingreso al nivel universitario cuanto para dotar

de competencias para la empleabilidad de los graduados del nivel secundario. A la vez, en la medida en que se amplió su cobertura y más aún, en la medida en que se volvió obligatoria, la educación secundaria pasó a conformar una educación general de nivel posprimario. Por ello debería ser comprendida como válida para todos. No obstante, si la educación secundaria también es el nivel previo del superior y se le exigen niveles de formación y carácter propedéutico académicos, requiere un currículo peculiar y niveles de exigencia específicamente orientados a satisfacer la formación ulterior. He aquí uno de los mayores dilemas pedagógicos que afrontan los desarrollos actuales de los sistemas educativos (Ruiz, 2016).

4. LA OBLIGATORIEDAD DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN ALGUNOS PAÍSES DE AMÉRICA DEL SUR

Como se ha planteado al inicio de este trabajo, los procesos de transferencia internacional de políticas, prácticas y discursos pedagógicos, han sido exacerbados en las últimas décadas. Al analizar los cambios propuestos en las reformas educativas recientes, lo primero que debería advertirse es que lo que prevalece en el desarrollo social de América Latina es la diversidad y no la homogeneidad (Ruiz, 2014). La región posee diferencias geográficas y sociales, en las que habitan diversos grupos sociales. La diversidad está dada también por la configuración de la estructura social de sus países, por la distribución de la riqueza, las costumbres culturales y en los idiomas. En lo que refiere al desarrollo educativo en particular se evidencia una importante diversidad en todas las dimensiones: normativa, académica, curricular, institucional, organizacional, presupuestaria. Sin embargo, en la profusión de estudios realizados por organismos internacionales sobre la educación en la región en las últimas décadas se destaca la referencia a “la” educación en América Latina como si se tratara de un todo homogéneo (Ruiz, 2014). Con ello se ha englobado a toda la región en indicadores o bien en interpretaciones generalistas y esto ha encubierto la diversidad educativa de la región.

La recurrencia de reformas estructurales de los sistemas educativos latinoamericanos en las últimas tres décadas se ha montado sobre realidades educativas no homogéneas y por ende, incluso en los casos de la aplicación de programas de reforma similares, los resultados han sido diversos e incluso diferenciales. Dichas reformas educativas han modificado diferentes planos de los sistemas escolares como la formación general, las políticas curriculares, la formación vinculada con el mundo del trabajo, la evaluación de la calidad de los diferentes niveles, la formación de profesorado y la educación universitaria. Un rasgo caracterizado por las investigaciones que se han llevado a cabo a partir de los años noventa ha sido la identificación de la presión que sufrieron los Estados nacionales por parte de algunos organismos internacionales, como el Banco Mundial y el Banco

Interamericano de Desarrollo para que se efectuaran modificaciones estructurales de los sistemas educativos en consonancia con los procesos de reforma del Estado.

Los sistemas escolares de la región se vieron afectados en lo que refiere a su rendimiento interno (cobertura, permanencia, graduación) por el incremento de las desigualdades sociales, las nuevas formas de exclusión social (que se sumaron a las estructurales e históricas) así como la consecuente crisis de cohesión social. Sobre este contexto de desigualdades educativas, enmarcadas en desigualdades sociales mayores e históricas, se instrumentaron diversas reformas con el inicio del nuevo siglo (Ruiz y Molinari, 2015). Para tratar de analizar la situación educativa de América Latina en función de sus recientes reformas, pero atendiendo a su diversidad cultural y social, consideramos que un primer criterio de demarcación podría estar dado por alguna diferenciación regional, política e institucional que exista entre los países de la región. En tal sentido, entendemos que pueden tomarse como objeto de nuestro análisis comparativo regional, los casos de algunos países que integran el Mercado Común del Sur (MERCOSUR).⁸⁰ Incluso en estos países se destaca que el desarrollo y las dimensiones de sus sistemas educativos reflejan claramente las características diversas y diferenciales de sus respectivas estructuras sociales. Las marcas históricas así como las definiciones contemporáneas se asientan sobre sistemas escolares muy distintos en lo que atañe a su organización institucional y académica, lo cual redundó en adaptaciones particulares de los discursos de reformas educativas que circulan en la región y que los países incluyen en sus procesos y políticas educativas. En el siguiente cuadro se resume un panorama de la educación escolar de cinco países de América del Sur en función de sus regímenes de gobierno y características demográficas.

⁸⁰ El MERCOSUR se constituyó en el año 1991 y está integrado por Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela (que ha sido suspendido en diciembre de 2016). Bolivia es uno de los Estados asociados. Se trata de un acuerdo de unión aduanera (imperfecta) que prevé otras dimensiones de integración regional entre los Estados miembros. Entra esas dimensiones se encuentra la educativa.

Cuadro N° 1 - Organización institucional y estructura académica de los sistemas escolares de cinco países de América del Sur.

	Argentina	Bolivia	Brasil	Paraguay	Uruguay
Régimen de gobierno	Federal	Régimen centralizado con niveles de descentralización y autonomías (Estado plurinacional)	Federal	Régimen centralizado	Régimen centralizado
Organización política	23 Provincias y 1 Ciudad Autónoma	9 Departamentos	26 Estados, 5.564 Municipios y el Distrito Federal	17 Departamentos	19 Departamentos
Población	43.4 millones	10.72 millones	207.8 millones	6.7 millones	3,4 millones
Pob. escolar	13.004.334*	3.005.841**	60.693.813***	2.278.803***	990.998*
Estructura del sistema educativo	4 niveles: Inicial, Primaria, Secundaria y Superior	3 subsistemas: Educación regular (Inicial en familia y comunitaria / primaria comunitaria vocacional y secundaria común-vocacional), Educación alternativa y especial y educación superior de formación profesional	2 niveles: Educación Básica (Infantil, Fundamental y Media) y Educación Superior	3 niveles: Educación Inicial y la Educación Escolar Básica; Educación Media y Educación Superior	5 niveles: Educación inicial, Educación primaria, Educación media básica y media superior, Educación terciaria y Educación de postgrado
Rango de obligatoriedad	14 años	14 años	14 años	14 años	14 años
Reforma educativa	Año 2006 Ley de Educación Nacional N° 26.206	Año 2010 Ley de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez N° 70	Año 1996 Ley de Directrices y Bases de la Ed. Nacional N° 9.394	Año 1998 Ley General de Educación N° 1.264	Año 2008 Ley de Educación N° 18.437

Fuente: elaboración propia.

*Datos tomados de las fuentes ministeriales de los países.

**No incluye datos de la matrícula de la educación regular del sector privado.

***Datos tomados de UNESCO (relevamiento correspondiente al año 2016).

El cuadro precedente da cuenta de las diferentes formas organizativas de los sistemas escolares, derivadas de los regímenes de gobierno de cada uno de los cinco Estados considerados. Las diferencias se verifican también en las dimensiones de cada sistema educativo, que refleja la estructura social e institucional de estos países. Las normas generales que regulan a la educación constituyen leyes de

reforma, algunas aprobadas en la década de 1990 (Brasil y Paraguay) o otras que constituyen enmiendas o modificaciones a aquella legislación de fin del siglo XX y que fueron aprobadas entre los años 2006 y 2010 (Argentina, Uruguay y Bolivia). Si se atiende a la estructura académica prevista en estos marcos normativos, se evidencian ciertas semejanzas en cuanto a la organización de los niveles, aunque con una clara diferenciación en el caso de Bolivia al contemplar diferentes subsistemas, entre los cuales se ubica la educación formal (denominada “regular” según la legislación boliviana).

Ahora bien, en los cinco casos aquí considerados la extensión de la obligatoriedad alcanza a toda la educación secundaria y ello es lo que destacable a la luz de nuestro planteo, tal como se observa en el cuadro posterior:

Cuadro Nº 2 - Estructura académica y rango de obligatoriedad de los sistemas escolares de cinco países de América del Sur, según edad de los estudiantes.

PAIS	EDAD DE LOS ESTUDIANTES																	
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Argentina	Educación Maternal				Pre-escolar		Educación Primaria						Educación Secundaria					
Brasil	Educación Maternal				Pre-escolar		Educación Primaria								Educación Secundaria			
Bolivia	Educación Maternal				Pre-escolar		Educación Primaria						Educación Secundaria					
Paraguay	Educación Maternal				Pr e	Educación Escolar Básica								Educación Secundaria				
Uruguay	Educación Maternal				Pre-escolar - Educación Primaria								Educación Secundaria Básica		Educación Secundaria Superior			

Fuente: elaboración propia.

Mientras que en Brasil y Paraguay la educación primaria o básica abarca hasta los 14 años de edad inclusive, en los demás países la educación secundaria tiene una extensión que se inicia a los 12 años de edad, salvo en Argentina donde su legislación prevé diferentes duraciones de los niveles de educación primaria y secundaria (12 jurisdicciones provinciales tienen una educación primaria de 6 años y una secundaria de 6 años, mientras que otras 12 jurisdicciones poseen una educación primaria de 7 años y una secundaria de 5 años de duración), por lo que en algunos casos la escuela secundaria argentina se inicia a los 12 años de edad y en otros a los 13 años. Estas

redefiniciones de las duraciones de los niveles de educación obligatoria y de la propia extensión del rango de obligatoriedad, han sido acompañadas con medidas que incluyeron programas de becas, subsidios para los sectores más vulnerables de forma tal que puedan continuar la educación secundaria obligatoria, así como también el aumento de los presupuestos educativos para la creación de establecimientos escolares y la formación docente continua (con la premisa de atender a la diversidad de la población escolar).

Sin embargo, más allá de los índices de cobertura (de su eventual estancamiento o progresión, tema que excede los límites de este trabajo), vale la pena considerar algunos supuestos que parecen contemplar estas políticas de establecer la obligatoriedad de educación secundaria en función de algunos de los alcances del derecho a la educación como derecho humano fundamental. Si partimos de los contenidos del derecho a la educación, definidos previamente, y que fueran esquematizados en el Gráfico N° 1 (más arriba en este trabajo), podría vislumbrarse el fuerte impacto que el contenido vinculado con la *disponibilidad* tiene para con la obligatoriedad escolar. En este sentido, sólo es coherente predicar la extensión de la obligatoriedad en la medida en que exista la correlativa responsabilidad del Estado de disponer de instituciones y de programas de enseñanza en cantidades suficientes y en condiciones adecuadas. El Estado debe proveer las condiciones para que funcionen dichas instituciones y se desarrollen las actividades educativas, se cubran las necesidades de la población y sean aptos para brindar de modo pertinente educación de acuerdo con el nivel de enseñanza respectivo.

El Estado debe asumir una responsabilidad indelegable en este punto y debe en consecuencia ofrecer una *prestación directa* del servicio educativo (a cargo del Estado) sobre la base de la institución de la *escuela pública*, sin perjuicio de la capacidad de los particulares de solventar o no su propia educación, o de fundar y establecer sus propios establecimientos educativos.⁸¹ La educación como derecho de prestación requiere también que los Estados garanticen un plantel docente suficiente para atender al servicio, escuelas suficientes y que asegure que la educación gratuita y obligatoria sea asequible para todos en la edad escolar correspondiente. Esta característica está asociada con la exigencia que el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CDESC) definió cuando señaló que el "proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la

⁸¹ Agregamos en paralelo a este punto, que desde una perspectiva que toma al derecho a la educación de los niños/niñas y adolescentes como un instrumento vital para el desarrollo autónomo de su personal y la libre elección y diseño del plan de vida, la omisión de la escolarización obligatoria en sus niveles básicos (incluyendo la educación secundaria) entraña una violación del derecho del niño/a a su educación y a los beneficios que de ella derivan. De allí, la importancia de reivindicar el rol docente del Estado democrático y de derecho, que sin desconocer el rol de los padres en su tarea educadora, no es neutro sino que debe asumir un rol crítico en el proceso de formación de la ciudadanía (Scioscioli, 2015: 275).

enseñanza" previsto en el pacto, significa que el Estado tiene la obligación de formular una estrategia global de desarrollo de su sistema escolar, la cual debe abarcar la escolarización en todos los niveles y, en cierta medida, "la estrategia global ha de ser objeto de prioridad gubernamental y, en cualquier caso, ha de aplicarse con empeño" (CDESC, Observación General N° 13, párrafo 29).

La *accesibilidad* también tiene una fuerte repercusión en la correlativa obligatoriedad educativa como derecho. En su dimensión formal, como no discriminación, supone que la educación debe ser accesible a todos, especialmente teniendo en cuenta que sea accesible a los grupos más vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos (nacionalidad, edad, género, religión, entre otros). En su dimensión material, la accesibilidad requiere tanto que el acceso geográfico y real a la educación (a la escuela, los recursos educativos, entre otros) sea razonable cuanto que se garantice también su accesibilidad económica. Es decir, aquí se hace clara la obligación de los Estados de asegurar la gratuidad, lo que conlleva la imposibilidad legal y fáctica de que las instituciones educativas (públicas) exijan contraprestación económica alguna para acceder (y permanecer) en ellas. También este criterio prohíbe la existencia de "gastos indirectos", es decir gastos no referidos directamente al acceso a la educación y que pueden igualmente afectar o restringir el derecho a la educación. Así tiene dicho el Comité que "los derechos de matrícula impuestos por el Gobierno, las autoridades locales o la escuela, así como otros costos indirectos, son desincentivos del disfrute del derecho que pueden poner en peligro su realización. Aunque la mayor parte de los instrumentos internacionales consagran la gratuidad absoluta sólo para el nivel primario o básico y progresivamente hacia los niveles secundario y superior, en todos los casos pesa igualmente sobre los Estados el principio de progresividad y la regla de *prohibición de inacción y de regresión*; por lo que éstos no pueden desentenderse a la hora de comprometer esfuerzos en la extensión de la gratuidad en los restantes niveles educativos, ni mucho menos retroceder arbitrariamente en relación con los reconocimientos constitucionales o legales ya logrados (Ruiz y Scioscioli, 2017).

Probablemente, podríamos acordar que los últimos dos contenidos restantes vinculados con la *aceptabilidad y adaptabilidad* resultan particularmente relevantes al momento de atender a los fines y objetivos que justifican la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario como derecho. Esto en cuanto este nivel educativo atiende no sólo a una formación con fines propedéuticos académicos como nivel previo a los estudios universitarios sino también como una formación destinada a dotar de competencias laborales para la empleabilidad futura de sus graduados. La exigencia de la aceptabilidad nos habla de la forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio, los métodos y los recursos pedagógicos, los que deben ser aceptables en cuanto pertinentes culturalmente y de

buena calidad.⁸² Sobre esta base, participa la adaptabilidad en la pretensión de que la educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados (Ruiz y Scioscioli, 2017).

Sin embargo, y sin desconocer los alcances de estos contenidos en función de las obligaciones de los Estados en la promoción de la educación, entendida como un derecho humano fundamental, nos preguntamos si la extensión del rango de obligatoriedad a la educación secundaria es una medida suficiente para la consecución de estos fines. Es más, podríamos pensar si resulta válida la extensión obligatoria de la experiencia escolar de nivel secundario (que resulta problemática por su histórico régimen académico y su organización pedagógica-institucional) sin que se modifique previamente a la institución escolar, a la educación secundaria y su forma escolar ya que ello constituye una de las razones de los rendimientos diferenciales (exitosos o no-exitosos) que los estudiantes experimentan en este nivel educativo. Todo lo cual profundiza situaciones de desigualdades educativas, culturales y sociales, que son previas a la acción educativa formal, es decir, que preexisten a la experiencia a la que se exponen los estudiantes cuando ingresan al sistema educativo, con su estructura académica graduada y orientada a la instrucción homogeneizante.

5. ALGUNAS CONCLUSIONES

En este trabajo realizamos una primera e incompleta aproximación al tema del derecho a la educación en función de las reformas escolares que han dispuesto la obligatoriedad de la educación secundaria en algunos países de América del Sur. Su definición como nivel escolar de asistencia obligatoria si bien parece ser congruente con las obligaciones de prestación que se le exigen el Estado desde un enfoque que conciba a la educación como derecho humano fundamental, resulta cuestionable cuando la extensión de la obligatoriedad escolar supone tornar obligatorio una experiencia pedagógica que históricamente ha promovido la discriminación y segmentación educativa (para diferentes grupos sociales) y ha clasificado a los estudiantes de acuerdo con sus éxitos o fracasos escolares. La configuración histórica del nivel secundario en la región ha contemplado la diferenciación de modalidades internas y de regímenes especiales de enseñanza cuya finalidad ha sido la diferenciación de la población escolar. Durante muchas décadas el nivel secundario

⁸² El término *calidad* no posee una definición unívoca. Su aplicación a la educación a su vez resulta cuestionable dado que como proceso social que se desarrolla en sistemas sociales amplios y diversos (como lo son los sistemas escolares), la educación no constituye un actividad fácil de mensurar desde perspectiva de la calidad de los aspectos y acciones desarrollados dentro de las instituciones que llevan adelante la educación formal. Al contrario, en función de diferentes encuadres ideológicos, teóricos y empíricos, la calidad aplicada a la educación es susceptible de múltiples significados.

tuvo mecanismos restrictivos de ingreso, y –a su vez– la permanencia y graduación de sus estudiantes daba cuenta de un aprovechamiento educativo diferencial en función de los recursos y del capital social de los diferentes sectores de la población. Por consiguiente, resulta necesario revisar y repensar las políticas de extensión de la obligatoriedad, a la luz del análisis de los desafíos que suponen las políticas educativas de reformas, sobre todo si se aspira a modificar las estructuras fundantes de los sistemas escolares y la introducción de valores (y políticas) que tengan su eje en la diversidad y la inclusión, de modo tal de poder hacer congruente esa legítima aspiración de la obligatoriedad como derecho con una igualdad real de oportunidades y de reconocimiento.

Quizás podría sostenerse que las reformas de la escuela secundaria que contemplen una extensión compulsiva de la obligatoriedad podrían ser efectivas y promover el goce del derecho a la educación en la medida en que respeten la diversidad, y modifiquen los patrones fundantes de los sistemas escolares (esos que promueven la selección, la diferenciación, en función de parámetros que miden éxitos y fracasos de los estudiantes y que fomentan su expulsión). Esos cambios no son fáciles ni rápidos, y requieren de políticas públicas que contemplen modificaciones sustantivas del régimen académico de la escuela secundaria, así como también medidas que garanticen una prestación aceptable y adaptable a las necesidades educativas de la población escolar en su conjunto, a efectos de alcanzar los objetivos derivados del derecho a la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Crossley, M. y Watson, K. (2009). *Comparative and international research in education. Globalization, context and difference*. London: Routledge
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gargarella, R. y Courtis, C. (2009). *El nuevo constitucionalismo latinoamericano: promesas e interrogantes*. CEPAL - Series Políticas Sociales, N° 53.
- Lingard, B. y Rawolle, S. (2009). Rescaling and reconstituting education policy: The knowledge economy and the scalar politics of global fields. En Simmons, M., Olssen, M. y Peters, M. (Eds.). *Re-reading Education Policies: Studying the policy agenda of the Twenty-First Century* (pp. 217-231). Rotterdam: Sense Publishers.
- Nòvoa, A. y Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39 (1), 423-438.
- Robertson, S., Bonal, X. y Dale, R. (2006). GATS and the education service industry. The politics of scale and global reterritorialism. En Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. y Halsey, A. H. (Eds.). *Education, globalization & social chance* (pp. 228-246). Oxford: Oxford University Press.
- Ruiz, G. (Ed.) (2016). *La educación secundaria obligatoria. Entre las regulaciones federales y La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales*. Buenos Aires: EUDEBA.

- Ruiz, G. (2014). El papel de los organismos internacionales en las reformas educativas América Latina. *Journal of Supranational Policies of Education*, 4, 2-17. Disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/5662/6077>
- Ruiz, G. y Acosta, F. (2016). Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización. Barcelona: Octaedro.
- Ruiz, G. y Molinari, A. (2015). Teacher education reformed: Internationalisation of new academic formats and persistence of old issues in South America. En Olson, J. Biseth, H. y Ruiz, G. (Eds.). *Educational Internationalisation: Academic Voices and Public Policy*. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers B. V
- Ruiz, G. y Scioscioli, S. (2017).  El derecho a la educación y la educación secundaria obligatoria en países de América Latina: algunos casos nacionales. Disertación presentada en el III Encuentro de Educación Internacional y Comparada *Innovación en educación, instituciones y actores en perspectiva internacional y comparada*. México: UNAM y SOMECE.
- Schriewer, J. (2014). Neither orthodoxy nor randomness: differing logics of conducting comparative and international studies in education. *Comparative Education* 50 (1), 84-101.
- Schriewer, J. (2010). Comparación y explicación entre causalidad y complejidad. En Schriewer, J. & H. Kaelble, H. (comp.). *La comparación en las ciencias sociales e históricas* (pp. 17-62). Barcelona: Octaedro.
- Scioscioli, S. (2015). La educación básica como derecho fundamental. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado federal. Buenos Aires: EUDEBA.
- Steiner-Khamsi, G. (2010). The Politics and Economics of Comparison. *Comparative Education Review* 54 (3), 323-342.
- Tomasevski K. (2001). Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. Gothenburg: Novum Grafiska AB.
- Viñao, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y rupturas. Madrid: Morata.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REGIÃO SUL DO BRASIL: COMPREENDER O CONTEXTO PARA RESSIGNIFICAR PRÁTICAS

Rosane Carneiro Sarturi¹, Mônica de Souza Trevisan² & Rosa Maria Bortolotti de Camargo³

¹Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: rcsarturi@gmail.com.

²UFSM. E-mail: monicastrevisan@gmail.com.

³UFSM. E-mail: rosabortolotti@gmail.com.

RESUMO

Este estudo caracteriza-se como uma ação do projeto “Interlocução entre Educação Básica e Superior: [re] articulações na gestão escolar e formação docente”. Parte da análise dos resultados da meta 6 do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), que estabelece: “Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica” (Brasil, 2014) a ser alcançada até 2024. Objetiva realizar um levantamento quantitativo sobre o desenvolvimento da política de educação integral, considerando a Região Sul do Brasil. O levantamento buscou no Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE) e no Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) os dados quantitativos da oferta de educação integral por Estado da Região Sul do Brasil: Paraná (PR), Rio Grande do Sul (RS) e Santa Catarina (SC). A partir da coleta foi realizado um mapeamento quantitativo, que orientou a busca pelo referencial bibliográfico dos principais autores que tem discutido o tema da educação integral no Brasil, entre os quais: Anísio Teixeira, Ana Cavaliere e Jaqueline Moll. Os estudos contribuíram para compreender teoricamente a educação integral em sua complexidade e entender que as práticas de educação integral, no Brasil, estão atreladas ao tempo integral na escola e, ao longo dos anos, vem sendo incentivadas por programas pontuais de governo.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo caracteriza-se como uma ação do projeto “Interlocução entre Educação Básica e Superior: [re] articulações na gestão escolar e formação docente”, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil. Parte de uma análise quantitativa dos resultados apresentados pelo Observatório do Plano Nacional da Educação no que tange a meta 6 desse Plano aprovado pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014). A meta que analisamos estabelece: “Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos,

25% dos alunos da Educação Básica” (Brasil, 2014). Conforme estabelecido pelo plano, a referente meta deve ser alcançada até 2024.

De forma sucinta, o Plano Nacional de Educação (PNE) é como um conjunto de metas e objetivos elaborados para serem alcançados pelo país, seus Estados e Municípios no que tange o desenvolvimento da educação pública. No que se refere a história do PNE, o atual plano aprovado no ano de 2014 e vigente até o ano de 2024 é o segundo aprovado em formato de lei no Brasil. Anterior a esse, houve o PNE de 2001-2011 também aprovado legalmente sendo, portanto, pela Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001). É importante ressaltarmos que por ser o primeiro plano aprovado legalmente isso sugere pensar que existiram na história educacional do país dois momentos de existência dos PNE: antes de 2001 houveram planos e metas que foram debatidos e escritos, mas que sem serem de caráter legal limitavam sua aplicação e se configuravam mais como propostas de mudança na educação pública e não como regulamentos legais⁸³, e, após 2001 em que eles passaram a assumir cada vez mais caráter legal e suas metas e objetivos tomadas como responsabilidades das esferas administrativas do país.

No ano de 2001, com a primeira implementação de um PNE aprovado em lei, o país, pode-se dizer, ganhou em termos de aplicabilidade uma vez que sendo uma decisão legal coube a todos os Estados, Municípios e Governo Federal se adequarem, ou pelo menos buscarem os meios e caminhos para tentar se adequar, para aplicar as metas e objetivos estabelecidos. Explicando brevemente, o PNE de 2001 teve uma vigência prevista de dez anos, ou seja, sua duração foi até 2011, sendo que estava munido de 26 objetivos.

Três anos mais tarde, o PNE 2014-2024 é aprovado pela já mencionada Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), o segundo grande Plano Nacional de Educação do país (PNE). Munido de vinte metas, teve como objetivo principal determinar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira nos próximos dez anos. Contudo, vale ressaltar que as tensões políticas que ocorreram no país, sobretudo no ano de 2015, colocaram a aplicabilidade do PNE em cheque uma vez que após o Golpe Presidencial de 2015, a destituição da então Presidência Dilma Rousseff e a ascensão de um grupo partidário de direita ao poder levou ao

⁸³ Pode-se dizer que o primeiro movimento educacional que reuniu educadores para traçarem objetivos e metas para a educação do Brasil foram os pioneiros da Educação Nova, com o documento “Manifesto dos pioneiros” em 1937. Trinta anos mais tarde, em 1962, é elaborado o primeiro PNE do Brasil se configurando como um conjunto de metas e objetivos a serem alcançadas num prazo de oito anos. Esse plano teve duas revisões uma em 1965 e outra em 1966 quando alguns aspectos como descentralização das metas, distribuição de recursos para a educação e alfabetização de analfabetos foram incluídos. Em 1988 houve uma nova tentativa de se elaborar um novo PNE que não foi atendida e, foi somente em 2001 que a primeira lei do PNE foi elaborada como apresentamos (Brasil, 2001). Vale ressaltar, também, que é somente em 2009, com a Emenda Constitucional 59/2009 (Brasil, 2009) que ficou decretado que o PNE passaria a ser um documento legal do país e elaborado de dez em dez anos.

congelamento dos gastos em educação do ano de 2016 até 2036⁸⁴. Sendo assim, em termos de PNE, atualmente, muitas das metas perderam força de aplicabilidade e alguns objetivos foram esquecidos, ou em grosso termo, deixados de lado.

Nessa pesquisa, nos interessamos em analisar a Meta 6, do PNE 2014-2014, a qual trata do tema da educação integral nas escolas públicas. Sendo um desafio histórico do país, o alargamento da carga horária diária escolar pública e a qualificação dos tempos e espaços escolares ainda não é total e pouco mais da metade das escolas no país possuem um regime de funcionamento intitulado integral. Não obstante, no campo prático diversos desafios estruturais e de financiamento fazem com que nos questionemos sobre que tipo de integralidade vem sendo posta em prática nas escolas públicas que possuem regime de jornada diária escolar expandida e quais escolas efetivamente se beneficiam de uma jornada escolar ampliada.

Sendo assim, este artigo está dividido em três partes: em um primeiro capítulo, iremos contextualizar a história da educação integral no país e o que ela representa atualmente para a escola pública brasileira. No segundo capítulo, apresentaremos os dados quantitativos coletados no *site* Observatório do Plano Nacional de Educação e no Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o número de escolas que hoje possuem ou não possuem jornada escolar integral na região sul do país, compreendendo os Estados do: Paraná (PR), Rio Grande do Sul (RS) e Santa Catarina (SC). Num último capítulo, apontaremos nossas considerações finais sobre a pesquisa realizada e as reflexões a cerca da temática da educação integral no país.

2. A educação integral no Brasil: uma longa história

No século XX, os Pioneiros da Educação Nova ganham notoriedade por serem os primeiros profissionais da educação que de fato exigiram reformas para o sistema de ensino brasileiro. Como anunciamos, foram os que primeiro pensaram em um projeto nacional de educação ou um plano educacional que deveria ser feito para o Brasil.

É, justamente, um dos principais autores deste movimento, o educador Anísio Teixeira (1900-1971), que irá propor os primeiros projetos de educação integral ou tempo integral de escola pública, sendo ele, hoje, a primeira referência do tema no país. O educador, embora tenha feito pouco uso do termo educação integral (Portugal; Soares; Morel; Cavaliere, 2015), propôs nos anos 30 uma reforma educativa alicerçada sob a ideia da transformação da escola pública na qual a mesma seria não somente em um espaço de aprendizagem de conteúdos, mas, também, em

⁸⁴ Ver a aprovação do Projeto de Emenda Constitucional (PEC) número 241 que implementou um novo regime fiscal no país com duração de 20 anos (Brasil, 2016).

um espaço de formação humana para a vida em sociedade. Para isso, basicamente, seria necessário alargar quantitativamente o tempo de escola e, ao mesmo tempo, qualificar as atividades desenvolvidas pelas crianças nesses tempos (aulas de formação profissional, de atividades físicas, alimentação eram alguns aspectos previstos para a escola de Anísio Teixeira).

Anísio Teixeira propôs para o Estado da BA, principal Estado brasileiro que viveu suas propostas e no qual ele foi Secretário da Educação⁸⁵, um modelo de escola o qual se chamava Escola-Parque. Sua proposta pretendia construir uma escola única fundada sob os preceitos de uma educação total da criança e do jovem dentro da escola. Seu objetivo maior era diminuir a desigualdade escolar e social entre crianças ricas e pobres através da oferta de uma formação integral para as crianças pobres oferecendo desde aulas tradicionais até formação extras com oficinas e atividades diferenciadas para as crianças.

Conforme explicam Portugal; Soares; Moraes; Cavaliere (2015) para Anísio Teixeira a escola não poderia mais ser vista como um espaço isolado da sociedade, pois ela tendia a ser desigual na medida em que educava as crianças pobres em um único período escolar enquanto que as crianças oriundas de famílias mais abastadas podiam obter outras experiências para além da escola,

Anísio Teixeira desenvolve sua concepção de educação escolar ampliada e defende o horário integral, pensando em uma nova política educacional que levasse qualidade para a escola primária e a transformasse em uma escola para todos. A escola primária não poderia ser uma escola de tempo parcial, na medida em que estaria envolvida na formação de hábitos de pensar e fazer, de conviver e participar de uma sociedade democrática. (Portugal; Soares; Morel; Cavaliere, 2015, p. 530).

Uma educação em tempo integral seria, portanto, aquela capaz de educar as crianças e jovens para além dos componentes curriculares tradicionais, ou seja, para a vida adulta e em sociedade. Visto que a sociedade brasileira era (é) uma sociedade maioritariamente desigual, a escola de tempo integral era uma forma de fazer com que a criança pobre pudesse socializar-se com conhecimentos e atividades que ela estava restrita de conhecer dentro do seu espaço de vida fora da escola. A proposta de escola integral se inscrevia, portanto, no reparo dos processos de segregação e desigualdade social dos séculos anteriores, ou seja, uma grande massa de população pobre e iletrada necessitava de uma educação muito mais ampla e digna com respeito ao que vinham recebendo até o momento e ao pouco acesso que tinham.

⁸⁵ Na época o cargo era intitulado Inspetor de Educação.

A partir da experiência de Anísio Teixeira, muitos foram as propostas de reformar a escola brasileira. Nas décadas de 80 e 90, tivemos movimentos importantes sobre esse tema. Conforme Cordeiro (2001), a experiência de Anísio Teixeira inspirou a construção de dois grandes projetos de educação integral em todo o país. O primeiro foi o da construção do Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) na década de 80 a partir de Darcy Ribeiro. Esses se expandiram, principalmente, no Rio de Janeiro, pois Darcy Ribeiro foi vice-governador do Estado, aonde foram criadas mais de 500 escolas de tempo integral (Cavaliere, 2007). Outra experiência foi a dos, inicialmente, chamados Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIAC) posteriormente renomeados Centro de Atenção Integral à Criança e Adolescente (CAIC).

No que tange a organização e propostas dos CIEP, eles foram criados com o objetivo de serem escolas que proporcionassem além das aulas tradicionais do currículo, atividades de esportes e culturais, assistência médica (dentistas, psicólogos e enfermeiros se destacam). Para isso, as escolas obedeciam um projeto arquitetônico uniforme em que foram construídos CIEP a partir de uma mesma estrutura e modelo em todo o país (Menezes; Santos 2001). Cavaliere (2007), em seu artigo “Tempo de escola e qualidade na educação pública”, mostra diversos modos de implementação dos CIEP em vários Estados brasileiros. Não obstante, a mesma ressalta que a maior parte deles não conseguiu continuar trabalhando a partir da proposta original e ofertando todas as atividades extras ao currículo tradicional escolar uma vez que diferentes foram as dificuldades financeiras e estruturais de manter uma grande demanda de alunos em turno integral em todo o país⁸⁶.

Ainda no fim do século XX, havia um considerável número de crianças que estavam mais na rua do que na escola, os “meninos de rua” assim chamados era um constato em todo o país e, na década de 90, o Projeto Minha Gente foi criado pelo Governo Federal como sendo uma proposta de assistência social a qual tinha em uma de suas ações a construção de unidades físicas dos intitulados Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC) por todo o território brasileiro (Sobrinho; Parente, 1995). A proposta era a de que escolas seriam construídas, a partir de um modelo padrão, ofertando além das aulas tradicionais do currículo escolar, atendimento à saúde, assistência e promoção social. Essas atividades, assim como no CIEP, estavam voltadas para as crianças oriundas dos meios sociais menos favorecidos (Sobrinho; Parente, 1995).

⁸⁶ O grande fator que pesou sobre as organizações do CIEP veio da entrada massiva de alunos no sistema de ensino naquela época. As escolas superlotadas tiveram que reduzir as aulas que eram numa jornada integral para meia jornada e assim atenderem mais crianças e jovens em turnos separados. Foi a partir desse movimento, agregado ao fato de que o governo não investiu para que estruturalmente se continuasse o trabalho em tempo integral que fez com que os CIEP entrassem em uma jornada escolar tradicional de quatro horas diárias.

Se futuramente a proposta do CIAC, por uma questão de reorganização das responsabilidades de efetivação do Projeto Minha Gente, teve sua nomenclatura modificada para CAIC (Centro de Atenção à Criança e Adolescente), o que ficou claro era que a sua implementação e funcionamento tinha como público alvo crianças oriundas da classe popular e pobres e como meta promover uma escola que pudesse oferecer uma totalidade de ações que contribuíssem para o cuidado, assistência a atenção de crianças e jovens.

Contudo, estas propostas de incentivo a uma escola de tempo integral nunca tiveram uma continuidade e uma legitimidade na política pública educacional brasileira. Conforme Mignot (2001), ainda que as mesmas fossem apontadas como a solução para os males da educação e das desigualdades sociais elas também pareciam ser as vilãs uma vez que as propostas eram reduzidas a um número específico de alunos, não conseguiam abranger a todos, demandavam uma grande quantidade de investimento financeiro e estavam limitadas em alguns Estados e cidades e, neste sentido, terminavam por não terem continuidade. Nos dois modelos apresentados, eles acabaram terminando pois houveram trocas de governos que não deram continuidade à proposta.

Nos anos 2000, mais precisamente em 2007, o Ministério da Educação (MEC) apresentou o programa Mais Educação. Sob o conceito de educação integral e com uma estratégia de promoção de um modelo educacional pelo qual a criança passaria mais horas na escola, este programa propôs diferentes atividades as crianças depois do tempo de aula obrigatório (turno inverso). Pela organização do Mais Educação, a criança iria desenvolver no segundo turno escolar atividades extraescolares regidas por diferentes profissionais das diversas áreas de conhecimento.

Ademais, os critérios de seleção das crianças que participariam do projeto estavam versados em indicadores sociais visando as crianças pobres (público alvo do projeto) e as escolas que apresentassem um coeficiente de desempenho escore abaixo da média proposta pelo sistema de avaliação nacional que mede o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁸⁷ (IDEB). Contudo, como o referido programa não se concretizou como uma política pública, mas sim uma estratégia de desenvolvimento e encorajamento para a aplicação de uma escola de tempo integral, a garantia que todas as escolas públicas e crianças das diferentes classes sociais participariam do mesmo não foi precisa. Agrega-se que o funcionamento do programa dependia da conjuntura econômica do país e dos repasses feitos pela União e, sobretudo, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). A partir do golpe presidencial de 2015, o Programa mudou de nome, e se intitula atualmente “Novo Mais Educação”. Resumidamente, a proposta se apresenta como uma

⁸⁷ Média de uma escola baseada no coeficiente cinco fornecida através de um sistema de avaliação nacional realizado por alunos das três etapas da educação básica. Cada etapa passa por um exame diferenciado bem como possui sua média distinguida.

readaptação da antiga, mas com menos investimento em atividades culturais, artísticas e prioridades na oferta de aulas de reforço em português e matemática no contra turno escolar⁸⁸.

A partir da apresentação destes exemplos de propostas educacionais versadas para a proposta da integralidade que percorreram a história do Brasil, evidenciamos que a problemática da educação integral no país é, atualmente, ligada a projetos que encorajam as escolas públicas do país, por meio de incentivo financeiro, a desenvolverem uma proposta de educação integral. Não obstante, entendemos que os mesmos ainda são programas descontínuos, que ainda não são aplicados de forma efetiva e nacional como política pública: todos os projetos existiram na medida que se tinha fundos e interesses políticos e o atual PNE 2014-2024 caminha em passos lentos no avanço de suas metas.

Logo, podemos pensar que a ampliação do tempo escolar ainda é um desafio quanti-qualitativo isto pois a expansão do ensino necessita de investimentos que vão desde a ordem financeira quanto da formação de professores e construção de espaços educativos e de novas escolas. Ademais, o país não consegue proporcionar condições para que as escolas públicas ofereçam mais que as 4h diárias já existentes respeitando assim, a distribuição das 800 horas com os 200 dias letivos previstas obrigatoriamente em lei⁸⁹.

A atual configuração do tempo de escola pública tradicional brasileira tem aulas desenvolvidas tanto no horário da manhã quanto no horário da tarde. Normalmente, no turno inverso, a mesma escola que recebe as crianças dos AI dispõe de seu espaço para que a seguinte modalidade da educação, ou seja, os anos finais (AF), que contempla as crianças de 10 a 14 anos, desenvolvam suas aulas. A organização mais comum do tempo escolar no Brasil é de que as turmas da etapa dos anos iniciais tenham aula entre as 8h e às 12h e os alunos dos anos finais do ensino fundamental entre as 13h e às 17h ou vice e versa⁹⁰.

Sendo assim, entendemos que as últimas propostas de encorajamento de aumento do tempo escolar estiveram em muitos casos isoladas e foram sempre configuradas como políticas de Governo desenvolvidos como programas descontinuados. A reflexão que se faz necessária é de que o debate sobre o tempo de escola, ou da educação integral, deve ser um debate para além de propostas eleitorais, ele deve ser de acordo com Arroyo (2012) uma política de Estado que

⁸⁸ Ver mais no site <https://novomaiseducacao.caeddigital.net> (Brasil, 2017).

⁸⁹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê que é obrigatório o funcionamento de 200 dias letivos repartidos em 800 horas anuais de escola (Brasil, 1996).

⁹⁰ Utilizamos aqui, o modelo de organização da cidade de Santa Maria. Contudo, sabemos que esse modo de funcionamento pode mudar de cidade para cidade, como de escola para escola. Assim, também, ressaltamos que em zonas rurais e indígenas ou em zonas em que as mudanças climáticas impedem o funcionamento semanal das escolas o funcionamento semanal das escolas pode ser diferenciado.

garanta não somente mais tempo compulsório de escola mas, também, seja uma forma de garantir direitos básicos e dignos para que as crianças e jovens da periferia desfrutarem de mais tempo de atividades, de relação com conhecimentos, de experiências em espaços e tempos lúdicos e harmoniosos. Mais que isso, a educação integral deve ser uma organização escolar democrática e, sendo assim, um novo modelo de escola que seja abrangente para todos os alunos das diferentes classes sociais e que frequentemente a escola pública deveria ser pensado, aplicado e efetivado.

Certas dessas afirmações, nosso segundo objetivo nesse artigo é de mostrar o que já vem sendo feito em termos quantitativos nas escolas da região sul do país, através das informações disponíveis no Observatório do PNE e no INEP.

3. A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: O QUE NOS MOSTRAM AS PLATAFORMAS GOVERNAMENTAIS

Como mencionamos no excerto anterior, diversas propostas visando propor a integralidade na educação foram desenvolvidas ao longo dos anos no Brasil. Vale ressaltarmos que não desenvolvemos nesse artigo estudos que pautam sobre as proposições de atendimento de crianças no turno extraescolar, ou no contra turno da escola, que são frutos de incentivos privados e/ou organizações filantrópicas e religiosas as quais acolhem as crianças, sobretudo de regiões carentes, de forma gratuita.

Nesse segundo capítulo, trataremos de mostrar como vem se desenvolvendo nas escolas públicas, na etapa dos anos iniciais, as propostas de tempo integral na região sul do país, compreendendo, os Estados do Paraná (PR), Rio Grande do Sul (RS) e Santa Catarina (SC). Realizamos nossa pesquisa em duas plataformas governamentais o Observatório do PNE e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

A delimitação territorial proposta parte de um entendimento de que considerando a grandiosidade do Brasil é necessário que possamos delimitar os dados coletados a fim de mostrar um panorama da nossa região. Não obstante essa proposta não possui caráter segregatório ou de supervalorizar a região Sul em detrimento das outras regiões. De forma breve, se trata unicamente de uma coleta de dados considerando uma região do país.

Sendo assim, os Estados que propomos estão localizados naquilo que no Brasil é classificada como a região Sul. Juntos totalizam 27.386.891 habitantes, sendo 10.693.929 para o RS, 10.444.820 para o PR e 6.248.436 para SC. No ranking de Estados e população, ambos ocupam respectivamente a 5ª, 6ª e 11ª posição segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017).

Considerando as matrículas de tempo integral nos AI, nos direcionamos até *site* do Observatório do PNE. Na pesquisa realizada, foi possível perceber que não há uma

separação sobre o número de alunos matriculados por etapas da educação básica (EB), ou seja anos iniciais (AI), os anos finais (AF) e ensino médio (EM) mas, somente, um valor correspondente ao número de escolas que ofertam educação em tempo integral em toda a etapa EB.

Assim, ficou inviável calcular através dos dados fornecidos pelo Observatório do PNE a que nível educacional se referiam os números de matrículas disponibilizados no site. O valor que nos fornece o Observatório é de que até 2014, 42% das escolas da EB, no Brasil, tinham um regime de educação integral. Segundo o Observatório, esse valor corresponde à 62.575 escolas brasileiras (Observatório do PNE, 2014). Fica a questão: quais escolas está mencionando o Observatório do PNE? E quais matrículas os dados se referem?

Sobre os três Estados que pesquisamos, no que corresponde o número de escolas públicas da EB que ofertam o tempo integral, o Observatório (2014) apresenta as seguintes porcentagens: 50,08% no RS, 52,5% no PR e 53,4% em SC. Esses valores correspondem respectivamente à: 3.812, 3.785 e 2786 escolas que ofertam tempo a mais que as quatro horas semanais de escola formal. Não obstante, vale ressaltarmos que encontramos incoerência de informações sobre o número de escolas que fornece o Observatório do PNE e o INEP e que, mais uma vez, não há precisão sobre quais etapas da Educação Básica se remetem os dados do Observatório. Tal condição nos levou a buscarmos informações mais concisas no *site* do INEP.

Explicamos. Nos cálculos aproximativos que realizamos para conferir se a quantidade de escolas e as porcentagens fornecidas pelo Observatório correspondiam as no INEP, não conseguimos chegar à mesma quantidade de escolas nas duas plataformas.

Sendo assim, se por exemplo sabíamos, segundo os dados fornecidos pelo Observatório, que o número de escolas da EB em tempo integral no RS era de 3.812 escolas, ou seja 50,08%, logo, o valor total aproximativo de 100% de escolas seria de 7.611 escolas⁹¹. Não obstante, o INEP nos forneceu o valor de 7.481 escolas públicas⁹², ou seja, há uma diferença de 130 escolas que foram computadas ou não e as quais não saberíamos determinar. No caso do PR, o valor de 52,5% correspondia à 3.785 escolas, logo, 100% das escolas seria em média 7.209 escolas. No INEP o valor é de 7.348, logo uma diferença de 139 escolas. Por fim, SC o valor de 53,4% é de

⁹¹ Realizamos um cálculo aproximativo através de regra de três simples sob a fórmula: número de escolas fornecidas pelo Observatório = porcentagem fornecida logo, 100% seriam x.

⁹² Não iremos nos deter nas escolas privadas, mas salientamos que o valor com as privadas se computados não equivaleria ao valor disposto no observatório, mas, só aumentaria a diferença de escolas. Vale ressaltar que o Observatório não deixa claro se considerou, somente, as escolas públicas ou está incluído as privadas. Acreditamos que elas não estão computadas.

2.786 escolas logo, 100% é de 5.217 escolas, no INEP, o valor fornecido é de 5.303, outra vez uma diferença de 86 escolas. Abaixo o gráfico das quantidades:

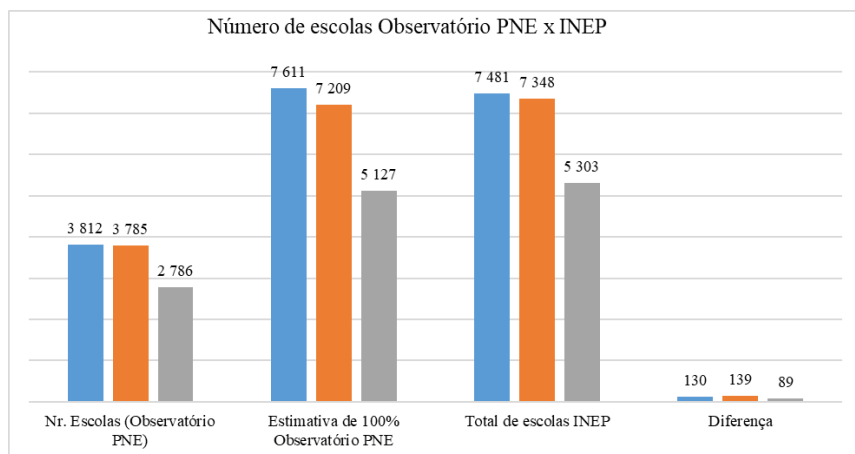


Gráfico 1 – Número de escolas Observatório PNE x INEP. Azul: RS. Laranja: PR. Cinza: SC. Fonte: Elaborado pelas autoras (INEP, 2016 / Observatório do PNE 2014).

Por fim, consideramos que não seria possível chegar a uma conclusão sobre a objetividade da Meta 6 analisando as informações sobre número de escolas fornecidas pelo Observatório do PNE. Entendemos que havia uma incoerência de informações seja pelo fato de que o *site* não vem sendo atualizado na medida que ocorrem os censos escolares, e, que são fornecidos pelo INEP, seja porque os dados contabilizados não batem com as informações fornecidas em ambas as plataformas. O número de escolas em situação de tempo integral, ou seja, a informação de 42% da meta atingida que consta na plataforma, por exemplo, diz respeito ao ano de 2014. Se considerarmos as mudanças que ocorreram nesse ano até o ano desse artigo as informações não correspondem. Ademais, não há informações sobre os anos de 2015, 2016 e 2017.

Sendo assim, lançamos uma outra análise possível para poder entender especificamente o que vem ocorrendo nos contextos de integralidade ou de escola de tempo integral na etapa dos AI pública nos três Estados. Direcionamos nossa atenção ao número de matrículas que foram fornecidas no último censo escolar do ano de 2016 do INEP.

O gráfico abaixo aponta o total de matrículas em 2016, na Educação Básica, nos três Estados da Região Sul, considerando o total de matrículas sem discriminação entre as redes pública e privada e entre os níveis de ensino:

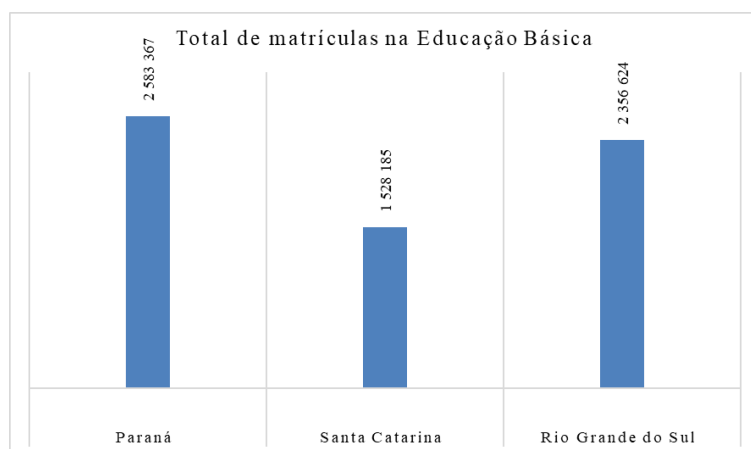


Gráfico 2 - Total de matrículas na Educação Básica. Fonte: Elaborado pelas autoras com base na Sinopse Estatística da Educação Básica 2016 (INEP, 2017).

Já a tabela abaixo, apresenta o número total de matrículas em 2016 nos três Estados discriminando os três níveis da Educação Básica. Esses dados também não diferenciam matrícula em estabelecimento público ou privado,

Tabela 1 – Número total de matrículas em 2016 em PR, SC, RS. Fonte: Elaborado pelas autoras com base na Sinopse Estatística da Educação Básica 2016 (INEP, 2017).

	Educação Infantil			Ensino Fundamental		
	Total	Creche	Pré-Escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais
PR	444.236	211.696	232.540	1.447.195	801.251	645.944
SC	338.541	163.409	175.132	838.179	457.017	381.162
RS	411.362	179.386	231.976	1.338.719	725.732	612.987

Após apresentado o número de matrículas em ambos os estados, nos aprofundamos em coletar os dados relacionados nas etapas da EB desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental no que tange as matrículas em tempo integral e, posteriormente, cruzamos tais dados com a matrícula em tempo parcial. Nessa segunda parte da investigação, consideramos somente as matrículas na rede pública, seja ela Federal, Estadual ou Municipal. É importante destacar que nos gráficos a seguir, optamos por apresentar, também, os dados que contabilizam matrículas da educação especial.

Não obstante, vale localizar o leitor de que para os dados gerados pelo Censo Escolar existem especificações que diferenciam o horário de funcionamento das

escolas. Elas se intitulam: tempo integral e tempo parcial. Para tempo integral, o Censo Escolar entende que são aquelas em que os alunos estão em turmas presenciais com sete ou mais horas de duração bem como os que estão em turmas presenciais com carga horária menor, mas que somada com o tempo de atividade complementar no turno extraescolar atinja as sete horas ou mais de atividades. Para tempo parcial, entende-se os alunos que não estão em turmas presenciais com sete ou mais horas de duração e/ou os alunos de turmas do Ensino à Distância (EAD). Assim sendo, utilizamos como abreviatura TI (Tempo Integral) e TP (Tempo Parcial). Abaixo, as matrículas na Educação Infantil,

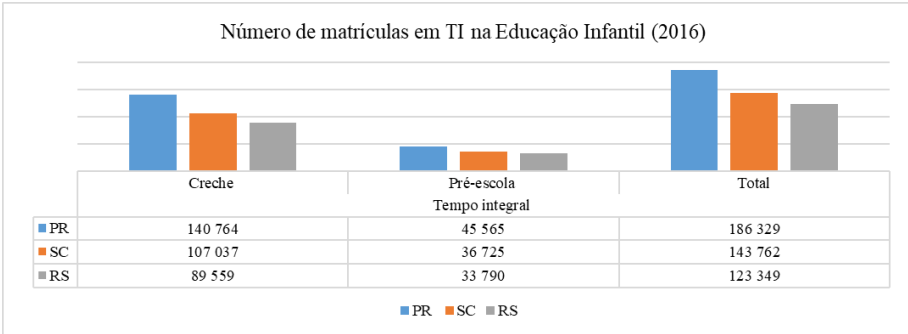


Gráfico 3 – Número de matrículas em TI na etapa da Educação Infantil. Fonte: Elaborado pelas autoras com base na Sinopse Estatística da Educação Básica 2016 INEP (2017).

Agora, os dados do Ensino Fundamental, também considerando apenas a matrícula em TI.

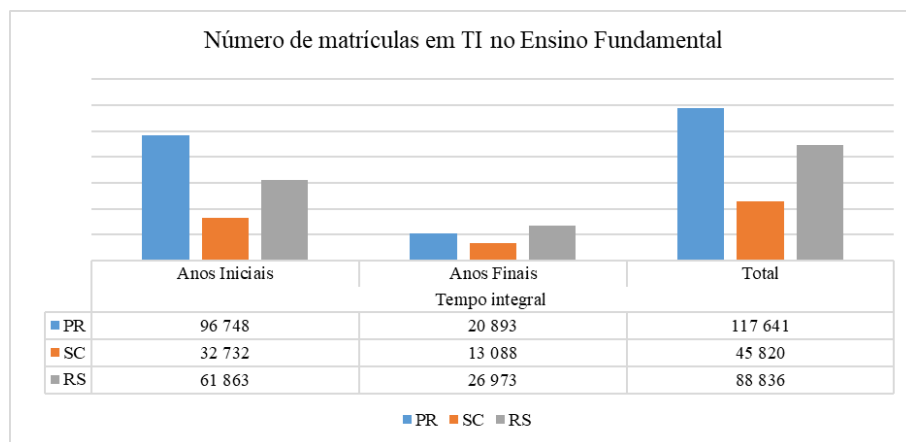


Gráfico 4 – Número de matrículas em TI no Ensino Fundamental. Fonte: Elaborado pelas autoras com base na Sinopse Estatística da Educação Básica 2016 (INEP, 2017).

A seguir, cruzamos os dados da matrícula em TI com a matrícula em TP considerando as mesmas tabelas da Sinopse Estatística do INEP, sendo possível comparar em cada etapa, o número de matrículas de tempo integral e parcial,

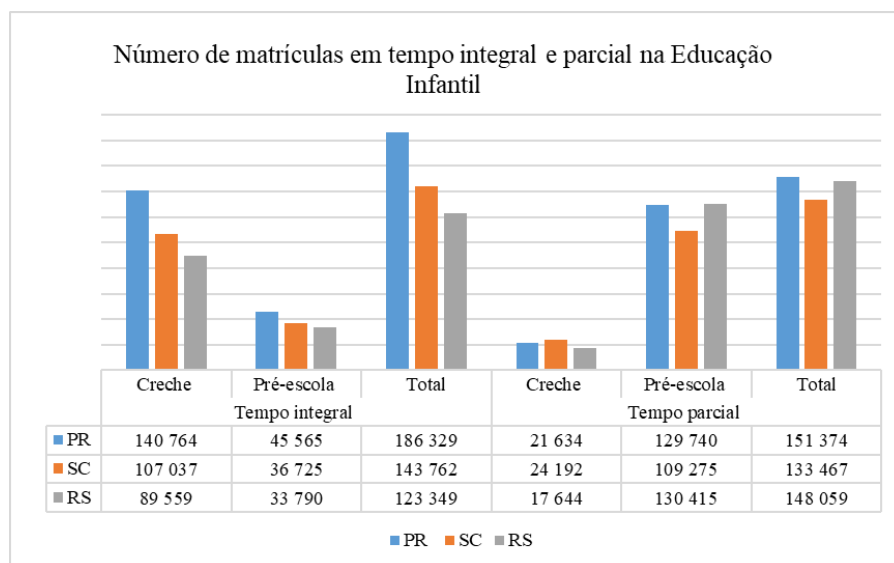


Gráfico 5 – Número de matrículas em TI e TP na Educação Infantil. Fonte: Elaborado pelas autoras com base na Sinopse Estatística da Educação Básica 2016 (INEP, 2017).

No Ensino Fundamental a discrepância é grande, acentuando-se o número de matrículas em tempo parcial, em detrimento do integral, conforme demonstra o gráfico abaixo.

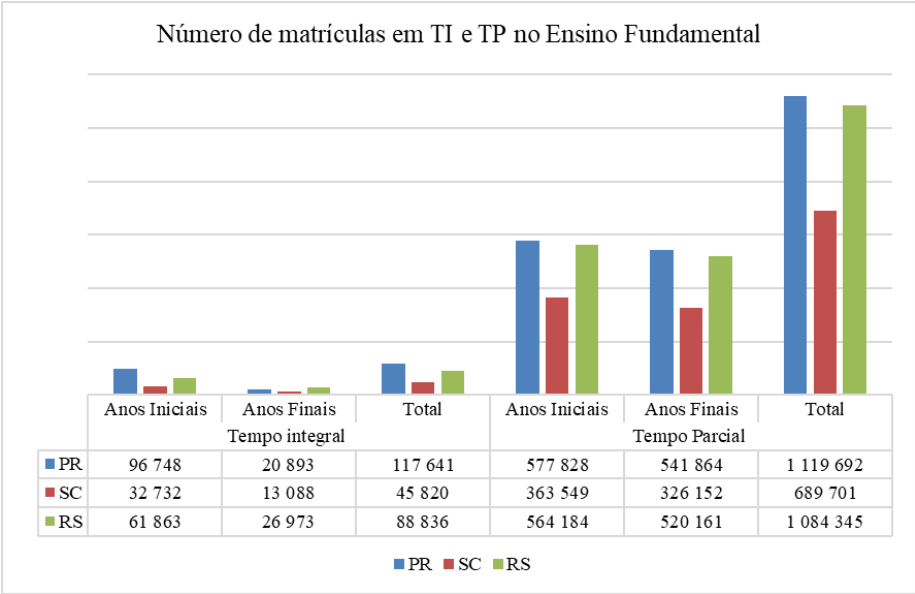


Gráfico 6 - Número de matrículas em TI e TP no Ensino Fundamental. Fonte: Elaborado pelas autoras com base na Sinopse Estatística da Educação Básica 2016 (INEP, 2017).

No que se refere aos dados coletados, podemos entender que na etapa da Educação Infantil, no nível creche, no Estado do PR, cerca de 86% das matrículas são em tempo integral, em SC 82% e no RS 83%. No nível da pré-escola o valor aproximativo de porcentagem dos respectivos Estados foram de: 25%, 25% e 20%⁹³. Sendo assim, é possível afirmar que no que tange a Creche ambos os Estados já conseguem ofertar mais que a metade das vagas públicas em tempo integral, ao contrário, na Pré-Escola o número de matrículas ainda é abaixo da metade do total de matrículas. Materializamos os valores na tabela abaixo.

⁹³ Os valores em porcentagens foram arredondados para mais ou para menos a partir do indicador número 5 ao fim do resultado do cálculo de porcentagem: a partir de 5 arredondamento para mais e, abaixo de 5, para menos.

Tabela 2 – Porcentagem e valores das matrículas em TI na Educação Infantil. Fonte: Elaborado pelas autoras com base na Sinopse Estatística da Educação Básica 2016 (INEP, 2017).

	Paraná	Santa Catarina	Rio Grande do Sul
<u>CRECHE</u>			
Matrículas em TI	140 764	107 037	89 559
Matrículas em TP	21 634	24 192	17 644
Total de matrículas (TI + TP)	162 398	131 229	104 203
% de TI na rede pública	86%	82 %	83%
<u>PRÉ-ESCOLA</u>			
Matrículas em TI	45 565	36 725	33 790
Matrículas em TP	129 740	109 275	130 415
Total de matrículas (TI + TP)	175 305	145 550	164 205
% de TI na rede pública	25%	25%	20%

Na etapa dos anos iniciais e Ensino Fundamental a quantidade de matrículas em tempo integral segue a lógica da Pré-Escola, ou seja, de que há uma dificuldade em se ofertar maior tempo de escola nos anos básicos da escola formal. Essa dificuldade começa pode ser visualizada quantitativamente na tabela abaixo,

Tabela 3 - Porcentagem e valores das matrículas em TI no Ensino Fundamental. Fonte: Elaborado pelas autoras com base na Sinopse Estatística da Educação Básica 2016 (INEP, 2017).

	Paraná	Santa Catarina	Rio Grande do Sul
<u>ANOS INICIAIS</u>			
Matrículas em TI	96 748	32 732	61 863
Matrículas em TP	577 828	363 549	564 184
Total de matrículas (TI + TP)	674 576	396 281	626 047
% de TI na rede pública	15%	8%	10%
<u>ANOS FINAIS</u>			
Matrículas em TI	20 893	13 088	26 973
Matrículas em TP	541 864	326 152	520 161
Total de matrículas (TI + TP)	562 757	339 240	547 134
% de TI na rede pública	4%	4%	5%

Considerando os dados coletados e calculados, podemos afirmar que ambos os Estados estão equivalentes no que tange a oferta de tempo integral em todos os níveis de ensino. Isto quer dizer que, há uma forte oferta no nível da Creche, mas que vai caindo na medida que os níveis escolares vão aumentando. Logo, é possível afirmar que após três anos que o PNE de 2014 foi aprovado, pouco se avançou em termos de oferta de tempo integral no que tange a escola pública na etapa da Pré-Escola até Ensino Fundamental nos Estados do Sul do país. Esses valores nos levam a refletir sobre como ainda é necessário avançar nas discussões sobre a criação de uma escola de dia inteiro que consiga, ao menos até o fim do plano vigente, ser ofertada para a metade da população escolar brasileira, sobretudo, nos anos iniciais considerando que tal etapa é fundamental para amadurecimento dos processos de leitura e escrita das crianças.

Além disso, as questões referentes à pouca oferta de tempo integral nos dão a oportunidade de entender que para poder falar sobre educação integral ou de tempo integral no Brasil é preciso entender, antes de tudo, que existe um contexto histórico marcado por interesses políticos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso atual e legítimo sobre a necessidade do aumento do tempo que a criança passa na escola, subsidiado pelos objetivos de uma proposta de educação integral, mascara uma realidade muito mais sombria: as desigualdades escolares e o fracasso escolar são frutos de uma desigualdade social e de capitais culturais entre as crianças e jovens oriundos da classe popular e os das classes mais abastadas. Logo, o aumento do tempo da criança na escola ao mesmo tempo que representa um processo de melhoramento da educação pública brasileira, também, é o pagamento de uma dívida social com as crianças e famílias das camadas populares que não possuem condições de oferecer outros tipos de educação e lazer para suas crianças fora do tempo escolar atual e oficial. Jaqueline Moll e Gesuína Leclerc (2012, p. 17) nos relatam este compromisso legítimo e pontual que uma proposta de educação integral carrega consigo, ou seja,

Em um contexto de desigualdades econômicas, políticas e sociais, em que o acesso à ciência, à cultura e à tecnologia vincula-se ao pertencimento étnico, territorial, de classe, de gênero e de orientação sexual, a construção de uma política de educação básica de tempo integral faz parte das políticas afirmativas e de enfrentamento de desigualdades.

Segundo Moll (2012)⁹⁴ a educação integral, no Brasil, deve ser vista como um espaço em que as crianças possam ter a possibilidade de se formar e ter salientado seu protagonismo dentro do espaço escolar através de diferentes práticas e atividades pedagógicas (música, teatro, mídias) que possam as guiarem em encontro não somente com os saberes do currículo da escola, mas, também, da formação para a vida humana. A educação integral deve representar a organicidade das propostas educacionais e não pode se resumir somente como mais tempo da criança na escola, se não estaríamos simplesmente dando “mais do mesmo”. É pensar e promover uma escola que não seja reformista ou opressora, mas, ao contrário, em uma escola que oferte através de suas práticas pedagógicas consolidadas e coerentes com as necessidades dos alunos a possibilidade de que eles possam vivenciar o que de melhor em termos de educação possa existir.

Reconhecemos que é unânime e legítima o feito de que a educação integral é indispensável para o desenvolvimento da educação no país. Não obstante, a investigação nos deixou claro que a questão do tempo que se passa na escola, no Brasil, deve ser estruturado enquanto um debate público e legal. A educação integral no Brasil ou, em grosso modo, a replanificação dos tempos e espaços escolares deve ser uma pauta fixa nas questões educacionais do país, característica que ainda não existe uma vez que conforme mencionamos tal debate é sazonal e, sobretudo, político partidário. E, conforme podemos perceber a plataforma referência dessa temática não é clara e não está atualizada.

Sendo assim, nossa reflexão se faz sobre o reconhecimento de que a pauta da educação integral é importante, emergente e atual, mas, ainda, pouco valorizada no cenário político educacional brasileiro. Logo, é mister afirmar que será somente através dessa compreensão crítica do contexto da educação integral no Brasil que poderemos ressignificar as práticas que vem e serão executadas especialmente nas escolas públicas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

Arroyo, M. (2012). O direito a tempos-espacos de um justo digno viver. In. MOLL, J. MOLL. J. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

Brasil (1996). *Lei n° 9.396/96*. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. URL: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 14 fev. 2017.

Brasil. (2001). *Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 9 jan. 2001. URL: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 14 fev. 2017.

Brasil (2009). *Resolução/CD/FNDE n° 38, de 16 de julho de 2009*. Ministério da Educação. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Dispõe sobre o atendimento da alimentação

⁹⁴Vídeo do II Seminário de Educação Integral – RJ, 2012. Disponível pela SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SEROPÉDICA.

escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília: 2009b. URL: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8147-ires038-16072009-1-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 set. 2017.

Brasil (2009). *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. URL: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 5 jan. 2018.

Brasil (2011). *Programa Mais Educação*. Passo a Passo. Brasília, 2011. URL: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8168-e-passo-a-passo-mais-educacao-18042011-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jan. 2017

Brasil. (2014). *Lei nº13.005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 25 jun. 2014. 2014a. URL: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 29 jan. 2017.

Brasil (2014b). *Planejando a próxima década*. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. URL: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 29 jan. 2017.

Brasil (2016). *Proposta de Emenda à constituição nº 241-a, de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. URL: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1495741&filename=Tramitacao-PEC+241/2016. Acesso em: 29 jan. 2017.

Brasil (2017). *Novo Mais Educação*. URL: <https://novomaiseducacao.caeddigital.net/#!/home>. Acesso em: 28 abr. 2017.

Cavaliere (2007), A.M.V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, v.28, n.100, p.1015-1035, out, 2007. URL: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>. Acesso em: 28 abr. 2017.

Cavaliere, A.M.V. (2014). Escola de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n.129, p.1205-1222, out./dez. 2014.

Cordeiro, C.M.F. (2001). Anísio Teixeira uma “visão” do futuro. *Estudos avançados*, v.15, n.42, p.241-258, maio/agosto. São Paulo: 2001. URL: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a12.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. (2017). *IBGE cidades*. URL: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2017.

Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016). *Censo Escolar*. URL: <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php>. Acesso em: 25 abr. 2017.

Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2016*. Brasília: INEP, 2017. URL: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 5 jan. 2018.

Mignot, A.C.V. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). *Estudos avançados*, São Paulo, v.15, n.42, p.153-168, maio/agosto. São Paulo: 2001. URL:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200005. Acesso em: 25 de abril de 2017.

Menezes, E.T.; Santos, T.H. dos. (2001). *Verbetes CIEPs* (Centros Integrados de Educação Pública). Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil, Midiamix, São Paulo: 2001. URL: <http://www.educabrazil.com.br/cieps-centros-integrados-de-educacao-publica>. Acesso em: 2 abr. 2017

Moll, J. (2012). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços*. Porto Alegre: Penso, 2012. 504p.

Moll, J.; Leclerc, F.E.G. (2012). Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? *Em Aberto*, Brasília, v.25, n.88, p.17-49, jul./dez. Brasília: 2012.

Observatório do PNE. (2014). *6. Educação Integral*. URL: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/6-educacao-integral/analises/educacao-integral>. Acesso em: 25 abr. 2017.

Portugal, M.C.; Soares, A.J.G.; Morel, M.; Cavaliere, A.M. (2015). Educação integral e educação do corpo na obra de Anísio Teixeira. *Currículo sem fronteiras*, [s.l], v.15, n.2, p.527-542, mai/ago, 2015. URL: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/portugal-soares-morel-cavaliere.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.

Secretaria Municipal de Educação de Seropédica. (2012). *Jaqueline Moll II Seminário de Educação Integral – RJ*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=GHjM2WBsrwE>. Acesso em: 25 abr. 2017.

Sobrinho, J.A.; Parente, M.A. (1995). *CAIC: solução ou problema?* Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília. URL: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0363.pdf. Acesso em: 25 abr. 2017.

UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE PORTUGAL E BRASIL

*Cléia Demétrio Pereira¹, Yasmin Ramos Pires², Geovana Mendonça Lunardi Mendes³
& José Augusto Brito Pacheco⁴*

¹Doutoranda em Ciências da Educação pela UMinho/PT, professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

E-mail: cleia.demetrio@gmail.com.

²Mestranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

E-mail: yasminpires@hotmail.com.

³Professora Doutora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

E-mail: geolunardi@gmail.com.

⁴Professor Doutor e Presidente do Instituto de Educação da Universidade do Minho (UMinho).

E-mail: jabpacheco@gmail.com.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise sobre um estudo comparativo das políticas educacionais direcionadas para a inclusão de estudantes com deficiência no sistema de ensino regular, entre Brasil e Portugal. Analisamos as orientações recorrente à diferenciação curricular, como forma de criar condições reais de aprendizagem direcionadas aos estudantes com deficiência intelectual. A seleção dos documentos políticos dos países ocorreu entre os anos de 2008 e 2016, visto que, nesse período, instituíram documentos políticos, os quais demarcam, a educação nacional numa perspectiva inclusiva, como um marco para a consolidação dos direitos de acesso e permanência do aluno com deficiência na educação básica. O desenvolvimento metodológico contou com a pesquisa documental e bibliográfica, na identificação dos documentos oficiais instituídos no âmbito brasileiro e português e no aprofundamento teórico-metodológico, por meio do estudo comparado, a fim de extrair ao máximo, semelhanças e diferenças que expressam a aprendizagem de estudantes com deficiência, pela diferenciação curricular. As contribuições teóricas referentes à análise de políticas educacionais decorrem de Ball et al (2016); sobre inclusão escolar, práticas e políticas educacionais inclusivas das contribuições de Bueno et al (2008), Pletsch e Lunardi-Mendes (2015), Silva (2010, 2016), Souza e Pletsch (2017) e Mesquita (2009); sobre as questões curriculares e diferenciação curricular Goodson (2013), Pacheco (2008, 2016) e Roldão (2003a, 2003b). De nossas apreensões, verificamos que as políticas de inclusão, no âmbito dos dois países tem intervenção direta de políticas internacionais, na perspectiva de educação inclusiva. Em Portugal verificou-se, de modo detalhado à diferenciação curricular, a partir de um currículo específico individual aos estudantes com deficiência, com alterações significativas, como substituir ou eliminar conteúdo do currículo comum, previsto a todos os estudantes. No Brasil, a tradução das políticas incide para a implantação da

sala de recursos multifuncionais, como *lócus* do atendimento educacional especializado, no âmbito da escola regular.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma análise sobre um estudo comparativo das políticas educacionais direcionadas para a inclusão de estudantes com deficiência no sistema de ensino regular, no Brasil e em Portugal. Deste modo, analisamos as orientações recorrentes à diferenciação curricular nos dois países, como forma de criar condições reais de aprendizagem direcionadas aos estudantes com deficiência intelectual. A seleção dos documentos políticos ocorreu entre os anos de 2008 e 2016, visto que, nesse período, estes países instituíram documentos políticos, os quais demarcam a educação nacional numa perspectiva inclusiva, como um marco para a consolidação dos direitos de acesso e permanência do aluno com deficiência na educação básica.

O desenvolvimento metodológico contou com a pesquisa documental e bibliográfica, na identificação dos documentos oficiais instituídos no âmbito brasileiro e português e no aprofundamento teórico-metodológico, por meio do estudo comparado, a fim de extrair ao máximo, semelhanças e diferenças que expressam a aprendizagem de estudantes com deficiência, pela diferenciação curricular.

Optamos pelo estudo comparado a fim de “[...] recuperar os aspectos macrossociais e as dimensões microescolares em que o currículo materializa-se”, particularmente, o que se refere a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino comum, bem como o de instituir-se em diferentes perspectivas e abordagens metodológicas e, ainda assim, “[...] indicar limites para compreensão dos fatos ou fenômenos educativos que compara, apresentando-se como um importante instrumento de conhecimento e de análise da realidade educativa” (Silva, 2016, p. 211-212).

As contribuições teóricas referentes à análise de políticas educacionais decorrem de Ball et al (2016); sobre inclusão escolar, práticas e políticas educacionais inclusivas das contribuições de Bueno *et al.* (2008), Pletsch & Lunardi-Mendes (2015), Silva (2010, 2016), Souza e Pletsch (2017) e Mesquita (2009); sobre as questões curriculares e diferenciação curricular Goodson (2013), Pacheco (2008, 2016) e Roldão (2003a, 2003b), bem como outros autores que auxiliam em nossas compreensões e análises.

De nossas apreensões, verificamos que as políticas de inclusão, no âmbito dos dois países, têm intervenção direta de políticas internacionais. No que se refere as políticas em Portugal, verificou-se documentos que detalham com maior ênfase a diferenciação curricular, a partir de um currículo específico individual (CEI) aos estudantes com deficiência, com alterações significativas, como substituir ou

eliminar conteúdo do currículo comum. Além disso, as traduções das políticas internacionais em Portugal, indicam formas de repensar e refletir o currículo praticado pelas unidades escolares, a fim de promover, por meio da diferenciação curricular, tentativas de eliminar as barreiras que impedem a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

No Brasil, a tradução das políticas internacionais, incide para a implantação da sala de recursos multifuncionais, como *lócus* do atendimento educacional especializado, no contexto da escola regular, com a função de adaptar e adequar as necessidades educativas a cada estudante que nela frequenta.

Para Mesquita (2009, p. 82) os currículos diferenciados se constituem em alternativas de escolarização para os sujeitos marginalizados ou fracassados desse processo. Entretanto a autora “[...] coloca em xeque a forma como essa diferenciação curricular vem se constituindo nos espaços educacionais”.

Nesse sentido, inferimos que as tentativas de tradução das políticas internacionais no Brasil têm servido cada vez mais para segregar os alunos com deficiência em espaços especializados, como o AEE, do que criar possibilidades de mudanças curriculares que deem conta da sua inclusão dentro da sala de aula regular e acender nos conhecimentos válidos em seu processo de formação escolar.

Dos resultados de nossas reflexões, verificamos que ambos os países têm se preocupado com as questões de inclusão do público-alvo da educação especial, embora as alternativas encontradas e propostas sejam diferentes. Portugal vem se estruturando em seus documentos curriculares a fim de especificar o trabalho para os estudantes com deficiência sob a premissa da diferenciação curricular, enquanto no Brasil, o AEE realizado nas salas de recursos multifuncionais tem sido concebida como a máxima da inclusão escolar, mesmo sem ter a clareza de um currículo individual diferenciado, mas adaptado em recursos e adequado as necessidades educativas de cada escolar que frequenta este espaço.

2. DAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NACIONAL

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien (WCEFA, 1990), a Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) constituem as políticas internacionais, documentos de referências para nossas análises, que muito têm influenciado países como Brasil e Portugal na instituição das políticas educativas numa perspectiva inclusiva, mediadas pelos acordos mundiais, dos quais os países são signatários.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (WCEFA, 1990) é um documento que tem como foco traçar objetivos para uma educação universal, que

atenda às necessidades básicas de aprendizagem dos estudantes. A justificativa para a criação deste acordo está amparada em índices de falta de acesso a escolarização de muitas crianças e adolescentes, falta de acesso ao conhecimento pela população de um modo geral e a preocupação com o analfabetismo funcional.

Por meio deste documento é possível inferir que a preocupação internacional está voltada ao acesso à educação a todos, entendendo a educação como meio de alteração da realidade econômica e social, dado o momento histórico de constante transformações em que o documento foi criado (década de 90 do século passado). No que diz respeito as consequências no Brasil, entendemos que este acordo fortaleceu e propiciou, de maneira significativa, o crescimento das políticas públicas de universalização da educação no país.

Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) constatamos que a preocupação central do acordo está focada no direito e acesso à educação para o público-alvo da educação especial. O texto sugere formação para trabalhar com esse público, espaço e tecnologias adequadas, além de um currículo que corresponda às necessidades dos educandos, apoio financeiro dos governos e instituições nacionais e internacionais para propiciar uma educação de qualidade. O documento responsabiliza não só o governo para a educação desse público, mas também família, escola, comunidade, etc. Esta Declaração para o Brasil contribuiu para o comprometimento do país com a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, prioritariamente na escola de ensino comum.

O acordo mediado pela Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2006) aponta a preocupação da comunidade internacional em traçar objetivos que garantam, especificamente, o acesso e permanência das pessoas com deficiência à Educação. Diferentemente da Declaração de Salamanca, que apresenta o acordo para o público-alvo da educação especial, este acordo se detém ao público das pessoas com deficiência⁹⁵.

Cabe destacar que esses três acordos se configuram em textos políticos, de âmbito internacional, pensadas para a Educação e que influenciam as políticas nacionais, consequentemente, exercem influência no contexto de atuação dos professores na educação básica, tanto do Brasil quanto de Portugal.

Ao tratarmos de políticas, sobretudo políticas educacionais, buscamos subsídios a partir dos estudos de Ball *et al.* (2016), que concebe a política para além de uma forma meramente normativa, mas principalmente como caminho para a resolução de um problema. A política envolve negociação, contestação e luta. Ela é entendida por “textos e coisas (legislações e estratégias nacionais), mas também

⁹⁵ São considerados público alvo da educação especial alunos com deficiência, transtorno globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2008).

como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados” (Ball *et al.*, 2016, p. 13).

Em sua análise sobre atuação de políticas em quatro escolas secundárias da Inglaterra, Ball *et al.* (2016) faz uma distinção acerca do termo política, que envolve também os termos ‘implementação’ e ‘atuação de políticas’. A importância de situar esses conceitos no trabalho se dá, justamente por tratarmos de políticas educacionais internacionais, que geralmente estão atreladas a sua criação e, posterior implementação de políticas educacionais nacionais, num movimento do global ao local.

Para Ball *et al.* (2016), o termo ‘implementação’ é entendido a partir da política como algo normativo: alguém escreve, alguém implementa (põe em prática o que foi escrito). Via de regra, esse conceito está ligado a um governo que escreve a política e realiza a implementação nas escolas, como uma fórmula pronta do que deve ser feito (muito associado também ao currículo prescrito⁹⁶ das escolas). Em seus estudos, o autor mostra ser necessário entender a política para além da implementação, principalmente para sua atuação nos contextos educacionais.

As políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que as outras estreitam a gama de respostas criativas. Isso é em parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticas, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados “em” prática – em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis. (Ball *et al.*, 2016, p. 14).

Ball *et al.* (2016) critica trabalhos sobre políticas educacionais que não levam em conta o contexto, os sujeitos e/ou participantes que estão construindo e modificando a política a todo momento. Ele considera que a política está em constante mudança nos contextos locais e que a própria escola por vezes “abandona” uma política que foi planejada para aquele espaço e criam outras como alternativa para aquele contexto com os recursos disponíveis. Com isso, buscamos compreender essa relação de elaboração e proposição de políticas educacionais, a partir da teoria de atuação das políticas, que significa analisar “o papel do contexto na formação da atuação das políticas” (Ball *et al.*, 2016, p. 35).

⁹⁶ Sobre currículo prescrito ver Sacristán (2000).

Nessa direção, a teoria de atuação de políticas, proposta em sua pesquisa, Ball *et al.* (2016) realiza uma contextualização dos locais, como primeiro caminho para uma análise das políticas a partir da sua atuação, com diversos significados e sentidos e sendo construída, interpretada e reinterpretada entre os diversos atores da escola. De acordo com Ball (2001), as políticas internacionais, ancoradas no conceito de globalização, estão contribuindo para o desaparecimento das iniciativas locais para construção de políticas. A preocupação do autor nesta questão está, sobretudo, por entender que as políticas internacionais têm se preocupado grandemente com a competitividade econômica e, de maneira muito superficial, com as questões relativas aos propósitos da educação, principalmente, com as demandas da atuação das práticas curriculares na educação básica, numa perspectiva de educação inclusiva.

Conforme estudos de Ball (2001; 2016), as políticas internacionais que chegam até as escolas e que devem ser cumpridas por meio de metas ou objetivos são, muitas vezes, abandonadas por não se adequarem aos contextos e, ali mesmo, no contexto local, são criadas novas políticas a partir da realidade da comunidade.

Para Souza & Pletsch (2017) os textos políticos internacionais dão “direcionamentos” muitos mais em forma de “ordem” do que particularmente apontando sugestões e caminhos para os países que fazem parte dos acordos firmados, incluído aqui o Brasil.

De fato, é inegável que as políticas propostas por esses órgãos, assim como, em grande medida as do Banco Mundial, têm caráter mandatário, sem considerar a fundo as características e as necessidades específicas da nação, sobretudo quando dos acordos com países mais empobrecidos. (Souza & Pletsch; 2017, p. 16).

Os textos analisados pelas autoras sinalizam veementemente questões como: a) a escola como espaço de socialização para o público-alvo da Educação Especial, b) a escola como transformadora da realidade social e econômica dos sujeitos, c) a Escola Inclusiva como um meio de todos socializarem e ao mesmo o Estado economizar nos gastos com a Educação (pois é mais econômico todas as crianças juntas do que separadas), etc. Também apontam direcionamentos para formação de professores, questões curriculares e de novas tecnologias. Tudo isso no sentido de manter uma lógica de consumo e uma educação sujeita a responder os problemas do mercado.

As autoras alertam que, no caso dos países mais pobres, não há um comprometimento em seguir rigidamente as agendas propostas internacionalmente. Isto porque, conforme já discutia Ball (2001), as políticas são

pensadas para os melhores contextos possíveis e os países precisam dar conta de suas realidades e seus contextos locais, adequando da melhor forma os acordos que foram definidos, que interfere diretamente na atuação dos atores escolares da educação básica nacional.

2.1. A diferenciação curricular nas políticas de inclusão escolar no Brasil e Portugal

Ao tecermos algumas análises sobre os conceitos presentes nos textos políticos por meio dos documentos oficiais que normatizam a inclusão escolar de estudantes com deficiência, elegemos o conceito de ‘diferenciação curricular’ para pensar sobre os desafios de enfrentar as disparidades dos estudantes, com ênfase àqueles que apresentam deficiência intelectual, sujeito escolar ao qual nos interessa compreender seus percursos de aprendizagem, focados na perspectiva de educação inclusiva.

De acordo com Perrenoud (2000, 2011), o termo ‘diferenciação’ está relacionado às práticas curriculares e aos dispositivos didáticos-pedagógicos como mecanismos mutáveis dos processos de escolarização, significa “[...] organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele” (Perrenoud, 2001, p. 27).

Nessa direção de entendimento, é fundamental se atentar às possibilidades de aprendizagem dos estudantes, a fim de reconhecer seu próprio ‘itinerário’, como sujeito individual, pois qualquer “[...] situação didática proposta ou imposta uniformemente a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles” (*Ibidem*, 2001, p. 26), inclusive àqueles que apresentam deficiência intelectual.

Garantir maior equidade social exige que se diferencie o currículo para aproximar todos dos resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário – manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais. (Roldão, 1999, p. 39).

A opção educacional subsidiada pela diferenciação curricular e sua efetiva execução no contexto escolar como um *lôcus* de socialização cultural, requer um “[...] conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para os alunos em situações diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular” (Roldão, 1999, p. 58),

considerando seus percursos individuais, para que não acabe “reforçado a não inclusão” (Roldão, 2003b, p. 156).

Compreendemos que a inclusão escolar prescrita para um percurso curricular de estudantes com deficiência intelectual, se materializa a partir de um processo de diversificação do currículo, guiados por caminhos alternativos do próprio processo de aprendizagem, principalmente, pela diferenciação curricular presente nas práticas curriculares da sala de aula (Sousa, 2010; Roldão, 2003a).

Com efeito, a diferenciação curricular, mesmo prescrita a partir das necessidades específicas dos estudantes, precisa estar planificada sem inferiorizar qualquer um deles, pois “[...] a diversidade não significa a mera individualização da aprendizagem, tão-só a reorganização das situações de aprendizagem face às capacidades, interesses e motivações dos alunos, mantendo uma estrutura básica de objectivos e conteúdos a que todos os alunos devem aceder” (Pacheco, 2008, p. 181).

A partir dessa compreensão, tratamos de identificar documentos políticos educacionais, instituídos no âmbito brasileiro e português, que tem sinalizado a inclusão escolar de estudante com deficiência no ensino comum, no período delimitado entre 2008 e 2016, considerando que em 2008 esses países tiveram a publicação de políticas nacionais significativas para demarcar diretrizes e princípios da educação especial, na perspectiva de educação inclusiva, orientado por algumas políticas internacionais.

2.1.1. Políticas de inclusão no âmbito brasileiro

No âmbito brasileiro identificamos inicialmente 15 documentos políticos que tratavam sobre inclusão escolar de estudantes com deficiências. Após a seleção final definimos sete deles, os quais contam designações referentes as políticas de inclusão, e mais à diferenciação curricular ou termos correlatos, conforme o quadro 1.

Quadro 1 - Identificação das políticas de inclusão no Brasil (2008-2016). Fonte: elaborado pelos autores (2017).

Ano de Publicação	Documentos identificados no Brasil	Detalhamento dos documentos
2015	- Lei n.º 13.146, de 06 de junho, de 2015. (Brasil, 2015)	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Destaca-se o capítulo IV 27 a 30 art., <i>que trata do direito à educação da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida</i> , de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.
2014	- Lei n.º 13.005, de 2014. (Brasil, 2014)	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal. A referida Lei <i>prevê a garantia do atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; com previsão de subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal.</i>
2011	- Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro, de 2011. (Brasil, 2011)	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e define as competências e <i>a garantia de um sistema educacional inclusivo, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia dos serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.</i> Este Decreto revoga o Decreto n.º 6.571 de 2008.
2010	- Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho, de 2010. (Brasil, 2010)	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e trata na Seção II, Art. 29 sobre a Educação Especial <i>“como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar”.</i>
2009	- Resolução n.º 4, de 02 de outubro, de 2009. (Brasil, 2009b)	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial. <i>Define o AEE que tem a função de complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem, para o público alvo desta resolução, dentre outros aspectos.</i>
	- Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. (Brasil, 2009a)	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, <i>devendo ser executados e cumpridos inteiramente, como neles se contém, conforme decreta o Art. 1.</i>
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 7 de janeiro, de 2008. (Brasil, 2008)	Apresenta os marcos históricos e normativos da educação especial, guiados pelo movimento mundial de inclusão direcionado pela educação inclusiva, como forma de superação e produção da exclusão escolar. Apresenta o diagnóstico e <i>define o público alvo da educação especial no Brasil, com o objetivo de “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino” (...).</i>

O quadro 1 expressa os documentos de políticas educativas no Brasil, selecionados pela recorrência à inclusão escolar e vinculam-se a prescrições de “políticas globais”, como destacam Pletsch & Lunardi-Mendes (2015), quanto a

normatização de novas políticas educativas, como forma de regulamentar, no contexto das práticas escolares, a tradução (Ball *et al.*, 2016) no AEE.

Observamos que a Lei n.º 13.146, de 06 de junho, de 2015 (Brasil, 2015), a Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho, de 2010 (Brasil, 2010) e o Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2009a), embora tragam em seus textos políticos menções sobre a educação especial, o fazem na esteira de ratificar a necessidade de um sistema educacional inclusivo, respaldados nos direitos sociais à educação para todos, assim como também, a Lei n.º 13.005, de 25 de junho, de 2014 (Brasil, 2014) que aprova o Plano Nacional de Educação no Brasil e, da mesma forma, reitera a educação especial, com a garantia do atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

Em nossa compreensão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva instituída no Brasil em 7 de janeiro de 2008 (Brasil, 2008) constituiu-se num dos documentos oficiais marcadamente significativo e mais evidente divisor das demandas de escolares com deficiência que propagou a evolução de matrículas, preferencialmente, na rede regular de ensino comum. Esta lei, define o público alvo da educação especial como aquele que apresenta deficiência, transtorno globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, com o objetivo de

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008, p. 14).

Ao prescrever o direito à inclusão escolar, a PNEEPI (Brasil, 2008) designa a escolarização desse público, preferencialmente na rede regular de ensino, reiterando o prescrito pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/1996 (Brasil, 1996).

De acordo com Bueno *et al.* (2008), o Conselho Nacional de Educação brasileiro foi impreciso ao definir o público alvo das políticas de inclusão escolar, que se apresenta de forma ambígua. Ressaltam ainda que essa definição contribui para manter situações indefinidas quanto a instituição de novas políticas educacionais, efetivamente inclusivas, que se oponham àquelas, que no decorrer da história brasileira, têm privilegiado o caráter seletivo e excludente no processo de escolarização propriamente.

As diretrizes da PNEEPEI (*Ibidem*, 2008) define a educação especial como uma modalidade de ensino a ser perpassada em todos os níveis, mediante a oferta do AEE, como um serviço que disponibiliza recursos próprios na orientação aos alunos e seus respectivos professores do ensino comum, quanto a sua utilização em sala de aula.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Brasil, 2008, p. 16, grifo nosso).

Ao definir a competência do AEE, as atividades previstas mostram-se restritivas a um determinado espaço, que não substitui a escolarização, e, a ‘diferenciação’ se dá nas práticas de atuação com os estudantes, entre a sala de aula comum e o atendimento educacional especializado, “[...] constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (Brasil, 2008, p. 16). Contudo, a formação escolar pelo AEE deve complementar e/ou suplementar, mediante “[...] programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum” (*Ibidem*, 2008, p. 16).

A regulamentação dos *lôcus* de atuação do AEE é instituída pela Resolução n.º 4 de 2009, em seu Artigo 5º, devendo ser “[...] realizado prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns” (Brasil, 2009b).

As salas de recursos multifuncionais são identificadas como serviço do AEE e caracterizadas como um espaço físico organizado com mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e tecnológicos e de acessibilidade e equipamentos específicos, devendo ser institucionalizado pelo projeto pedagógico da escola de ensino regular (*Ibidem*, 2009b). Este é o espaço que vem sendo considerado pelas políticas educacionais na perspectiva de educação inclusiva no âmbito brasileiro, como a “máxima da inclusão escolar” (Pereira, 2010), capaz de responder as mais variadas diversidades que constituem o contexto da sala de aula, por meio da elaboração e execução do plano do AEE, que deve prescrever a identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes, para definir as adaptações curriculares, os recursos a serem utilizados e as atividades desenvolvidas. Contudo, compreendemos como Silva (2010, p. 220) que [...] as ênfases nas adaptações curriculares como soluções para combater a desigualdade, sobretudo quando os alunos se encontram nos limites da exclusão escolar e da impossibilidade de aprendizagem”, pode não corresponder às expectativas do enriquecimento cultural, tampouco de se apropriar dos conhecimentos dados como válidos nesse processo de escolarização.

A oferta dos serviços de educação especial é regulamentada pelo Decreto n.º 7611 de 2011, denominado “[...] atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (Brasil, 2011). Para fins de desse decreto, o AEE deve ser prestado ao público alvo da PNEEPEI (Brasil, 2008) nas formas de complementar à formação dos estudantes com deficiência e transtorno globais de desenvolvimento, como apoio constante e com tempo limitado na frequência à sala de recursos multifuncionais, e, de suplementar à formação de estudantes com altas habilidades e superdotação (Brasil, 2011).

Ao analisar as (*im*)possibilidades dos estudantes em idade escolar que apresentam deficiência intelectual, nos termos da ‘complementação’ como formação escolar, verificamos que as prescrições normativas no âmbito brasileiro não detalham com clareza as ações curriculares, menos ainda na possibilidade de transformação curricular (Pacheco, 2016a) ou na diferenciação curricular em sala de aula (Sousa, 2010; Roldão, 2003a), com base na diversificação curricular, visto que estes sujeitos têm uma crescente participação nas estatísticas das matrículas nas escolas comuns.

2.1.2. Políticas de inclusão no âmbito português

No âmbito português identificamos seis fontes de documentos legais que direcionam à inclusão escolar de estudantes com deficiência, em escolas de ensino comum e/ou que abordam a diferenciação curricular.

Quadro 2. Identificação das políticas de inclusão em Portugal (2008-2016). Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Ano de Publicação	Documentos identificados em Portugal	Detalhamento dos documentos
2015	- Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho de 2015. (Portugal, 2015b)	A presente portaria regula o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com currículo específico individual (CEI), em planos individuais de transição (PIT) na vida pós-escolar, visando a consolidação e melhoria das capacidades pessoais, sociais e laborais, na perspectiva de uma vida adulta autónoma e com qualidade, nos termos e para os efeitos conjugados dos artigos 14 e 21 do Decreto - Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual, e da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, regulada pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto.
	- Resolução da Assembleia da República n.º 17, de 06 de fevereiro de 2015. (Portugal, 2015a)	Recomendações do Conselho Nacional de Educação, que se proceda à alteração do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, referente à Medidas educativas temporárias que permitam responder às necessidades educativas especiais de caráter transitório, comprovadamente impeditivas do desenvolvimento de aprendizagens, bem como de adequações curriculares individuais (Art. 18) e menos restritiva do que o estabelecimento de um CEI, (Art. 21).
2012	- Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro de 2012. (Portugal, 2012)	Esta portaria teve o objetivo de obviar as dificuldades decorrentes do alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos e da situação específica das/os alunas/os com currículo específico individual que integram o ensino secundário, apresenta dificuldades de implementação quer para as escolas, quer para os Centros de Recursos para a Inclusão por apresentar uma matriz prescritiva e obrigatória, nomeadamente no que se refere às áreas disciplinares, respetivas cargas horárias e responsabilidades das entidades formadoras, verificando -se, generalizadamente, que não está a ser cumprida.
2009	- Resolução da Assembleia da República n.º 56 de 07 de maio de 2009. (Portugal, 2009)	Aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adoptada em Nova Iorque em 30 de março de 2007.
2008	- Lei n.º 21, de 12 de maio de 2008. (Portugal, 2008b)	Lei que faz a primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. “A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional”.
	- Decreto-Lei n.º 3, de 7 de janeiro, de 2008 (Portugal, 2008a)	O presente decreto-lei define e regula os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Possibilita de criar um CEI para alunos com NEE que não progridem em curso normal do currículo comum nos diferentes níveis de escolarização da educação básica.

O quadro 2 expressa os documentos políticos que interferem diretamente nas práticas curriculares das instituições educacionais da educação portuguesa. Salientamos que a Resolução da Assembleia da República n.º 17/2015 (Portugal, 2015a), a Portaria n.º 201-C/2015 (Portugal, 2015b) e, Portaria n.º 275-A/2012

(Portugal, 2012) fazem alterações precisas no que se refere ao CEI para estudantes com NEE, de modo a alterar e atualizar o Decreto-Lei 03/2008 (Portugal, 2008a).

Desse modo, evidenciamos com maior visibilidade o Decreto-Lei n.º 3, de 7 de janeiro, de 2008, que retoma a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ao reiterar a educação inclusiva pelo viés da equidade educativa e da garantia de igualdade, tanto no acesso quanto nos resultados, por definir os apoios especializados a serem prestados na educação pré-escolar, no ensino básico e secundário da rede pública, particular e cooperativa, conforme prevê o Artigo 1º:

O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. (Portugal, 2008a, p. 155).

Considerando nosso enfoque à escolarização de estudantes com deficiência intelectual, verificamos que os apoios especializados em Portugal, as diretrizes curriculares apontam para projetos de formação abrangentes no âmbito dos projetos de cada escola (Pacheco, 2002). O Artigo 4º do Decreto-Lei n.º 3/2008 (Portugal, 2008a, p. 155) define a organização das escolas a partir de seus próprios projetos educativos, incluindo “[...] adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens”. Destaca-se que a organização dos apoios é estruturada por escolas referências para a educação bilíngue de estudantes surdos e de cegos e baixa visão. Há também a organização por escolas ou agrupamentos de escolas que se estruturam em unidades de ensino e de apoio especializado para dar respostas específicas diferenciadas para estudantes com espectro do autismo e para estudantes com multideficiência e surdocegueira congênita. O Artigo 4º desse decreto-lei é alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio (Portugal, 2008b) acrescentando a seguinte redação:

A educação especial organiza-se segundo modelos diversificados de integração em ambientes de escola inclusiva e integradora, garantindo

a utilização de ambientes o menos restritivo possível, desde que dessa integração não resulte qualquer tipo de segregação ou de exclusão da criança ou jovem com necessidades educativas especiais. (Portugal, 2008b, p. 2519).

Consequentemente, a Lei 21/2008 dá nova redação ao Artigo 4º do Decreto-Lei 3/2008, no que se refere a impossibilidade de integração de estudantes com NEE, desde que seja comprovada.

As instituições de educação especial têm por missão a escolarização de crianças e jovens com necessidades educativas especiais que requeiram intervenções especializadas e **diferenciadas** que se traduzam em **adequações** significativas do seu processo de educação ou de ensino e aprendizagem, comprovadamente não passíveis de concretizar, com a correcta integração, noutro estabelecimento de educação ou de ensino ou para as quais se revele comprovadamente insuficiente esta integração. (Portugal, 2008b, p. 2520, grifo nosso).

Compreendemos que a educação especial tem a finalidade de escolarizar estudantes com NEE em instituições especializadas, com intervenções ‘diferenciadas e adequadas’ no seu próprio percurso de aprendizagem, mediante comprovação de que não atingiram minimamente êxito necessário para sua permanência em escolas de ensino comum, mas que carecem de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação (...) podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar. (Portugal, 2008a, p. 155).

Quando da promoção e participação de estudantes com NEE de carácter permanente, o Decreto-Lei 3/2008 (Portugal, 2008a) estabelece as medidas educativas, em seu Artigo 16º, constituindo-se de: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio.

As adequações curriculares individuais recorrentes neste Decreto-lei para a escolarização de estudantes com NEE, podem inclusive eliminar atividades de aprendizagem que se “[...] revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade”, (Portugal, 2008a, Art. 18, p. 159). Com isso, depreendemos que a escolarização de estudantes com NEE ficam sujeitos a outras escolhas curriculares, quando identificado incapacidade de seguir o currículo comum à sua formação escolar. Nesse caso, o Artigo 21º, abre a possibilidade de se desenhar um CEI com base no perfil de funcionalidade desses estudantes.

1 - Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

2 - O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

3 - O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar. (Portugal, 2008a, p. 159).

Uma de nossas observações constata que o CEI pode substituir o currículo comum que estabelece competências a cada nível de escolarização, e isso implica em definir um novo currículo que prescreve conhecimentos diferenciados dos demais estudantes. Tais conhecimentos devem estar atrelados a um modelo de CEI centrado na vida cotidiana dos estudantes com NEE, em relação com a comunicação durante o percurso escolar, assim como também, deve prever expectativas posteriores além da vida escolar.

Em conformidade com o Decreto-Lei 3/2008 (Portugal, 2008a), verificamos que os apoios direccionados aos estudantes com deficiência, especialmente aos que apresentam deficiência intelectual, são ofertados em ‘unidades de apoio especializado’ à educação de estudantes com multideficiência e surdocegueira congênita, em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de estudantes que manifestam tais características. Destaca-se também que a organização dos apoios especializados desses agrupamentos ocorre pelo nível de

desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos estudantes. De acordo com o Artigo 26º, os objetivos das unidades de apoio especializado são:

- a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;
- c) Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias;
- e) Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;
- f) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;
- g) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar. (Portugal, 2008a, p. 162).

Esses objetivos preveem que os estudantes com NEE sejam acompanhados pelo apoio especializado da escola ou do agrupamento escolar ao qual frequenta, de modo a contribuir nas atividades curriculares previstas para seu nível de formação escolar, com as devidas adequações curriculares necessárias, seja pela flexibilização curricular ou pela organização do CEI, prevê também o envolvimento da família nesse processo. A partir desses objetivos, as escolas ou os agrupamentos de escolas que possuem unidades especializadas são incumbidas de:

- a) Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio;
- b) Adequar os recursos às necessidades dos alunos;
- c) Promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita;
- d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de **diferenciação pedagógica** numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;
- e) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;
- f) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

g) Planear e participar, em colaboração com as associações da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira congénita, visando a integração social dos seus alunos. (Portugal, 2008a, p. 162, grifo nosso).

A seleção dos documentos oficiais realizado em Portugal indica que os desdobramentos das políticas transnacionais são ratificados e recontextualizados localmente, com a premissa de educar todos os estudantes numa perspectiva de educação inclusiva. Tais prescrições oficiais apresentam a diferenciação curricular, com grande relevância o Decreto-Lei n.º 3/2008 (Portugal, 2008), que prescreve a possibilidade de eliminar conhecimentos do currículo comum e criar um outro currículo, de acordo com as potencialidades dos estudantes com NEE, em nosso caso para o estudante com deficiência intelectual. O chamado CEI é o que de mais significativo esse documento normativo possui em termos de diferenciação curricular, assim como prevê os documentos internacionais, frutos de encontros realizados desde a década de 1990, que orienta os países a assegurar “[...] uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado” (UNESCO, 1994).

Com isso, percebe-se que a forma como o contexto escolar organiza os percursos curriculares dos estudantes, acaba entrando em contradição com a diversidade que possui, que requer atenção às suas necessidades educacionais, e, ao mesmo tempo, coloca-se diante de um grande desafio, como salienta Pacheco (2016b, p. 117), “[...] o de organizar o processo de desenvolvimento do currículo que seja democrático e inclusivo, sabendo-se, no entanto, que toda e qualquer forma escolar contém em si um potencial de discriminação, mais ainda se a escola usar a linguagem da instrução em detrimento da linguagem da educação”.

Pode-se dizer, por isso, que a discriminação é uma categoria criada a partir do interior da própria escola, ou seja, a escola, na forma como está organizada curricularmente, produz a desigualdade, não tanto no ponto de partida, mas essencialmente no ponto de chegada ou na conclusão de ciclos e níveis escolares, pelo que a democratização através da educação é um ideal que estará sempre confrontado com políticas e práticas de discriminação curricular. (Pacheco, 2016b, p. 117).

O que se pensa em ser justo para um determinado público escolar, pode se tornar injusto para outro, quando a tentativa de eliminar inclusive conhecimentos previstos para todos. Por isso um currículo centrado no ‘conhecimento’ torna-se mais coerente com uma política de justiça social no âmbito da educação, como destaca (Young, 2007, 2016). Assim, é preciso pensar se o conhecimento escolar se

constitui como um direito “para poucos ou para todos” (*Ibidem*, 2016, p. 24), bem como, compreender que o conhecimento é de fato poderoso.

Para Young (2016, p. 33), o “conhecimento poderoso” se refere primeiramente, que “[...] há um “melhor conhecimento” em todas as áreas” e, por conseguinte, que “[...] a base de todas as decisões sobre conhecimento no currículo é a ideia de diferenciação, de que existem diferentes tipos de conhecimento”.

Contudo, é fundamental compreender que o conhecimento tem “poder”, e, colocado no centro das discussões e construção do currículo de um dado contexto escolar, mesmo sob a forma de diferenciação curricular para um determinado grupo específico de estudantes, ainda assim, deve possibilitar que estes avancem para além das suas experiências cotidianas, pois não seria “[...] justo nem equitativo quando um conhecimento de baixa qualidade é oferecido às crianças, o que não as leva para além das próprias experiências” (Young, 2016, p. 35).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo comparativo das políticas de inclusão escolar entre as nacionalidades brasileira e portuguesa, no âmbito educacional, nos permitiu identificar documentos vigentes entre as duas nações, no período de 2008 e 2016 e constatar que ambos têm se norteado pelas políticas internacionais, desde a década de 1990, e que até o momento influencia os desdobramentos de novos documentos legais em nível nacional.

Nos dois países, o ano de 2008 foi um marco para novos contornos das políticas educativas, principalmente para a educação especial que se define numa perspectiva de educação inclusiva. Tal constatação se evidencia pela instituição do Decreto-Lei n.º 3 (Portugal, 2008a) que normatiza a educação portuguesa e, pela instituição da PNEPEI (Brasil, 2008) que institui as diretrizes da educação especial numa perspectiva da educação inclusiva. Desse modo, constatamos que estes documentos nacionais demarcaram as políticas baseadas na perspectiva de educação inclusiva, tanto para definir o público alvo quanto para designar a oferta de serviços educacionais especializados, como caminho viável para inclusão escolar em seus sistemas educativos.

Diferenciação curricular, adaptação curricular e adequação curricular foram conceitos recorrentes nos textos políticos, considerados como caminhos viáveis para incluir estudantes com NEE no ensino comum, que se encontram nos limites da exclusão escolar, como destaca Silva (2010). Tais conceitos apresentam-se como possibilidades de interferir nos próprios percursos dos estudantes com deficiência, com ênfase daqueles que apresentam deficiência intelectual, sujeitos com crescente matrículas nas escolas comuns, a partir de um CEI, como é previsto no contexto português, e, no AEE, no contexto brasileiro.

No início do século XXI, Perrenoud (2000, p. 10) já sinalizava que “a diferenciação da pedagogia e a individualização das trajetórias de formação estão, ou estarão, no centro das políticas da educação dos países desenvolvidos”, conseqüentemente, também daqueles em desenvolvimento, que firmaram acordos com as políticas internacionais.

Neste sentido, inferimos que a diferenciação não significa minimizar ou até eliminar parte do currículo comum, mas de construir, de forma estratégica, os próprios percursos de aprendizagem diferenciados, permitindo que os estudantes avancem no currículo (Sousa, 2010; Roldão 2003a), tendo em vista o sucesso escolar, com base no conhecimento poderoso e válido para todos eles (Young, 2007, 2016). Diferenciar “[...] não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida” (Roldão 1999, p. 53), mas de proporcionar aos estudantes transcender em seus conhecimentos da vida cotidiana para o acesso aos conhecimentos especializados, mesmo que prescritos pelo currículo comum da escola.

Goodson (2013) alerta que alguns estudos realizados em contextos escolares a partir das experiências de mudança curricular contemplam aspectos progressistas e inclusivos, porém, os resultados têm mostrado um caminho inverso, visto que os aspectos concebidos inclusivos tendem a tornar-se regressivos aos processos de escolarização. Por isso é fundamental refletir sobre os conceitos que incidem diretamente nas práticas curriculares de todos os estudantes, indistintamente, que acessem os conhecimentos que lhes são de direito. Corroboramos com Young (2016) que o conhecimento tem valor, e mais, que exerce poder no centro das discussões quando se trata da inclusão escolar de estudantes que apresentam alguma deficiência, pois todo conhecimento valioso é o que irá propiciar o avanço além das próprias experiências da vida cotidianas desses sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S. J. (2001) Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, dez.
- Ball, S. J.; Maguire, M.; & Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem políticas*: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG.
- Bueno, J. G. S.; Mendes, G. M. L.; & Santos, R. A. (2008). *Deficiência e escolarização*: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES.
- Goodson, I. (2013). *Políticas de currículo e de escolarização*: abordagens históricas. Tradução Vera Joscelyne. Rio de Janeiro: Vozes.
- Lunardi-Mendes, G. M. (2005). *Nas trilhas da exclusão*: as práticas curriculares no atendimento as diferenças dos alunos. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC: São Paulo.

- Mesquita, A. M. A. (2009). Vozes ausentes: o currículo e a proposta de educação inclusiva. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.3, n. 1, p. 75-88, mai. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acessado em 20/10/2017.
- Pacheco, J. A. (2016b). Currículo e Inclusão Escolar: (In)variantes educacionais e curriculares. In: *Revista Teias* v. 17, n. 46. jul./set.
- Pacheco, J. A. (2008). Notas sobre Diversificação/Diferenciação Curricular em Portugal. *Revista Intermeio* - Programa de Pós-Graduação em Educação, pp. 178-187.
- Pacheco, J. A. (2016a). Para a noção de transformação curricular. In: *Cadernos de Pesquisa* v.46 n.159 p.64-77 jan./mar.
- Pereira, C. D. (2010). A oferta de serviços de educação especial no município de Braço do Norte – SC. 2010, Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. (P. C. Ramos, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2011). *Diferenciação do Ensino: Uma questão de organização do trabalho*. Pinhais: Editora Melo.
- Pletsch, M. D., & Mendes, G. M. L. (2015). Entre políticas e práticas: Os desafios da educação inclusiva no Brasil. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 23(27). Dossiê Educação Especial: *Diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem II*. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2003> acesso em 20 de outubro de 2016.
- Roldão, Maria do Céu. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, Maria do Céu. (2003a). *Diferenciação curricular revisitada*. Conceito, discurso e práxis. Porto: Porto Editora.
- Roldão, Maria do Céu. (2003b). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, pp. 151-165.
- Sacristán, G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed.
- Silva, F. C. T. (2010). Entre o processo civilizador e a gestão controlada do currículo: a escola inclusiva “dos deficientes”. In: *Curriculo sem Fronteiras*, v.10, n.2, pp.214-227, Jul/Dez.
- Silva, F. C. T. (2016). Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. *Revista Brasileira de Educação* v. 21 n. 64 jan.-mar.
- Sousa, Francisco. *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora, 2010.
- Souza, F. F. de; & Pletsch, M. D. (2017). A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. In: *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro.
- Young, Michael F. (2007). Para que servem as escolas? *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez. 2007.
- Young, Michael F. (2016). Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159 159, p. 18-37.

FONTES DOCUMENTAIS

Brasil. (1996). Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro, de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Brasil. (2008). Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SECADI.

Brasil. (2009a). Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU. Diário Oficial da União, Brasília.

Brasil. (2009b). Ministério da Educação/CNE. Resolução 04, de 02 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Brasil. (2010). Resolução CNE/CEB n.º 04, de 13 de junho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica.

Brasil. (2011). Ministério da Educação. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Brasil. (2014). Lei n.º 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

Brasil. (2015). Lei n.º 13.146, de 06 de junho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Portugal. (2008a). Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, de 2008. Diário da República, 1.ª série - N.º 4 - 7 de janeiro de 2008.

Portugal. (2008b). Lei n.º 21/2008 de 12 de maio, de 2008. Diário da República, 1.ª série - N.º 91 - 12 de maio de 2008.

Portugal. (2015b). Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho.

Portugal. (2015a). Resolução da Assembleia da República n.º 17/2015, de 06 de fevereiro.

Portugal. (2012). Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro de 2012.

Portugal. (2009). Resolução da Assembleia da República n.º 56, de 07 de maio de 2009.

ONU. (2006). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: Acesso em 8 julho de 2016.

UNESCO. (1994) Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais: Salamanca: Espanha.

WCEFA. (1990). Conferência Mundial de Educação Para Todos. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

DISCURSOS POLÍTICOS ACERCA DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO” NA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Alfrancio Ferreira Dias

Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: diasalfrancio@hotmail.com.

RESUMO

Este texto analisa os discursos políticos sobre a chamada “ideologia de gênero” na discussão da proposta do Plano Municipal de Educação (PME) de João Pessoa/PB. A abordagem teórica é influenciada pelos estudos pós-críticos e pós-estruturalistas. A opção metodológica consistiu em abordagem qualitativa dos discursos de quatro vereadores, veiculados nas redes sociais, em um debate televisivo local e durante a sessão de votação do PME na Câmara Municipal, bem como na análise de um panfleto apócrifo intitulado “*Você já ouviu falar sobre a ‘ideologia de gênero’?*”, distribuído por religiosos/as durante a sessão. Os argumentos utilizados pelos políticos locais – que corroboram posições de políticos federais conservadores, contrários à discussão de gênero e sexualidade na escola, desde o Plano Nacional de Educação (2014) – resultaram na aprovação do PME/JP 2015 suprimindo essa temática. Apenas o eixo de Direitos Humanos aprovado no documento engloba genericamente a superação da discriminação por gênero e orientação sexual.

1. INTRODUÇÃO

Em 2010, ocorreu em Brasília a Conferência Nacional de Educação (CONAE) para pensar a construção do Plano Nacional de Educação e o planejamento da gestão educacional brasileira. No Eixo VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade, dentre várias propostas para trabalhar com a temática, algumas visam a superar a discriminação por gênero e orientação sexual na escola. De acordo com o documento, a discussão de gênero e diversidade sexual deve fazer parte da política de valorização e formação inicial e continuada dos professores e ser inserida no Programa Nacional do Livro Didático, nos currículos das licenciaturas e da educação básica, dentre outras recomendações. Com base na versão final do documento da CONAE 2010, elaborou-se o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, que orienta as atuais políticas educacionais no país. O PNE anterior (2001-2010) não continha qualquer menção ao assunto.

O debate em torno da superação da discriminação por gênero e orientação sexual na discussão do PNE foi muito forte. O texto inicialmente aprovado pela Câmara dos Deputados, em 2012, definia que a superação das desigualdades educacionais requeria a “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de

orientação sexual". No Senado, que funciona no sistema bicameral como casa revisora, foram suprimidas algumas expressões, e a redação final ficou de modo genérico como "promoção da cidadania e a erradicação de todas as formas de discriminação".

Como houve alteração do texto original, o Projeto de Lei do PNE voltou para a Câmara e lá, novamente, o seu relator, deputado Ângelo Vanhoni (PT-PR), reinsertiu o trecho suprimido, gerando uma série de debates. Deputados federais conservadores entendiam que a ênfase na igualdade de gênero e orientação sexual permitiria a adoção de materiais didáticos e atividades escolares que incentivassem a homossexualidade, obrigando as crianças e jovens a naturalizarem aquilo que na concepção deles é antinatural.

O Projeto foi finalmente aprovado com a supressão das formas de discriminação específica. Assim, dentre as diretrizes do PNE, as que tratam da superação da discriminação (inciso III, art. 2º) e da promoção da diversidade (inciso X, art. 2º) ficaram de forma bem genérica. No dia 25 de junho de 2014, a Lei 13.005, que institui o Plano Nacional de Educação, foi sancionada pela Presidente da República, Dilma Rousseff.

No período de 19 a 23 de novembro de 2014, portanto, após a aprovação e sanção do PNE, ocorreu a II CONAE, que indicou que o planejamento e as políticas no Brasil devem orientar-se, dentre outras diretrizes, pela superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual, e na garantia de acessibilidade. Assim, o Eixo II - Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos coloca "o respeito à efetivação da educação pública democrática, popular, laica e com qualidade social, banindo o proselitismo, o racismo, o machismo, o sexismo, a homofobia, a lesbofobia e a transfobia nas instituições educativas de todos os níveis, etapas e modalidades" (Ministério da Educação, 2014, p. 29) como eixo central da educação e objeto da política educacional. Nesse sentido, são várias as proposições e estratégias contidas no documento.

De acordo com o PNE (art. 8º da Lei 13.005), os Estados, o Distrito Federal e os Municípios teriam até 24 de junho de 2015 para sancionar seus respectivos planos estaduais, distritais e municipais de educação. Como o Plano Nacional serve de norte, e seguindo as orientações da II CONAE, os projetos dos planos traziam diretrizes e metas para combater a discriminação por gênero e orientação sexual. Novamente, discussões e debates vieram à tona. Certos grupos religiosos e conservadores construíram todo um arsenal discursivo no sentido de combater a chamada "ideologia de gênero" presente nos planos. Na capital da Paraíba, João Pessoa, essa realidade não foi diferente.

Por "ideologia de gênero" grupos conservadores, principalmente fundamentalistas religiosos cristãos, entendem o discurso científico que conceitua

gênero como uma construção histórica, social e cultural da identidade individual e social (construção essa distinta de sexo e orientação sexual), bem como da ordem social e simbólica (androcêntrica) – em contraposição a sua crença de que o gênero seria um dado da natureza, uma determinação biológica, ou uma criação divina. Assim, pretendem que a ideologia do “gênero natural”, binário, associado à heteronormatividade, passe por verdade, e o conceito de gênero como construção cultural passe por ideologia.

Para Scott (1995: 86), “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Sendo todas as relações sociais permeadas por poder (Foucault, 1999), a relação entre os sexos tem sido de dominação masculina (Bourdieu, 1999), colocando a mulher (e outros a ela equiparados) em situação de desvantagem social e vítima de processos de violência simbólica, institucional e física.

A teorização sobre as relações de gênero no âmbito dos estudos de mulheres e feministas criou um novo campo científico a partir da segunda onda do feminismo (dos anos de 1960 em diante). Porém o conceito de gênero é complexo e de difícil *sensocomunicação* (Carvalho, 2010), pela associação da noção de gênero à perspectiva religiosa criacionista. Assim, no senso comum (e mesmo na academia) gênero aparece frequentemente como sinônimo de sexo (Carvalho & Rabay, 2015), ambos restritos ao binarismo.

Partindo dessas considerações, este texto busca articular questões epistemológicas presentes nos estudos sobre gênero e sexualidades com reflexões sobre os discursos de políticos locais, veiculados na mídia, contra a referida “ideologia de gênero”, no contexto da discussão do Plano Municipal de Educação de João Pessoa (PB), aprovado em 2015.

A opção metodológica recaiu sobre a abordagem qualitativa (Denzin, 2006) dos discursos de quatro vereadores do município de João Pessoa, veiculados nas redes sociais, em um debate televisivo local e durante a sessão de votação do PME na Câmara Municipal, sobre a inclusão da “ideologia de gênero” no plano, bem como um panfleto apócrifo, distribuído por religiosos/as, intitulado *Você já ouviu falar sobre a “ideologia de gênero”? Conheça esta ideologia e entenda o perigo que você e seus filhos estão correndo!* As análises são influenciadas pelos estudos pós-críticos, em que o “mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (Silva, 2011: 149), bem como pelos estudos pós-estruturalistas, a partir da perspectiva de que a linguagem e os processos de significação influenciam a produção das relações sociais e do conhecimento.

2. O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA: DISCURSOS SOBRE A “IDEOLOGIA DE GÊNERO”

O Plano Municipal de Educação de João Pessoa foi aprovado no dia 17 de junho de 2015, um dia antes da data prevista. No momento em que foi posto em votação, um vereador registrou em sua fala que não tinha ocorrido nenhuma discussão e/ou leitura prévia do PME, por isso se absteve de votar. Em protesto, publicou em sua página no *Facebook*⁹⁷, a sua indignação:

Avisar a tod@s os educadores que de forma extraordinariamente esquisita o Plano Municipal de Educação foi aprovado sem debate nenhum em 37 segundos. Repito, sem nenhuma fala. Exceto a minha de protesto. Após a "votação" pedi para registrar minha abstenção. Não li o plano (acho q ninguém leu) a sociedade civil, educadores e câmara ficou pequena neste "modus operandi" que o poder executivo operou na câmara. Junto com ela a democracia esvai-se sem resultados e sem funcionalidade. #diavergonhoso, #ofuturo há de julgar dias como esse. (Martins, 2015).

Se o Plano Municipal de Educação foi aprovado sem uma leitura ou discussão prévia como um todo, um ponto em particular gerou uma discussão que movimentou as redes sociais e fez com que a Câmara Municipal de João Pessoa, no dia 17 de junho de 2015, ficasse lotada: a inclusão das discussões referentes a gênero e orientação sexual no PME.

Na rede social *Facebook*, outro vereador postou um vídeo no dia anterior, falando que o prefeito da cidade tinha incluído a “ideologia de gênero” no PME, contrariando a decisão do Congresso Nacional acerca do PNE. Em sua publicação, ele afirma: “tenho certeza que os vereadores cristãos não aprovarão essa medida” (Mendes, 2015b). Em debate em uma emissora de televisão local, logo após a aprovação do PME, ele ressaltou que o Plano foi aprovado porque o Presidente da Câmara não aceitou qualquer referência à palavra gênero, além de afirmar que houve pressão de vários atores no sentido de retirar essa discussão do PME. “Nós não poderíamos ter a opção de ensinar a crianças de quatro, cinco anos que ela não teria a sua sexualidade definida” (Mendes, 2015a).

No mesmo debate, o vereador Marco Antônio Souza, que se afirma como católico, ressaltou que houve uma pressão dos setores religiosos (Souza, 2015). Um

⁹⁷ Rede social fechada para membros. A rede faculta aos seus usuários optarem pela privacidade, compartilhando suas publicações somente com os amigos, ou podem deixar abertas ao público, como foi o caso dos depoimentos aqui apresentados.

quarto vereador escreveu um texto em sua página pública no *Facebook* em que se posiciona contrário à “ideologia de gênero”. Segundo ele,

A ideologia de gênero afirma que ninguém nasce homem ou mulher, mas deve construir a sua identidade, isto é, o seu gênero, ao longo da vida. [...] De acordo com essa ideologia, gênero seria uma construção individual, de modo que ninguém seria identificado como homem ou mulher, mas cada um deveria criar a sua própria identidade. Nesse compasso, nossas crianças aprenderiam que não seriam meninos ou meninas, mas que deveriam, em seus cotidianos, criarem a sua própria identidade. Para isso, receberiam materiais didáticos destinados a difundir essa e outras temáticas, como, por exemplo, a sexualidade. (Farias, 2015).

O vereador destaca ainda que alguns dos partidários da “ideologia de gênero” são contrários às celebrações como “Dia dos Pais”, “Dia das Mães”, para que houvesse apenas o “Dia da Família”. Ademais, segundo ele, “essa questão de gênero chega a ser tão radical que muitos são contra até a divisão de banheiros em masculino e feminino” (Farias, 2015). Ele vê a escola como “templo do conhecimento e da cidadania”.

Na escola, o principal é a difusão do saber (Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Estrangeira, etc.) e a transmissão de valores fundamentais de cidadania como respeito ao próximo, a preservação do meio ambiente, fazer a coleta seletiva, obedecer as regras de trânsito, ser contra qualquer tipo de preconceito, cultivar princípios morais como respeitar os pais e professores, não roubar, não praticar *bullying*, não agredir as pessoas, enfim, a escola é um espaço essencial na construção da personalidade e do caráter de nossos cidadãos. (Farias, 2015).

O vereador coloca ainda que, como cristão, compreende a necessidade do respeito e da tolerância para a harmonia da sociedade, que defende a regulamentação de direitos dos homossexuais, mas é contrário à implantação da ideologia de gênero na escola. Apesar de se mostrar a favor dos direitos dos homossexuais, não podemos deixar de identificar que há um discurso velado em sua fala, uma vez que, ao se manifestar contrário às discussões de gênero e sexualidade na escola, está privando os alunos e as alunas de terem acesso ao conhecimento sobre a temática e, conseqüentemente, propiciando a continuidade da ignorância

acerca do assunto, o que gera processos discriminatórios, preconceituosos e produção de estereótipos. A escola precisa romper com essa visão estreita acerca de gênero e sexualidade e ampliar os debates para que venha à tona a noção da pluralidade que inclui os diferentes.

No dia da votação, grupos de evangélicos e católicos estavam na Câmara e distribuía um panfleto com o título *Você já ouviu falar sobre a “Ideologia de Gênero”*? Conheça esta ideologia e entenda o perigo que você e seus filhos estão correndo. Além de incluir várias questões proferidas pelos vereadores, o panfleto afirma que “querem destruir nossas famílias” e conclama as pessoas a procurarem as câmaras municipais e assembleias legislativas e conversarem com os vereadores e deputados estaduais para que isso não seja implantado. Em seu conteúdo, traz o panfleto:

Talvez você tenha visto na televisão alguém dizer que a família é uma instituição antiquada, e que os tempos mudaram, que precisamos “abrir a cabeça”? **Existem organizações** muito ocupadas em destruir nossas famílias. Dizem que o povo é muito fora de moda e que precisamos deixar os ensinamentos dos antigos e nos abirmos às novidades. **E que novidades!** Como não estão conseguindo mudar a cabeça da população, inventam novos recursos para nos sabotarem. **O mais disfarçado e perigoso é a “Ideologia de Gênero”**. (Panfleto apócrifo, 2015, p. 4, grifos no original).

Há no conteúdo desse panfleto uma nítida distorção das ideias, valores e princípios que pregam os estudos feministas e de sexualidade, os movimentos sociais e intelectuais adeptos desses estudos, pois seus princípios buscam a inclusão de diferentes núcleos familiares existentes na contemporaneidade, e a supressão das ações discriminatórias e preconceituosas no contexto escolar.

Para um dos vereadores, a discussão de gênero e sexualidade não deve ser prioridade na escola, o que deve ser ensinado são os valores morais presentes na família. Segundo ele,

Definir padrões morais de forma impositiva, como se pretende através da legalização da ideologia de gênero, simplesmente não funciona. O que deve ser feito, e de forma inteligente, é ensinar às crianças que uma família é composta por valores. A sexualidade não é o sentido maior da família. Não é necessário formar uma família para se ter um filho, mas a mesma não se mantém, seja ela de que tipo for, sem que os valores éticos fundamentais estejam em primeiro lugar. (Farias, 2015).

Indagamos: ao desconsiderar as discussões de gênero e sexualidade na escola, não estaríamos negando o valor ético-moral das diferentes famílias, compostas por pessoas de gêneros e sexualidades que fogem do tradicional? Como diz o vereador, nenhuma família se mantém sem *os valores éticos fundamentais*, porém ele não explicita que valores são esses e qual o seu alcance. Acreditamos que dificilmente é possível ensinar às crianças valores como *amor, lealdade, solidariedade, fraternidade, igualdade, respeito e união* sem que essas conheçam e respeitem, à luz dos princípios da alteridade e da ética, as diferentes famílias.

Destacamos dois pontos comuns nos discursos dos vereadores e no panfleto distribuído na Câmara Municipal de João Pessoa. O primeiro ponto é a perspectiva religiosa permeando todo o debate, visto que os/as vereadores/as são católicos/as ou evangélicos/as e fazem questão de frisar isso durante as discussões. Nesse ponto, o cenário de João Pessoa é um reflexo do cenário nacional. No Congresso Nacional, por exemplo, existe uma bancada evangélica forte e que atua no sentido de impor seus interesses religiosos aos demais cidadãos. Apesar de, doutrinariamente, evangélicos e católicos serem separados, nos últimos tempos existe uma aliança política entre eles, sobretudo para barrar qualquer situação contrária à família tradicional (formada apenas por casal de sexos opostos) e à moral cristã.

O segundo ponto refere-se à limitação da concepção de currículo escolar. O currículo, na visão defendida pelos vereadores, seria limitado a conteúdos das disciplinas tradicionais, mais algumas noções de cidadania e respeito, sem, em hipótese alguma, poder se referir ou discutir questões relativas a gênero e sexualidade. Os discursos curriculares e as práticas pedagógicas tentam constantemente apagar as diferenças e homogeneizar as identidades na escola. Sendo uma instituição conservadora, a escola tende a negar o novo cenário cultural emergente que rompe com as concepções e valores tradicionalmente cultivados. Ela não está preparada para lidar com as múltiplas identidades, afinal “trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (Fleuri, 2006: 497).

Seria possível não incluir gênero e sexualidade no currículo escolar e fazer da escola “templo do conhecimento e da cidadania” e disseminadora de “valores éticos fundamentais”? Dificilmente, pois, mais uma vez a escola estaria produzindo processos excludentes, discriminatórios e ofuscentes das diferentes identidades nela presentes. Ademais, a legislação brasileira veda expressamente qualquer forma de discriminação.

Segundo a Constituição Federal de 1988 (art. 3º, IV), um dos objetivos fundamentais da República é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil,

1988/2011). No que se refere à educação, a Lei Maior coloca no *caput* do art. 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988/2011).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 1996), em consonância com o texto constitucional, ressalta no Art. 3º que

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

[...]

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância.

[...] (BRASIL, 1996/2008).

Percebe-se, portanto, que as duas normas que são referências seminais para a educação nacional pregam, como um dos objetivos da educação, a formação plena do indivíduo para exercer a cidadania. Isso implica o respeito à liberdade e o apreço à tolerância, por isso o ensino deve ser plural, fato que respalda as discussões a respeito das questões de gênero e sexualidade na escola. Além disso, a Constituição veda expressamente qualquer forma de discriminação, abarcando, portanto, a homofobia, lesbofobia e transfobia.

O texto final do Plano Municipal de Educação de João Pessoa (Lei Municipal 13.035 de 19 de Junho de 2015) coloca em seu Art. 3º que as diretrizes para o período de 2015 a 2025 dentre outras, são:

Art. 3º [...]

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

[...]

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (João Pessoa, 2015).

O diagnóstico do eixo 12, que trata da valorização da diversidade, ressalta que “a escola é um dos principais agentes responsáveis tanto por manter e alimentar como também criar novas estratégias inclusivas no combate às discriminações por raça, gênero, etnia, renda, orientação sexual, diferenças físicas e deficiências, entre outras”. A Meta 20 fala em implementar a Educação em Direitos Humanos em todos

os níveis, etapas e modalidades de ensino, contemplando a inclusão de práticas pedagógicas, a confecção de materiais didáticos, formação de professores, pesquisas, dentre outras estratégias, para a criação de uma cultura de paz, de respeito às diferenças e valorização dos direitos humanos.

Nesse cenário, não obstante toda a pressão para a exclusão dos termos orientação sexual e identidade de gênero das metas e estratégias do PME, o texto aprovado pela Câmara Municipal não proíbe (nem poderia proibir) que essa temática seja debatida e que haja políticas para a valorização da diversidade. Pelo contrário, apesar de não estar explicitamente na Lei, o município tem o dever legal de implementar ações para combater as discriminações e preconceitos no âmbito escolar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos sobre as questões de gênero e sexualidade são relativamente recentes, sobretudo no campo educacional. Entretanto, percebemos que os estudos e teorias acerca do assunto avançaram consideravelmente, transcendendo as concepções naturais/essencialistas e religiosas/criacionistas em direção às culturais.

Apesar do significativo avanço, é difícil a *sensocomunização* do conceito de gênero, em sua multidimensionalidade e complexidade, principalmente pela sua associação às perspectivas biológica/positivista e religiosa, as quais configuram posições ideológicas e políticas que reforçam visões binárias e dicotômicas, negando a diversidade sexual e de gênero.

Nesse contexto, educadores/as, intelectuais e ativistas políticos/as, preocupados/as com a discriminação, preconceitos e violências relacionados a gênero e sexualidade, têm buscado inserir, em documentos legais e de políticas públicas, garantias de direitos e de respeito às diferenças, como ocorreu durante a CONAE em 2014.

Todavia, quando documentos como os planos de educação chegam ao Poder Legislativo esbarram em discursos conservadores e contrários a uma sociedade menos assimétrica, desigual, excludente e desumana. Isso ocorreu no Plano Nacional de Educação, no Plano Estadual de Educação da Paraíba e no Plano Municipal de Educação de João Pessoa.

Em nível municipal, vereadores de João Pessoa vetaram a inserção das questões de gênero e sexualidade no PME com base no discurso capcioso contrário a uma suposta “ideologia de gênero”, veiculado nacionalmente. Segundo eles, repetindo esse discurso, com a inclusão da temática de gênero na formação inicial e continuada de professores e nos currículos escolares, algumas “organizações” estariam tentando destruir a família e propiciando que as crianças apreendessem que não seriam meninos ou meninas, entre outras afirmações alarmistas.

Com base nas concepções naturalista e religiosa, os discursos dos políticos de João Pessoa não respeitam as diferentes e múltiplas identidades que se encontram na escola. Entretanto, sabemos que as discussões e a luta política acerca do fortalecimento da temática no contexto educacional não podem cessar.

Desse modo, embora o PME de João Pessoa não inclua uma discussão específica acerca da temática de gênero e sexualidade, professores/as da rede municipal de educação não estão proibidos de trabalhar o assunto na escola, pois o eixo de Direitos Humanos aprovado no documento engloba genericamente a superação da discriminação por gênero e orientação sexual.

Longe do que seria o ideal, na tentativa de driblar esses discursos opressores e conservadores, educadores/as pessoenses devem buscar no seu cotidiano, através de suas práticas pedagógicas e curriculares, a superação das discriminações, preconceitos, estigmas, violências e exclusão social para com as meninas e meninos que não se enquadrem na heteronormatividade e nos papéis e identidades de gênero binárias tradicionais.

Para finalizar registamos o exemplo do professor Marcos Lopes de Souza⁹⁸ que, ao perceber a veiculação de uma carta aberta à comunidade do município de Jequié (BA) para o enfrentamento da “Ideologia de Gênero” no PME, revolveu se pronunciar, expondo argumentos contrários aos da carta distribuída por religiosos em diversas cidades brasileiras.

Diante da carta encaminhada pelo bispo de Jequié em relação a uma suposta “ideologia” de gênero que estaria presente no Plano Municipal de Educação (PME), vimos nos posicionar argumentando favoravelmente à permanência das questões de gênero e também de orientação sexual nos propósitos do PME. Primeiramente, afirmamos que não existe “ideologia”, conforme mencionado, já que não se deseja impor pensamentos, “conscientizar” as pessoas ou muito menos normatizar ou uniformizar os estudantes, já que prezamos pelo respeito às diversidades.

Pretendemos com as discussões sobre gênero na escola reconhecer a existência de uma história brasileira marcada pela marginalização e desigualdade de gênero, em especial, em relação às mulheres que mesmo com suas conquistas ainda têm sido desvalorizadas, sobretudo quanto à remuneração salarial, ocupação profissional ou participação na representação política, e inferiorizadas por meio dos feminicídios,

⁹⁸ Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidades (CNPq).

fazendo do Brasil o sétimo país do mundo com as maiores taxas de violência contra as mulheres conforme dados disponíveis no site da Organização das Nações Unidas (ONU), inclusive só em 2012 foram registrados 50.000 estupros no Brasil. A ONU também tem realizado uma campanha “Livres & Iguais” a fim de promover o combate à violência e à discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) no mundo, incluindo o Brasil.

[...] Também reiteramos que o Plano Municipal de Educação (PME) não almeja desconstruir a família, a maternidade ou o matrimônio como exposto na carta, ao contrário, defendemos que todas as pessoas, e repetimos todas as pessoas, indistintamente, tenham o direito de escolher o caminho que desejam para suas vidas, inclusive o de construir famílias, serem mães ou pais e se casarem. Da mesma forma entendemos que devem ser considerados e respeitados os “outros” arranjos familiares que vêm se produzindo há algum tempo, pois assim estaremos, de fato, construindo uma sociedade justa, livre e solidária como já defendido pela Constituição de 1988.

Com base nas legislações, documentos educacionais oficiais e pesquisas realizadas por universidades e instituições nacionais e internacionais reconhecemos a importância de se valorizarem as diferenças e defendemos que a escola brasileira e, por conseguinte, jequiense não se silencie frente ao sexismo (discriminação de sexo/gênero), à misoginia (rejeição às mulheres e à feminilidade) e à lesbo-homo-bi-transfobia (manifestação de rejeição e ódio aos(as) lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros). Isto não significa que devamos “impor” às pessoas que “se tornem” homossexuais como temos ouvido por parte de pessoas desinformadas e equivocadas. Contrariamente, defendemos o respeito a todas as identidades de gênero e orientações sexuais e, obviamente, também o respeito às pessoas heterossexuais. Inclusive a violência de gênero e sexual tem se intensificado de tal forma que os heterossexuais têm sido vítimas dela: são irmãos, pais e filhos e amigos que foram violentados por terem sido confundidos com casais homossexuais.

Finalizamos reafirmando que o papel da escola, defendido pelo PME e também por nós, intenta contribuir para a formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos que reconheçam a importância do respeito às pluralidades sejam elas de origem social, cultural, étnico-racial, de gênero, orientação sexual, religiosa, de nacionalidade, condição física, sensorial e socioemocional, geracional, entre outras e, com isso auxiliaremos na construção de uma sociedade menos injusta,

menos violenta, menos desumana e mais respeitosa, amorosa e pacífica. (Souza, 2015: 1-3).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil (2011). *Constituição da República Federativa do Brasil* – 1988. Brasília: Senado Federal.

_____. (2008). Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal.

_____. (2015). *Lei no 13.005* de 25 de junho de 2014. Aprova o PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 jul. 2015.

João Pessoa (2015). *Lei Ordinária nº 13.035*, 19 de Junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação 2015-2025 e dá outras providências. Disponível em: http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2015/06/2015_1481.pdf?4028d8. Acesso em: 10 jul. 2015.

Bourdieu, P. (1999). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Carvalho, M. E. P. (2010). Gênero é um conceito complexo e de difícil sensocomunização: considerações a partir de uma experiência de formação docente. *Revista Instrumento*, Juiz de Fora v. 12, n. 2, (pp. 75-87), jul./dez.

Carvalho, M. E. P. & bay, G. (2015). Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 23, n. 1, (pp. 119-136), jan./abril.

Denzin, N. K. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.

Farias, B. (2015). Página pessoal. In *Facebook*. Publicada em 17 de julho de 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/brunofariasdepaiva/posts/756890677742825>. Acesso em: 29 jul. 2015.

Fleuri, R. M. (2006) Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação e Sociedade* [online], Campinas, vol. 27, n. 95, (pp. 495-520), mai/ago.

Foucault, M. (1999). *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal.

Martins, R. (2015). Página pessoal. In: *Facebook*. Publicada em 17 de julho de 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/AmigosRenato/posts/852877991466483?pnref=story>. Acesso em 29 jul. 2015.

MENDES, R. Vídeo. Página de Raoni Mendes aberta ao público. In: *Facebook*. Publicado em 16 de julho de 2015a. Disponível em: <https://www.facebook.com/raonibmendes/videos/vb.570693256352787/839595489462561/?type=2&theater>. Acesso em 29 jul. 2015.

_____. Entrevista ao Programa Correio em Debate em 30 de junho de 2015b. *TV Correio João Pessoa*. Disponível em: <https://www.facebook.com/raonibmendes/videos/vb.570693256352787/845934182162025/?type=2&theater>. Acesso em: 30 jul. 2015.

Ministério da Educação (2015). *Documento Base da CONAE 2014*. Documento Base. Volume I e II, 2014. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=327:documento-base-&catid=38:documentos&Itemid=59. Acesso em: 30 jul. 2015.

Silva, T. T. (2011). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica.

Souza, M. A. (2015) Entrevista ao Programa Correio em Debate em 30 de junho de 2015. *TV Correio João Pessoa*. Disponível em: <https://www.facebook.com/raonibmendes/videos/vb.570693256352787/845934182162025/?type=2&theater>. Acesso em: 30 jul. 2015.

Souza, M. L. (2015). Carta à comunidade jequeense e vereadores. In: Comunidade da ONG LGBT Sol. *Facebook*. Publicada em 18 de junho de 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/lgbtsoljeque/posts/480460495454823>. Acesso em: 30 jul. 2015.

Rovênia Amorim Borges¹ & Almerindo Janela Afonso²

¹Doutoranda em Ciências da Educação (Política Educativa), Universidade do Minho, Portugal.
E-mail: roveniaa@gmail.com.

²Doutor em Educação, Professor Associado do Departamento de Ciências Sociais da Educação, Universidade do Minho, Portugal. E-mail: ajafonso@ie.uminho.pt.

RESUMO

Comunicar em língua inglesa, capacidade associada com frequência à condição de classe social, ao género e a outros fatores de identidade cultural, tornou-se uma das principais condicionantes para participar de programas de estudo e de pesquisa em universidades bem localizadas nos *rankings* académicos. Face à desigualdade educacional existente em muitos países, nomeadamente em Portugal e no Brasil, a hegemonia da língua inglesa passa a configurar também facto preocupante para estes países de língua portuguesa que investem em políticas de internacionalização com vistas à alta qualificação de pesquisadores em diversas áreas científicas, com destaque para aquelas que induzem inovação e trazem mais-valias para a economia do conhecimento. Sob perspetiva comparada, este artigo busca uma reflexão crítica sobre como as políticas de ensino da língua inglesa nos países acima referidos atuaram ou não para reforçar as desigualdades em termos de projetos de mobilidade internacional de estudantes. No Brasil, dados a partir de uma amostra de 1.283 estudantes que participaram do Programa Ciências sem Fronteiras nos Estados Unidos, o principal país de destino, entre 2012 e 2015, revelam menor fluência em inglês entre os provenientes de escolas públicas. Em Portugal, o domínio da língua inglesa não é uma exigência para participar do Programa Erasmus, e a Espanha e a Itália apresentam-se como países de preferência dos estudantes. Tendo em conta alguns pressupostos das teorias críticas pós-coloniais tenciona-se verificar a hipótese do quanto a *colonialidade*, enquanto elemento constitutivo do atual padrão global de poder capitalista, opera, por vezes, de forma distinta nos dois países de língua portuguesa.

1. SOB A COLONIALIDADE DA LÍNGUA FRANCA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Antes da Segunda Guerra Mundial, o inglês era uma entre tantas línguas estrangeiras. No entanto, com o término do conflito e na condição de vitoriosos, Estados Unidos e Inglaterra iniciaram um projeto de expansão imperialista que incluiu campanhas para difundir a língua inglesa pelo mundo. Porém, somente nos anos 1990, com o acelerar das dinâmicas da globalização, é que o inglês se afirma

como língua franca⁹⁹ nas relações políticas internacionais, nas transações económicas, comerciais e culturais, bem como veículo quase exclusivo de intercâmbio nas (e entre as) universidades produtoras de conhecimento técnico-científico de excelência localizadas em países europeus não anglófonos e, gradualmente, como língua incentivada e lecionada nos diferentes níveis de ensino, nos países periféricos e semiperiféricos do mundo capitalista.

Esta presença do inglês estende-se a distintas dimensões da existência social, submetidas agora, de forma crescente, à irradiação de uma fonte hegemónica, genericamente referenciável à *colonialidade do poder*. O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2002, p. 4) usou esta expressão para se referir a uma matriz, ou “padrão mundial de poder”¹⁰⁰, que traz entre os seus elementos constitutivos articulados as formas de dominação pela estratificação social racializada, pela exploração capitalista do trabalho e pelo modo euroamericano¹⁰¹ de produzir conhecimento (científico, tecnológico, ...).

Para autores de estudos pós-coloniais latino-americanos, essa colonialidade de poder se expande, nomeadamente a partir do século XVI, com a chegada dos conquistadores ibéricos às Américas, momento em que se inicia o propagar das racionalidades cristãs, científicas e culturais da *modernidade europeia*. Um início que mesmo após o fim do colonialismo continua a presidir às relações sociais no Brasil e demais países latino-americanos. Conforme assinala Quijano (2002, p. 20), o “capital financeiro” e a “acumulação especulativa desenfreada” não apenas dominam o capitalismo mundial, como o exercem “usando todos os recursos tecnológicos mais avançados e pondo a serviço de suas próprias finalidades e interesses a racionalidade do conhecimento”.

Sob o prisma da colonialidade de poder, o inglês como língua franca da produção e disseminação do conhecimento técnico-científico também funciona cada vez mais como instrumento de controle da subjetividade (formas de pensar). Não obstante, “na divisão internacional do trabalho intelectual”, assinala Robert Stam,

⁹⁹ Língua franca significa dizer que é o idioma usado “como linguagem de contato entre falantes de diferentes línguas” (Jenkins, 2015, p. 56). Esse papel já foi desempenhado pelo latim, que era a língua culta e de prestígio social ensinada até aproximadamente os séculos XVI-XVII, quando foi paulatinamente sendo substituída pelas “línguas francas dos Descobrimentos e das subseqüentes potências imperialistas” (Martins & Cardoso, 2015, p. 141).

¹⁰⁰ Walter Mignolo (2010, p. 12) acresce que a matriz colonial é uma estrutura complexa de distintos níveis de colonialidade de poder entrelaçados, a fim de obter o controle da economia, da autoridade (Estado), da natureza e dos recursos naturais, do género e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento (forma de pensar e de produzir conhecimento).

¹⁰¹ Cf. Silva Júnior (2017, p. 14), desde meados dos anos 1990, tanto as universidades europeias, com o Processo de Bolonha, quanto as brasileiras, com a política neoliberal adotada nos oitos anos do governo de Fernando Henrique Cardoso, passaram por um “processo de significativa mutação em direção ao modelo anglo-saxónico sob hegemonia da versão americana”. Por isso, em vez de *eurocentrismo* optámos por atualizar o conceito de Quijano e empregar o termo *euroamericano*.

professor de literatura comparada e estudos pós-coloniais na Universidade de Nova York, a tendência que se mantém, desde a modernidade, é a do eurocentrismo e do seu sistema racional de produção de conhecimento que “exalta os pensadores do Norte Global em detrimento dos pensadores do Sul Global” (cf. Stam em entrevista a Santos & Schor, 2013, p. 703).

O prestígio das academias de modelo anglo-saxão, e que resultou na dominação da língua inglesa sobre as demais, tem origem no poder económico e militar do Império Britânico e do seu herdeiro, os Estados Unidos. Expressividades de uma matriz colonial de poder que esteve sob a liderança de Portugal e Espanha entre 1500 a 1750, na fase católica-ibérica da modernidade e de domínio da rota mercantil mais rentável do globo, o Atlântico Sul (cf. Barrantes-Monter, 2018, p. 10). Entretanto, a partir do século XVIII com a ascensão económica da Inglaterra, França e Alemanha sobre o sul europeu, o português e o espanhol, enquanto línguas vivas de dois impérios ibéricos em declínio, começam a perder gradativamente força.

Mais recentemente, nas últimas três décadas, a hegemonia da língua inglesa passa a ser um dos esteios do *boom* da internacionalização capitalista do ensino superior. As rotas abertas pela crescente mobilidade internacional de estudantes, pesquisadores e docentes voltam-se predominantemente para as instituições que ocupam o centro mundial da produção do conhecimento técnico-científico considerado de *excelência*. Os dados de mobilidade internacional no nível terciário, disponíveis online no site oficial da UNESCO Institute for Statistics 2017, apontam os Estados Unidos e o Reino Unido na liderança dos países que mais atraem estudantes internacionais de todo o mundo¹⁰². Para além da mobilidade recíproca entre estes países, nota-se ainda que, a partir deles, as opções vão também em direção a países capitalistas avançados centrais e anglófonos¹⁰³.

As rotas de mobilidade internacional que tiveram o Brasil como país de destino somaram 19.855 estudantes e foram lideradas por angolanos (2.317), colombianos (1.627) e peruanos (1.409). Os portugueses vieram em oitavo lugar (806). O Brasil foi o destino de 663 estadunidenses, e Portugal de 196 (ver gráfico abaixo). Por sua vez,

¹⁰² De acordo com mapa online da *UNESCO Institute of Students 2017 (Global Flow of Tertiary-Level Students)*, consultado em 30 de novembro de 2017, os EUA receberam 907.251 estudantes internacionais a nível de graduação e pós-graduação, que estudaram no exterior por período de pelo menos um ano, sendo 291.063 da China, 112.714 da Índia e 63.952 da Coreia do Sul. No fluxo inverso, enviou 67.665 alunos para estudar fora, sendo o Reino Unido o principal destino (14.950), seguido pelo Canadá (8.049) e Granada, no Caribe (4.544). O Reino Unido, por sua vez, hospedou 428.724 estudantes internacionais, grande parte chineses (86.204), indianos (19.504) e nigerianos (17.973). Na mobilidade inversa, os principais destinos dos académicos ingleses foram EUA (9.601), França (2.110), Holanda (2.060). Dados disponíveis em: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>.

¹⁰³ Dos três primeiros destinos da mobilidade internacional dos EUA, 40,7% eram países de língua inglesa: Reino Unido, Canadá e Granada. Os EUA posicionaram-se como o principal país anfitrião dos estudantes ingleses, respondendo por 30,9% do fluxo.

o Brasil enviou mais que o dobro de estudantes para o exterior (40.891), sendo os EUA o principal destino: 13.349 frequentaram instituições estadunidenses. Portugal apareceu em segundo lugar, tendo recebido 5.438 estudantes. Na sequência, França (4.032), Alemanha (3.790) e Reino Unido (2.184).

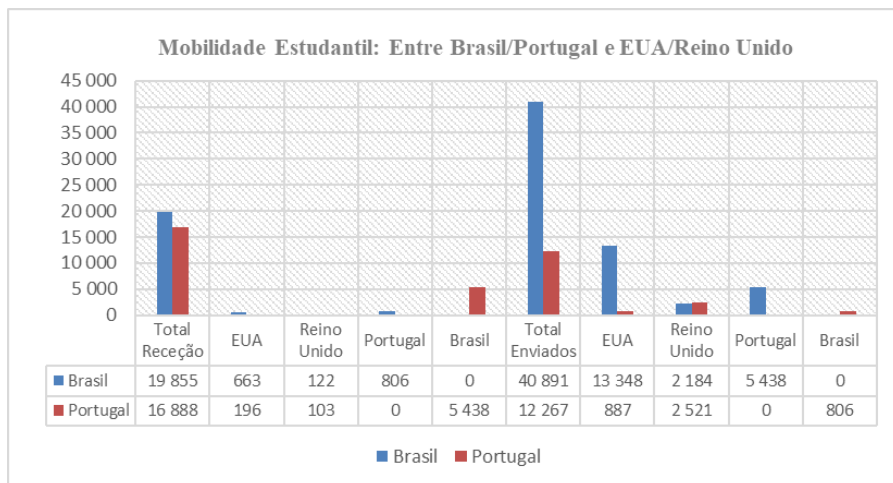


Figura 1 – Mobilidade Estudantil: Entre Brasil/Portugal e EUA/Reino Unido. Fonte: Global Flow of Tertiary-Level Students (UNESCO UIS, 2017). Elaboração dos autores.

Na análise da mobilidade internacional restrita a Portugal, verificou-se um fluxo ligeiramente maior de estudantes recebidos (16.888) em relação aos enviados para o exterior (12.267). O principal país de origem dos estudantes internacionais foi o Brasil, seguido de Angola (2.364), e os principais países de destino foram o Reino Unido (2.521) e Espanha (1.776), seguidos por França (1.659), Estados Unidos (887) e Brasil (806).

Há, obviamente, uma conjunção de fatores a influenciar essa geografia de rotas para além da questão do idioma, tais como a condição económica dos estudantes, a proximidade geográfica, as condições de clima e de segurança, entre outras¹⁰⁴. Porém, não podemos deixar de considerar uma nova forma de colonialidade de poder, a ser moldada no mapa-múndi da mobilidade internacional, no que se refere à hegemonia do monolinguismo inglês para acesso a centros científicos e tecnológicos considerados de excelência. E, ao contrário, o desequilíbrio dos fluxos

¹⁰⁴ Referente aos fatores a influenciar a mobilidade de estudantes portugueses, apesar do apoio financeiro da União Europeia com a concessão de bolsas, “o custo de vida e a distância geográfica ainda são relevantes para explicar os fluxos de estudantes entre países” (Cunha & Santos, 2017, p. 56).

de estudantes brasileiros e portugueses, nomeadamente rumo aos *países centrais* do sistema capitalista.

Embora Brasil e Portugal tenham os EUA como principal país anfitrião dos seus programas de mobilidade, apenas 1,3% de estudantes estadunidenses escolheram, no período analisado, estudar em instituições brasileiras e portuguesas. Ao contrário, do fluxo da mobilidade do Brasil e de Portugal, respetivamente, 38% e 28% foram para instituições de ensino e pesquisa sediadas nos EUA e no Reino Unido (cf. UNESCO Institute for Statistics, 2017). Esta última tendência não deixa, de algum modo, de revelar que as universidades brasileiras e portuguesas, tal como as de muitos países semiperiféricos e periféricos do sistema-mundial, estão longe de admitir outra alternativa que não seja a subordinação às premissas de uma colonialidade epistemológica técnico-científica, euroamericana.

Estamos a tentar perceber criticamente o “*dark side* emergente na universidade”, que traduz uma rutura com o seu *ethos* enquanto *instituição* moderna assente “numa ampla visão ética, educativa e cultural” para uma *organização* de tipo empresarial que se guia cada vez mais por “interesses espúrios do capitalismo, crescentemente internacionalizado” (Afonso, 2017, p. 8). Dado o facto de a mobilidade académica ocorrer predominantemente do lado de cá da *linha do pensamento abissal*, nesta fase atual de imperialismo epistêmico do Norte o conhecimento científico produzido pelos países centrais é inevitavelmente o mais procurado. Neste sentido, do nosso ponto de vista, a rutura com os atuais padrões de mobilidade académica só poderá ocorrer pela apropriação de outras epistemologias (“epistemologias do sul”), sendo por isso necessário “uma luta pela justiça cognitiva global [que] para ser bem sucedida exige um pensamento pós-abissal” (Santos, 2009, p. 32).

Paradoxalmente, em países semiperiféricos como Portugal e Brasil, uma das críticas que é feita à universidade é a de que esta continua atrasada justamente porque não segue os padrões supostamente mais avançados de outros países. A este propósito, escreve um autor (ex-reitor): [...] “colocar o Brasil no cenário educacional do mundo é responsabilidade da universidade. Para isso, é imprescindível que, nas relações complexas de trocas internacionais, tenhamos sistemas educacionais que sejam valorizados e compatíveis com os centros intelectuais e econômicos do mundo contemporâneo” (Almeida Filho, 2008, pp. 179-180).

Na consolidação desse processo, acresce Barrantes-Montero (2018, p. 5), “o monolinguismo (inglês) é reivindicado como condição para a modernização, enquanto a multiplicidade de linguagens é um incômodo”. Em paralelo ao pensamento de Silva-Júnior (2017, p. 251), tendo em mente as “especificidades do capitalismo” dos países centrais e o seu avanço sobre internacionalização das instituições de ensino superior em economias semiperiféricas, estamos a construir *new Portuguese and Brazilian universities*. O que não se percebe, assinala esse

mesmo autor, é de que esse tipo de discurso integra a “lógica do poder no ensino e no *marketing* de línguas” (Barrantes-Montero, 2018, p. 8).

Aliado a esse facto, podemos refletir sobre o paradoxo do empobrecimento académico que advém da mais recente e ampliada onda do fenómeno da internacionalização, a envolver estudantes de diferentes culturas linguísticas de todo o mundo. Para a Jennifer Jenkins, uma universidade “verdadeiramente internacional” adota o inglês como língua franca, mas também se configura em um espaço multilingue, o que significa o ensino em uma variedade de idiomas, em vez unicamente do inglês. Porém, nas universidades anglófonas, mesmo diante de toda a retórica da diversidade, “o *ethos* predominante continua a ser o desatualizado de aculturação, o oposto diametral de uma abordagem multilingue” (Jenkins, 2015, pp. 78-79).

Sendo assim, as universidades de países anglófonos que mais atraem estudantes internacionais acabam por perpetuar a “cultura monolingue” e deixam de se beneficiar dos “ricos recursos linguísticos e culturais que os alunos trazem consigo” (Jenkins & Wingate, 2015, p. 48). Para além desse paradoxo, um outro nos parece referir aos próprios contextos de origem. Vejamos os exemplos refletidos nas políticas e programas de internacionalização de Portugal e do Brasil. Em ambos os casos, de modos distintos e em tempos diferenciados, a pressão hegemónica da língua inglesa tem gerado desconfortos e potencializado desigualdades. Na seção a seguir, debruçamo-nos sobre a ênfase da oralidade nas políticas de ensino de línguas nesses dois países lusófonos para fins de internacionalização.

2. DA NEGLIGÊNCIA À URGÊNCIA: A ORALIDADE NA AGENDA DA INTERNACIONALIZAÇÃO

As políticas de internacionalização e de incentivo à mobilidade de estudantes e cientistas das instituições de ensino superior têm vindo a ganhar crescente centralidade e relevâncias nas agendas políticas do Brasil e de Portugal. Estes países de língua portuguesa, posicionados como *semiperiféricos* em relação ao sistema económico capitalista mundial, investem e implementam políticas e programas de mobilidade internacional de académicos na expectativa de fortalecer as instituições e centros de pesquisa, e de ganhar vantagens comparativas no mercado educacional internacional. Para tanto, em função das novas exigências da economia do conhecimento, entram em competição pela produção de resultados, número e qualidade de publicações científicas, e patentes e serviços especializados cada vez mais mercadorizáveis e geradores de significativos recursos financeiros – aos quais, neste último caso, não é indiferente a captação de estudantes internacionais. Não por acaso, portanto, a oferta de cursos e unidades curriculares lecionados em inglês, justificada também pela necessidade imperativa de reforçar o *espaço europeu de ensino superior*. Assim, a dinâmica da internacionalização resulta num mercado

potencialmente lucrativo, e que não tem sido ignorado pelas universidades dos países centrais. Para Terri Kim (2009, p. 398), trata-se de um movimento emoldurado pela globalização económica e, nesse sentido, estamos diante de um novo tipo de movimento de massa de académicos, especialmente pesquisadores, que atravessam as fronteiras para produzir conhecimento e contribuir para a empresarialização¹⁰⁵ da universidade numa escala global. A oferta de aulas em inglês serve de atrativo a alunos de outros países europeus e de outros continentes que participam, por exemplo, do Programa Erasmus+. Todavia, esse processo articula-se a formas de colonialidade a partir do próprio país de origem dos estudantes, uma vez que a educação formal é “apoiada e financiada por estruturas de poder nacionais e internacionais, com um claro interesse em manter o sistema educacional como um instrumento para assegurar o controle dos meios e dinâmicas de produção” (Barrantes-Monteiro, 2018, p. 3), ou seja, para preparar os trabalhadores para as necessidades do mercado competitivo global.

No novo contexto internacional das universidades e do novo perfil de profissionais para esse mercado de trabalho, não basta mais apenas ler um texto em inglês. Saber comunicar tornou-se primordial. Por conseguinte, a competência da oralidade tem ganhado ênfase nas políticas educativas, tanto do Brasil quanto de Portugal. No Brasil, o ensino de língua estrangeira foi historicamente uma disciplina secundária no currículo escolar. Apenas recentemente, com a aprovação da Medida Provisória 746/2016, que introduziu modificações na Lei de 9.394/1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), passou a ser obrigatória a partir do 6º ano escolar. Até então era obrigatória a oferta de uma língua estrangeira, não necessariamente o inglês. Para além disso, a oralidade não era uma competência valorizada pela política linguística na década de 1990, no auge do neoliberalismo no Brasil. O entendimento era de que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país” (MEC/SEF, 1998, p. 20). A pesquisadora brasileira Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva (2015) critica essa visão elitista transferida para o ensino de inglês nas escolas brasileiras. Ao desconsiderar a relevância social das habilidades da escrita e da oralidade, afirma a autora, a política reforçou a

¹⁰⁵ A autora emprega o termo “corporatização” recorrente na administração/gestão de grandes empresas privadas (corporações) para aludir à gestão pública contemporânea. No paralelo ao campo da educação pública, Terri Kim observa que a adoção de um novo modelo de governança e gestão de universidades do Reino Unido prioriza a “gestão eficiente” dos recursos em educação superior, e resulta na criação de uma nova estrutura de “gerenciamento hierárquico”. “This has led to the changing nature of the academic profession. University academics are increasingly evaluated through quantitative business-driven procedures (...)” (Kim, 2009, p. 397). E acrescenta mais adiante: “Overall, it is suggested that the contemporary condition of transnational academic mobility is mostly framed by ‘economic globalization’, and the neoliberal market regime has resulted in the rise of corporatist governance and management in the HE sector in countries like New Zealand, Australia and the UK” (p. 399).

discriminação contra as classes populares e que só contavam com a escola pública para aprender um segundo idioma.

A viragem na política do ensino de língua no Brasil ocorre no início dos anos 2000 e já a refletir as mudanças educacionais exigidas pela globalização. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), do Ministério da Educação do Brasil, no terceiro capítulo, dedicado a “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, traz uma seção específica sobre o ensino de línguas estrangeiras em que se destaca a importância da proficiência em um idioma estrangeiro ao abordar a problemática da “exclusão no ensino em face de valores ‘globalizantes’ e o sentimento de inclusão”, comumente aliado ao conhecimento de um idioma (MEC/SEB, 2006, p. 87).

Assim a colonialidade interna exercida por uma elite dominante no Brasil – e que limitava o acesso dos mais pobres ao conhecimento por causa do ensino precário de uma língua estrangeira – é vencida por uma colonialidade externa, a impor a hegemonia do inglês para operacionalizar a máquina da internacionalização universitária. Neste sentido, a própria instituição do Programa Ciência sem Fronteiras, em dezembro de 2011, defronta-se com a problemática e suscita a criação de políticas adjacentes para o fomento, nomeadamente de inglês e das habilidades de oralidade e escrita, para fins de internacionalização¹⁰⁶.

Em Portugal, as inovações nas orientações relativas ao ensino de língua inglesa processaram-se lentamente e a valorização das competências comunicativas podem ser compreendidas no contexto do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), de 2001. Entre os seus objetivos estão “os desafios da enorme mobilidade internacional e de uma cooperação mais próxima não só nos domínios da educação, cultura e ciência, mas também nos domínios do comércio e da indústria”. Para tanto, acrescenta este documento, as políticas educacionais da Europa precisam estar organizadas em níveis de ensino-aprendizagem comuns para atender as necessidades de uma Europa “multilíngue” e “multicultural” (Conselho da Europa, 2001, p. 22).

Por isso, após a publicação do QECR, para além do inglês, uma segunda língua estrangeira passou a compor o currículo escolar e “tanto a interação oral como a produção oral passaram a ser duas das competências que adquiriram maior relevância” na agenda da política educativa portuguesa (Martins & Cardoso, 2015,

¹⁰⁶ Diante da baixa proficiência dos estudantes de graduação e com riscos de não cumprir a meta de 101 mil bolsas em quatro anos, estabelecida no germinar do Programa de intercâmbio, o Ministério da Educação do Brasil viu-se pressionado a instituir um ano depois de lançar o CsF, o Programa Inglês sem Fronteiras, com o objetivo de propiciar a formação e a capacitação de universitários para os exames de proficiência exigidos para ingresso nas universidades anglófonas. Dois anos depois, esse programa foi abarcado pelo Idioma sem Fronteiras para ofertar, além do inglês, cursos na modalidade presencial e *online* de outras línguas estrangeiras (cf. Borges, 2015, p. 19).

p. 140). A partir de 2007, com a Portaria nº 1322, a avaliação da oralidade passa a ser uma obrigatoriedade para as línguas estrangeiras, com 30% do peso da nota (Portugal, 2007). De acordo com as autoras até então a oralidade em sala de aula das escolas portuguesas, seja na expressão ou na compreensão, detinha “muito pouco (ou nenhum) peso ao nível da abordagem metodológica”. Em relação ao inglês, desde o ano letivo 2015/2016, com a publicação do Decreto-Lei nº 176/2014, o ensino dessa disciplina foi antecipado em dois anos e passou a ser obrigatório no currículo das escolas portuguesas a partir do 3º ano de escolaridade. Em Portugal, portanto, o ensino de inglês soma dez anos consecutivos até o fim do secundário, três a mais que no Brasil. Em suma, a política de ensino de língua inglesa em Portugal visa atingir “um domínio mais exigente e mais harmonizado com os referenciais internacionais existentes” (Portugal, 2014, p. 6065). Em síntese, observa-se que as recentes orientações políticas para o ensino da língua inglesa, tanto no Brasil quanto em Portugal, encontram-se em sintonia com a dinâmica da internacionalização neoliberal da economia capitalista, relativamente às quais se espera um contributo da educação, nomeadamente do ensino superior. Mas em que medida as desigualdades estruturais estão refletidas na aquisição do idioma e nas rotas de mobilidade estudantil de brasileiros e portugueses?

3. PROFICIÊNCIA EM INGLÊS E DESIGUALDADES: REFLEXOS NA MOBILIDADE ESTUDANTIL

Comunicar em língua inglesa, competência associada com frequência à condição de classe social, ao gênero e a outros fatores de identidade, tornou-se uma das principais condições para participar de programas de estudo e de pesquisa em universidades bem localizadas nos *rankings* acadêmicos, “os faróis de Alexandria”, nos termos empregados pelo pesquisador brasileiro João dos Reis Silva Júnior (2017, p. 255). Entretanto, argumentamos, com base em dados de pesquisa, que esses fatores poderão ser mais ou menos impactantes nas políticas de mobilidade internacional em decorrência das assimetrias sociais. Vamos a uma análise preliminar a comparar Brasil e Portugal.

Embora a escola pública portuguesa, ao contrário da brasileira, conte com uma presença significativa de alunos de diferentes frações da classe média, ainda assim, no domínio da língua inglesa, “um número considerável de alunos chega ao ensino superior com grandes lacunas ao nível de competência oral” (Martins & Cardoso, 2015, p. 150). Em Portugal, o Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) do Ministério da Educação e Ciência estabeleceu em 2013 um protocolo com a Universidade de Cambridge para testes de avaliação externa do nível de inglês nas escolas portuguesas de ensino básico. A meta traçada pelo governo visava que os alunos atingissem no final do 9º ano o nível de proficiência B1 (capacidade de comunicar sobre assuntos simples do quotidiano) de acordo com as recomendações do QECR.

Os testes de língua inglesa aplicados nas escolas portuguesas nos anos 2014 e 2015 mostraram resultados piores para as competências de oralidade: 66% e 64% dos alunos do 9º ano obtiveram desempenho considerado “weak” ou “borderline”, respetivamente, nos componentes de *Reading & Writing* e *Listening* (Sousa, et al., 2014, p. 11).

O percurso cumprido até aqui, leva-nos a refletir até que ponto a proficiência em língua inglesa está a restringir a mobilidade de portugueses para as universidades de elite sediadas em países anglófonos. Conforme estatísticas da UNESCO, Reino Unido (2.521) e Espanha (1.776), seguidos por França (1.659), Estados Unidos (887) e Brasil (806) são os principais destinos escolhidos por estudantes portugueses. Naturalmente que, para além da questão do domínio da língua inglesa, há que perceber até que ponto outros fatores, nomeadamente de ordem económica, estão a influenciar a escolha dos destinos de mobilidade dos estudantes portugueses. Refira-se ainda que, em Portugal, o domínio da língua inglesa não é uma exigência para participar do Programa Erasmus+. O nível de inglês ou de outra língua estrangeira fica a critério da instituição de ensino superior que acolherá o estudante. Entre 33 países europeus, Espanha e Itália são os dois principais destinos, sendo a escolha de 34,1% dos 8.647 estudantes portugueses que participaram do programa de mobilidade em 2015. O Reino Unido aparece no sexto lugar da lista, com 4,6% do total de estudantes. O fluxo inverso apresenta-se bastante equilibrado, com Espanha e Itália a responder por 35,5% da soma de estudantes do Erasmus recebidos em Portugal. Porém o Reino Unido aparece numa longínqua 13ª posição, com apenas 1,7%¹⁰⁷ (EU, 2017).

No Brasil, o domínio da língua inglesa pelos estudantes que chegam às universidades já se revelou um problema para os programas de internacionalização, muito embora os Estados Unidos sejam o principal destino da mobilidade académica. A análise de uma amostra, composta por 1.283 participantes do Programa Ciência Sem Fronteiras (CsF), que cumpriram parte da graduação em instituições estadunidenses, entre 2012 e 2015, revela que a proficiência se encontra intimamente associada a condicionantes relacionadas com o género, a raça, a classe social e a frequência escolar anterior (escola pública ou privada). Entre as competências analisadas, a habilidade em conversação foi a maior dificuldade encontrada pelos bolsistas, nomeadamente entre as mulheres, os negros, os mais pobres e aqueles que frequentaram escolas públicas (cf. Borges, 2015, pp. 139-143).

¹⁰⁷ Respetivamente, 1.882 e 1.070 estudantes portugueses foram estudar na Espanha e Itália. O Reino Unido recebeu 386 estudantes portugueses em 2014. No fluxo inverso, Portugal recebeu 2.655 estudantes espanhóis e 1.822 italianos. O Reino Unido enviou 219 estudantes para instituições portuguesas em 2015 pelo Programa Erasmus+. Na Europa, o principal destino dos estudantes britânicos e da Irlanda do Norte é a França, que recebeu 24,8% dos participantes do Erasmus+. Portugal ficou em 15º lugar, sendo a escolha de 1,2% dos 31.067 estudantes do Reino Unido que participaram do programa (cf. tabela ANNEX 13 – KA 103, European Union, 2017, pp. 32-33).

Dessa forma, “as desigualdades estruturais da sociedade brasileira refletiram-se nos *campi* das instituições de ensino e pesquisa dos Estados Unidos, país que mais recebeu participantes do CsF”, sendo que quase 60% dos estudantes da amostra declararam ter feito curso de inglês nos EUA antes do início das aulas de intercâmbio (Borges & Garcia-Filice, 2016, p. 85).

Não é por acaso, portanto, que as desigualdades estruturais da sociedade brasileira, refletidas na baixa proficiência em inglês, têm redirecionado a mobilidade acadêmica. Em razão da inexistência de barreira linguística, as instituições portuguesas tornaram-se opção imediata para estudantes brasileiros de graduação, nos primeiros editais para seleção ao Ciência sem Fronteiras. Como consequência, o número elevado de universitários interessados em frequentar instituições portuguesas de ensino superior levou o governo do Brasil a suspender a mobilidade para Portugal, sob o argumento de que o programa também objetivava melhorar a proficiência dos estudantes em língua estrangeira. Em decorrência dessa ação, “a parceria com o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) foi escanteada em detrimento de parceiros, em especial, anglófonos” (Borges & Garcia-Filice, 2016, p. 9). Relatos de bolsistas do programa transferidos para os EUA alegam a dificuldade com a língua inglesa como o motivo pela opção anterior da mobilidade (Borges & Afonso, 2017):

“(...) o curso de idioma representa um grande passo para adquirir a bolsa porque, por exemplo, se você tem proficiência em inglês você pode aplicar para a bolsa para vários países. Não foi o meu caso. Porque eu não tinha proficiência em nenhuma língua e havia me candidatado para Portugal” (entrevistado 1).

“No meu caso, eu fui remanejado para os EUA, pois na verdade eu havia aplicado para a bolsa em Portugal. Desta forma, se não fosse este remanejo dos estudantes para outros países, eu não estaria apto a poder prestar a bolsa para os EUA, pois eu nunca tive a oportunidade de fazer um curso de inglês” (entrevistado 2).

Muito embora os Estados Unidos sejam o principal destino de mobilidade de estudantes e pesquisadores brasileiros, Portugal é sempre uma segunda opção. Estudo recente com 312 instituições de ensino superior no Brasil, divulgado em outubro de 2017 pelo Ministério da Educação, evidencia “Portugal em segundo lugar com 1% a menos somente que os EUA na percentagem de solicitação de bolsas (de pós-graduação) em 2016” (MEC/CAPES, 2017, p. 13). De um modo generalizado, Portugal “se torna o quinto país mais popular, provavelmente devido a compartilharmos a mesma língua” (p. 45). Entretanto, diferentemente de Portugal, onde a internacionalização ocorre desde o nível de licenciatura, nomeadamente com

o Erasmus+, no Brasil o foco, após o declínio do Ciência sem Fronteiras em 2016, volta a centrar-se na pós-graduação.

De uma forma ou outra, acabam por ser os filhos dos grupos sociais dominantes, com maior fluência em inglês ou outra língua estrangeira, que têm maiores chances de adquirir o *status* de estudante internacional. Os filhos de outros grupos sociais, quando detentores de menor capital cultural, económico e social, e que não tiveram acesso ao ensino de inglês de qualidade, não conseguem fazer ouvir a sua voz, aproveitando as oportunidades que só a mobilidade internacional pode potenciar. Não porque sejam menos inteligentes, mas porque apenas falam o (subalterno) português.

Retomando o título deste texto, inspirado no pensamento pós-colonial da teórica indiana Gayatri Spivak (1988) – *Can the Subaltern Speak?* – o nosso ponto de partida foi a constatação da hegemonia da língua inglesa, ao serviço de uma matriz global de dominação, assente numa desigualdade estrutural que denuncia a presença, nem sempre explícita, da colonialidade do poder/saber. Sinalizamos, por isso, a impossibilidade de discutir essa colonialidade do poder/saber sem entrelaçá-la com outras formas de dominação, como a que decorre atualmente das dinâmicas da economia (capitalista) do conhecimento. Fica para aprofundar a possibilidade (ou não) de construção de alternativas contra-hegemónicas relativas a políticas públicas que fomentem a mobilidade internacional dos estudantes, de forma mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (2017). Prefácio. Da universidade à *commodity*cidade: mudança ou metamorfose na educação superior? In L. Bianchetti, & V. Sguissardi, *Da universidade à commodity*cidade: Ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado (pp. 7-12). Campinas, Brasil: Mercado de Letras.
- Almeida Filho, N. (2008). Universidade nova no Brasil. In B. S. Santos & N. Almeida Filho. *A Universidade no Século XXI: Para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina /CES, pp. 79-184.
- Barrantes-Montero, L. G. (2018). Philipsons's Linguistic Imperialism Revisited at the light of Latin American Decoloniality Approach. *Revista Electrónica Educare*, 1-19. doi:10.15359/ree.22-1.1.
- Borges, R. A. (2015). A interseccionalidade de gênero, raça e classe no Programa Ciência sem Fronteiras: um estudo sobre estudantes brasileiros com destino aos EUA. (Master's thesis, Universidade de Brasília). Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/20443>.
- Borges, R. A., & Afonso, A. J. (2017). Brasil e Portugal: a mobilidade estudantil no espaço da internacionalização. II Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação. Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Borges, R. A., & Garcia-Filice, R. C. (2016). Entre Portugal e Estados Unidos: o impacto das desigualdades em duas rotas do Programa Ciência sem Fronteiras. *Em Portugal, Território de Territórios. IX Congresso Português de Sociologia*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia. Recuperado de http://www.aps.pt/ix_congresso/actas.

- Brasil. (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação do Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (MEC/SEF).
- Conselho da Europa. (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Porto: Edições ASA. Recuperado de <http://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>.
- Cunha, A., & Santos, Y. (2017). *Erasmus'30. A história do programa e a participação dos estudantes portugueses*. Lisboa, Portugal: Bookbuilders/Letras Errantes.
- European Union. (2017). ANNEX 13 - KA 103 - Higher Education mobility within programme countries - Students by sending/receiving country - Call 2015. *Annual Report 2016. Statistical Annex Erasmus+. Enriching lives, opening minds*. Brussels: European Commission.
- Jenkins, J. (2015). Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, 2(3), 49-85. doi: 10.1515/eip-2015-0003.
- Jenkins, J., & Wingate, U. (2015). Staff and Students' Perceptions of English Language Policies and Practices in 'International' Universities: A Case Study from the UK. *Higher Education Review*, 47(2), 47-73.
- Kim, T. (2009). Transnational academic mobility, internationalization and interculturality in higher education. *Intercultural Education*, 20(5), 395-405. doi: 10.1080/14675980903371241.
- Martins, C. S., & Cardoso, M. N. (2015). Let's talk, shall we? A oralidade no ensino do inglês em Portugal. *Saber & Educação. Perspetivas Didáticas e Metodológicas no Ensino Básico*, 20, 138-158. doi: 10.17346/se.vol20.185.
- MEC/CAPEs. (2017). *A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela CAPES*. Brasília: Diretoria de Relações Internacionais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação.
- Mignolo, W. (2010). Desobediência Epistémica: Retórica de la Modernidad, Lógica de la Colonialidad Y Gramática de la Colonialidad. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Del Signo.
- Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica - MEC/SEC. (2006). Linguagens, códigos e suas tecnologias. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, Brasil.
- Paiva, V. L. (2015). "É preciso investir na formação dos professores". (R. Amorim, Entrevistador) Brasília: Jornal do Professor [online]. Recuperado de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=129&idCategoria=8>.
- Portugal. (2007). Portaria nº 1322/2007. Diário da República, 1ª série, nº 192 (4 de outubro de 2007), pp. 7107-7123. Recuperado de http://www.appi.pt/APPI_WEB/site/wp-content/uploads/2013/05/Portaria_1322_07-Aval-Oralidade-Ens-Secundario.pdf.
- Portugal. (2014). Decreto-Lei nº 240/2014. *Diário da República n.º 240/2014, Série I de 2014-12-12*, pp. 6064-6068. Ministério da Educação e da Ciência. Recuperado de <http://data.dre.pt/eli/dec-lei/176/2014/12/12/p/dre/pt/html>.
- Quijano, A. (2002). Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, ano 37(17), 4-28. Recuperado de <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812>.
- Santos, B. S. (2009). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In B. S. Santos e M. P. Meneses (orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Portugal: Almedina/CES, pp. 23-71.
- Santos, E., & Schor, P. (2013). Brasil, estudos pós-coloniais e contracorrentes análogas: entrevista com Ella Shohat e Robert Stam. *Estudos Feministas*, 21(2), 701-725. doi: 10.1590/S0104-026X2013000200020.
- Silva Júnior, J. R. (2017). The New Brazilian University. A busca por resultados comercializáveis: para quem? Bauru, Brasil: Canal 6.

Sousa, H., Marôco, J., Sampaio, M. M., Simões, P., Pereira, S., & Castanheira, T. (2014). *Teste Key for Schools. Resultados 2014. Sumário Executivo*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa (IAVE)/MEC.

Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? Em C. Nelson, L. Grossberg, C. Nelson, & L. Grossberg (Edits.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271-313). Chicago, Estados Unidos: University of Illinois Press.

UNESCO. (20 de Novembro de 2000). Science for the Twenty-first Century. A New Commitment. Declaration on Science and The Use of Scientific Knowledge. Science Agenda-Framework for Action. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001229/122938eo.pdf>

UNESCO Institute of Statistics. (2017). *Global Flow of Tertiary-Level Students*. Recuperado de <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>.

ESTUDOS EM REGULAÇÃO TRANSNACIONAL E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO

REGULAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: CENTRALIZAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

Adriana Almeida Sales de Melo

Professora Associada da Universidade de Brasília (Brasil), pesquisadora dos Programas de Pós-Graduação em Educação Acadêmico e Profissional, nas linhas de pesquisa Estudos Comparados em Educação e Gestão do Ensino Superior. Pós-doutoramento em educação em curso na Universidade Lusófona de Lisboa (Portugal). E-mail: adrianasalesdemelo@gmail.com.

RESUMO

No Brasil, desde 1951, uma agência pública única com funções que se ampliaram historicamente, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é responsável pelo reconhecimento, acreditação e avaliação dos programas de pós-graduação estrito senso, de mestrado e doutorado, sendo também responsável pela distribuição de recursos para todas as áreas do conhecimento. A CAPES também tem diversos programas de bolsas de pesquisa, de formação de professores e realiza convênios que atendem a pesquisadores de instituições públicas e privadas em todo o país. Hoje a CAPES participa de uma arena democrática de disputa por tais recursos com as diversas instâncias do Ministério da Educação, com outros Ministérios e também com a destinação de recursos públicos para instituições privadas. Como parte de uma pesquisa mais ampla, a partir de metodologia crítica da área da educação comparada, propomos a análise do capítulo sobre internacionalização e cooperação internacional presente no V Plano Nacional de Pós-Graduação brasileiro (2011-2020), em que afirmamos preliminarmente que, apesar de ser conceito central do documento, o conceito de internacionalização é difuso e não é apontado claramente para os programas de pós-graduação, não tendo uma estratégia de indução clara e sendo avaliado de forma não padronizada para as diversas áreas do conhecimento. A partir do golpe de estado parlamentar de 2016, o profundo ataque do próprio Ministério da Educação a educação pública provocou cortes de recursos, impossibilitou a manutenção de diversas políticas de garantia ao direito à educação, criando novas formas de regulação, no sentido de restringir ou mesmo extinguir diversos programas da CAPES, o que dificulta ainda mais a busca pela internacionalização dos programas de mestrado e doutorado nacionais.

As imensas mudanças sócio-históricas aprofundadas nos anos de 1980 sob a denominação de globalização, além de envolver dimensões econômico-políticas e sociais, promoveram a criação de novas agendas de políticas públicas. Em tais movimentos, que estão muito longe de serem homogêneos e equilibrados, como muitos teóricos defensores do neoliberalismo gostariam; tornam-se visíveis, cada

vez mais, as diferenças com as quais o próprio capitalismo, em seus esforços de sobrevivência (MELO, 2012), se realiza em cada país ou região de nosso planeta.

Desde então, diversos organismos internacionais e grupos de países ampliaram e aperfeiçoaram suas tentativas de criação de agendas políticas comuns que permitissem uma leitura mais acurada, mais eficiente e mais eficaz de seus investimentos, dos seus empréstimos e dos resultados de tais políticas, a fim de melhorar suas posições em tais movimentos de competição no mundo globalizado que se criava (HARVEY, 2011).

Em diversos países, a sociedade civil e suas representações democráticas também foram modificando sua forma de agir, pressionando e participando dos governos nacionais e das instâncias supranacionais a fim de negociar seus interesses nos movimentos da globalização.

Quanto às políticas educacionais, aos poucos as agendas transnacionais vão se modificando e ações como os empréstimos e ajuda internacional realizados pelo Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial para os países em desenvolvimento, por exemplo, foram modificando suas características básicas de “empréstimos, por meio de condicionalidades para o crescimento sustentável” (MELO, 2004), para a necessidade de estimular programas e projetos voltados aos objetivos de agendas em comum, como as ações relativas ao cumprimento dos Objetivos do Milênio da Organização das Nações Unidas ou de seu Programa de Educação para Todos. Com a utilização cada vez mais ampla e acessível das novas tecnologias de informação e comunicação, as populações dos diversos países têm, desde os fins do século XX, mais acesso às informações sobre tais empréstimos e ajudas, o que permite que se tenha mais e melhores informações sobre o seu uso e também se possa criticar e resistir à continuidade ou implementação de novos projetos. A cada vez mais intensa competição capitalista nas novas dimensões da globalização também exigem a criação de novos mecanismos de controle e regulação.

Aos poucos também foram-se criando as condições políticas para a assinatura de novos compromissos regionais e internacionais, em sua grande maioria preocupados com a criação de uma agenda para a educação básica e, em consequência, para a formação de professores para a educação básica. Somente no século XXI é que as questões relativas à educação superior, tanto com relação à graduação quanto à pós-graduação, começam a fazer parte mais intensamente de tais agendas.

No Brasil, a promulgação da Lei de número 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tornou obrigatória a formação de professores em nível superior, com a obrigação de se ter diploma nos cursos de licenciatura; no entanto, nos dez anos seguintes, nem todos os sistemas de educação conseguiram cumprir tal obrigação, principalmente com referência aos professores que já

atuavam em seus quadros. Até hoje, nosso país ainda não possui um Sistema Nacional de Educação, o que nos faz enfrentar uma correlação de forças locais que nem sempre está de acordo com o cumprimento dos marcos jurídicos da educação nacional, resistindo e adiando sua realização.

O Brasil tem um sistema federal de educação, de responsabilidade da União; 26 sistemas estaduais (tal organização também se reflete nas diversas áreas das políticas públicas, como a saúde, a segurança, a proteção social...); um sistema de responsabilidade do Distrito Federal e 5.570 sistemas municipais de educação, cada um deles com sua autonomia, embora relacionada com a hierarquia da República Federativa; havendo várias interfaces de complementação e suplementação, especialmente em ações da União para com os outros entes federados.

Além de tais burocracias a criar sua legislação própria com relação aos diversos temas das políticas educacionais, como currículo, financiamento, formação continuada de professores, cargos e carreiras dos trabalhadores em educação, entre outros; temos em cada um deles uma intensa correlação de forças sociais, revelando uma intrincada rede de poderes em nossa complexa e forte sociedade civil, além da criação e renovação de sociedades acadêmico-científicas que atuam na área. Todos estes sujeitos contribuem para formar redes de diálogo, formação, informação, divulgação, gerando tais espaços de diálogo em todo o país, criando e reforçando laços internacionais em diversas áreas do conhecimento.

Além da LDB acima citada, temos também uma vasta rede de publicação de legislação e normas, por exemplo: com a promulgação das Leis que determinam os Planos Nacionais de Educação, há uma grande movimentação entre os entes federados para cumprir com suas obrigações de negociar e promulgar localmente seus Planos Estaduais, o Plano Distrital e os Planos Municipais de Educação, que nem sempre atuam em regime de colaboração, como é preconizado pela legislação. Temos dois níveis de educação, a educação básica e a educação superior, além de algumas modalidades, como a educação de jovens e adultos, a educação a distância e a educação do campo. A educação básica está dividida em três subníveis: a educação infantil, que envolve a creche (dos 0 aos 3 anos de idade) e a educação pré-escolar (dos 4 aos 5 anos); a educação fundamental (dos 6 aos 14 anos) e o ensino médio (dos 15 aos 17 anos), sendo gratuita e obrigatória dos 4 aos 17 anos, desde emenda constitucional de 2009.

Já a educação superior está dividida em graduação e pós-graduação: na graduação temos os cursos de licenciatura, os bacharelados e os cursos tecnológicos, sendo que somente as licenciaturas permitem ao diplomado a atuação como docente em variados níveis da educação nacional, inclusive o superior, a depender da instituição que o contrate. Os bacharéis e tecnólogos também podem ser professores do ensino superior, mas não da educação básica, embora o sejam em muitos casos. Os bacharelados têm as mesmas características das licenciaturas,

sendo ambos mais longos, e no mínimo 4 anos de curso e os tecnológicos podem ter duração de menos de dois anos.

Quanto à pós-graduação, temos construído uma vastíssima rede pública e privada no país no decorrer do século XX, basicamente no modelo americano de cursos, com imensa carga horária e definições diferentes do que seja formação de pesquisadores ou de profissionais de alto nível. Hoje há, principalmente, os cursos de especialização, de mestrado e doutorado. Os cursos de especialização não estão regulados nacionalmente, sendo ofertados ao bel-prazer do mercado de conhecimento e formação profissional, isto é, somente algumas instituições exigem que se adequem a regras de carga horária, formação dos docentes, exigência de trabalho de pesquisa ou outros produtos finais.

São os mestrados e doutorados cujos diplomas têm reconhecimento nacional e que têm uma agência reguladora pública a definir-lhes os caminhos e restringir-lhes o futuro.

REGULAÇÃO CENTRALIZADORA DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

Com relação às políticas educacionais voltadas aos programas e cursos de pós-graduação públicos e privados, o Brasil criou em 1951 a Agência Governamental denominada hoje de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES – ligada ao Ministério de Educação) que ainda é a única no país a reconhecer, acreditar, autorizar, avaliar e ser a principal financiadora da pós-graduação. Embora haja também possibilidade de financiamento público por meio do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq – órgão ligado hoje ao Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação), por meio das Fundações de Apoio à Pesquisa de cada Estado e outras; assim como a possibilidade de financiamento privado, embora estritamente regulamentado, principalmente para as instituições públicas; os cursos e programas de pós-graduação brasileiros dependem da CAPES para sua regulação, avaliação e funcionamento, o que termina por causar uma dependência fortemente controlada, impedindo até as iniciativas de construção de novas áreas de conhecimento. Não são poucas as críticas silenciosas, que se realizam dentro dos programas e instituições, assim como não são poucas as críticas públicas, que começam a exigir mudanças fulcrais em tal sistema de controle excessivamente centralizador:

Passados quarenta anos, o Brasil ainda possui um grande número de mestrados acadêmicos, que praticamente não existem em outros países, em que os mestrados são cursos de aperfeiçoamento profissional, e a formação de alto nível para a docência e a pesquisa se dá nos programas de doutoramento. A exigência de que os programas de pós-graduação desenvolvam pesquisas, que são avaliadas pela

reputação internacional das revistas em que essas pesquisas são publicadas, criou um forte viés acadêmico que desestimula a pesquisa mais prática e multidisciplinar, e a vinculação mais forte entre a pesquisa universitária e o setor produtivo. Isso se revela não somente pela baixa produção de pesquisa, mas também pelo fato de que a grande maioria dos doutores formados pelas universidades brasileiras trabalhem nas próprias universidades, em um sistema que se reproduz (SCHWARTZMAN, 2018, p.345).

Embora nas últimas décadas também tenha contribuído para proteger o financiamento público para a pós-graduação, com um grande esforço pela equidade entre as áreas de conhecimento, tendo aperfeiçoado o diálogo entre as ciências e tendo sido a principal fonte de financiamento para as Instituições Federais de Ensino Superior, entre outras; assim como tenha participado de grandes disputas pelos recursos para a pesquisa com outros ministérios e órgãos governamentais; nestas épocas de restrição de financiamento público e perspectiva de mais austeridade para o futuro, a CAPES está a perder sua própria capacidade de regulação centralizadora.

Com um viés acadêmico radical, é uma pesada burocracia que aos poucos vai dando mostras de cansaço, com a ampliação do período de avaliação, que hoje é quadrienal, com a dificuldade de classificar com seu sistema próprio todos os periódicos e editoras que aparecem no currículo dos docentes que participam da coleta de dados periódicos dos cursos de mestrado e doutorado, sem utilizar os índices e escalas internacionais, como o fator de impacto das publicações. Do nosso ponto de vista, tal processo pode ser excelente para disciplinar os periódicos nacionais, mas deixa muito a desejar em uma época em que os docentes que seguem carreira de pesquisadores, principalmente nas universidades públicas, publicam seus resultados de pesquisa cada vez mais em periódicos que nem sempre são conhecidos por seus pares no Brasil, ou seguem os mesmos critérios de avaliação da CAPES.

Outra das questões permanentes que incomoda aos cursos e programas nas diversas áreas, é a clara desigualdade regional, sempre citada nos seus próprios relatórios. O Brasil conta hoje com cinco regiões, sendo que no Sudeste, onde está concentrada a maior riqueza produtiva nacional, é onde está também o maior número de programas de pós-graduação, o que faz com que o maior montante de recursos para a pós-graduação e pesquisa também afluja para a mesma região. Afora isso, também existem os critérios internos, nem sempre públicos que, em virtude do equilíbrio orçamentário, limita as notas que são atribuídas aos programas e cursos, desvirtuando as suas próprias exigências meritocráticas.

Talvez esta seja a época para que aceite melhor as críticas e que permita que se criem alternativas de regulação no país. Sendo um modelo único no mundo, não há muitas interfaces de diálogo, salvo as que são criadas pelos próprios cursos e instituições públicas e privadas, além da diplomacia da própria CAPES, assim como

seus contratos para financiamento de bolsas e projetos, em sua maioria bilaterais, como está disponível nas informações públicas de seus editais.

INTERNACIONALIZAÇÃO MAIS DO QUE NECESSÁRIA

Um dos problemas atuais que exigem dos países soluções que tanto protejam sua capacidade de criação de novos conhecimentos, como leis a proteger autoria e patentes, por exemplo; assim como rompam com os limites muitas vezes autoimpostos para a criação de conhecimento, é a forma como os países tratam da questão da internacionalização em relação com suas políticas educacionais de pós-graduação e pesquisa.

Com relação ao Brasil, a questão já aparece como um dos grandes objetivos da pós-graduação desde os anos de 1970, em plena ditadura militar, quando foram gestados os grandes planos de desenvolvimento nacional, bem ao gosto do desenvolvimentismo latino-americano da época, em que também eram ampliadas fortemente as estruturas e infra-estruturas da burocracia dos países da região, fazendo com que se erguesse uma gigantesca tecnoburocracia, recheada de um profundo clientelismo político e quase sempre voltada para proteger os interesses das elites dos países.

Também é dessa época a elaboração das grandes peças de planejamento estatal relativas a diversas políticas públicas. O primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) gestado no Brasil (1975-1979) estava diretamente ligado ao contexto histórico do II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), em articulação intrínseca com o Plano Setorial de Educação e Cultura e o Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico assim como os dois próximos PNPG. Havia ainda a necessária relação com a legislação educacional, como a primeira LDB, Lei de número 4.024 de 1961, a Lei da reforma universitária de número 5.540 de 1968 e a Lei de reforma do primeiro e segundo grau, de número 5.692 de 1971.

No entanto, a grande preocupação da época com relação aos estudos e pesquisas pós-graduandas seria com a formação de pessoal “de alto nível” para compor os quadros da burocracia estatal e da iniciativa privada que estava a se ampliar no país à época, pelo quê se pode também afirmar que todos os esforços formativos da época se voltavam para dentro do país, sendo o I PNPG profundamente voltado às questões nacionais.

O segundo e terceiros PNPG (1982-1985; 1986-1989) foram, por sua vez, gestados no momento histórico que podemos chamar de “transição democrática”, que foi movida mais por interesses econômicos nacionais e internacionais do que propriamente sido fruto de grandes revoluções internas, ou seja, as próprias elites nacionais tinham interesse quanto à mudança do regime político, visto que urgia ao próprio capitalismo uma abertura maior quanto às relações entre os países. Também

construídos institucionalmente com a participação da CAPES e também do CNPq, tais PNPG também traziam a preocupação de que se regulamentasse a pós-graduação brasileira em vinculação com as universidades e centros de pesquisa, contribuindo assim para fortalecer a dimensão da pesquisa nas universidades públicas sem, no entanto, saírem de seu forte viés voltado para as questões nacionais e de formação de quadros internos (MELO, 2017).

Formação de equipes de consultores, aperfeiçoamento dos critérios e instrumentos de avaliação, ranqueamento de cursos e programas e amplas estratégias de ação para melhoria da qualidade da pós-graduação da época foram a tônica dos anos de abertura política quanto à pós-graduação, contribuindo para formatar um comportamento organizacional por parte das instituições que ofertavam cursos e programas de pós-graduação que se adequava fortemente ao planejamento centralizador do MEC via processo de avaliação da CAPES.

Somente dezesseis anos depois, em 2005, após um intenso e demorado processo de formulação e reformulação coletivos, é que temos a elaboração do IV PNPG (2005-2010), ainda quinquenal, mais participativo mas ainda considerando a pós-graduação como modelo fortemente sequencial:

O documento faz uma apologia à CAPES, no sentido de colocar em relevância o reconhecimento internacional de seu “Sistema Nacional de Avaliação da Pós-Graduação”, lembrando que houve uma grande mudança no sistema no ano de 1998, quando os conceitos finais da avaliação mudaram para o sistema numérico, de 1 ao 7, incorporando as questões relativas à internacionalização da PG. Mantendo como objetivos principais o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino e a formação de quadros para mercados não acadêmicos; o documento também apresenta seções sobre as questões relativas à internacionalização dos programas, como a necessidade de se ampliar as políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior. Ainda com relação à avaliação, há uma preocupação em manter as especificidades das áreas de conhecimento e de se verificar melhor o impacto da produção científica, voltando a atenção das políticas nacionais para a produção do conhecimento novo e também para a inovação científica e tecnológica. (MELO, 2017, p.11)

Foi também o IV PNPG que sofreu a influência da LDB de 1996 e sua forte carga de exigência e expectativa quanto a formação de professores, além de acompanhar os movimentos que pressionavam por uma educação para todos em todos os níveis, que acabou por contribuir para a promulgação da obrigatoriedade de 14 anos de educação básica em 2009 e por causar novas pressões sociais pela ampliação e

melhoria do acesso à educação superior pública. Por outro lado, por ter sido construído num contexto de crescimento econômico e aumento de recursos públicos para a educação pública e privada, o documento também expressava grandes expectativas quanto à produção de conhecimento e fortalecimento da pesquisa e inovação em diversas áreas do conhecimento.

É somente no V PNPG (2011-2020) que a questão da internacionalização começa a ser apresentada com mais amplitude, contendo um capítulo específico sobre a internacionalização da pós-graduação e as questões da cooperação internacional.

Quanto à avaliação, o V PNPG enfatiza as distorções entre as regiões e áreas, assim como as necessidades de ajustes, assim como critica as ações avaliativas que levaram a PG brasileira a valorizar mais a quantidade do que a qualidade da produção científica. Para isso o documento apresenta sugestões, como a necessidade de cobrar e valorizar no processo avaliativo da PG nacional a inserção internacional e a capacidade de se oferecer cursos de padrão internacional. (MELO, 2017, p.12)

Mesmo considerando a necessidade premente de que o país tivesse que se capacitar melhor, formando quadros de pesquisadores e demais profissionais para enfrentar a competitividade do mundo globalizado, o V PNPG apenas aponta para as necessidades acima apontadas, de melhor inserção e maior cooperação internacional.

Embora tenha a questão da prioridade de integração regional latino americana como conceito constitucional, o Brasil ainda não traz em seu planejamento da pós-graduação projetos ou estratégias que a possibilitem; embora tenha enfatizado em suas peças de planejamento a questão da internacionalização, não elaborou estratégias ou criou ações de perspectiva reais sobre a sua indução. Mesmo que tenha criado programas amplos e tenha destinado recursos para tal, não os transformou em projetos contínuos integrados à necessidade de criação de novos conhecimentos. Um exemplo disto foi a criação do programa denominado 'Ciência sem Fronteiras', de envio de estudantes brasileiros que já estivessem cursando um curso de graduação para instituições em outros países; no entanto, como não havia a exigência nem a articulação formal com grupos de pesquisa em tais instituições, apenas se presumia que os estudantes fizessem os contatos nas instituições estrangeiras, o que acabava por acontecer em poucos casos, sendo que, como não havia uma compatibilização ou padronização de créditos, horas-aula ou quaisquer outros, o que afinal acabava por acontecer era que os estudantes faziam o intercâmbio mas, em sua volta ao Brasil, nem tinham um espaço institucional para apresentação de seus aprendizados, nem mantinham o vínculo com a instituição

conveniada, nem conseguiam contabilizar as atividades realizadas fora do país com os seus requisitos curriculares, atrasando sua formatura em um ano, ao invés de incorporar suas ricas experiências ao seu currículo.

Podemos ainda dizer que, mesmo que os PNPG tenham sido atrelados aos documentos de planejamento que continham um projeto de nação melhor definidos quanto à criação de conhecimento, mesmo assim não deixaram clara a vinculação com um possível projeto nacional de ciência, tecnologia ou inovação voltado para a educação básica ou superior. Sempre enfatizando a formação de quadros qualificados para as instituições públicas e privadas, não contêm estratégias definidas para a necessária articulação com os sistemas de ensino, nem contribuíram efetivamente para pensar as bases para a construção de um diálogo regional ou internacional.

Sumariando, os cinco Planos foram protagonistas de cinco importantes etapas na história da pós-graduação brasileira: 1 – a capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal; 2 – a preocupação com o desempenho e a qualidade; 3 – a integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional; 4 – a flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização; 5 – a introdução do princípio de indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades da pós-graduação no setor produtivo e na sociedade, resultando na incorporação da inovação no SNPG e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação. (BRASIL, 2010, p.16)

AVALIANDO AS FORMAS E AÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Para além dos PNPG, tanto a CAPES quanto o CNPq, bem como outras agências reguladoras e financiadoras têm suas formas próprias de incentivar ou de avaliar as ações de internacionalização dos cursos e programas de pós-graduação, em especial dos mestrados e doutorados.

Com relação à CAPES, a cada avaliação periódica – que hoje passou a ser quadrienal - realizada com os mestrados e doutorados, é realizado um grande esforço de refletir sobre a adequação dos seus próprios instrumentos de avaliação, pois mesmo que estes sejam largamente difundidos e recebam colaboração das próprias instituições, principalmente por meio de seus gestores, não conseguem acompanhar as mudanças que necessariamente foram acontecendo historicamente no período avaliado.

As ações de internacionalização são um dos conjuntos de elementos que estão sempre a receber tais modificações sem, no entanto, haver uma definição clara do

que se pretende nacionalmente com tais direcionamentos, como se a própria agência estivesse a seguir, acompanhando e sintetizando, as ações que já aconteceram e com isso traçar formas de as avaliar *a posteriori*.

Estão a ser avaliadas no Brasil, para todos os mestrados e doutorados acadêmicos, e também os mestrados profissionais, várias dimensões das ações de internacionalização. Em apresentação da coordenação da área de educação, temos seis principais dimensões: a primeira é a contabilização dos eventos e cursos internacionais, para além da participação dos docentes e discentes em tais ações fora do país, o que se quer é avaliar a sua realização no país, por exemplo, a realização de eventos com pesquisadores de outros países em sua organização ou execução. A seguir, os intercâmbios nos programas com o recebimento e também o envio de docentes visitantes e pós-graduandos para outros programas, assim como a criação de programas internacionais e oferecimento de vagas para docentes e alunos estrangeiros.

O terceiro ponto seria a capacidade de avaliação, que analisará a participação dos docentes em publicações com parceiros internacionais, publicações em periódicos internacionais, bem como editoração e avaliação dos docentes em tais periódicos. O quarto item seria a composição de redes e projetos internacionais de pesquisa, com participação dos docentes e discentes dos programas e o quinto item avaliaria o financiamento e premiações internacionais.

Por último, será avaliada a inserção acadêmica e o impacto local da internacionalização que será avaliada pela gestão científica de órgãos internacionais e pelos benefícios que as ações de internacionalização possam trazer para a graduação.

No entanto, às universidades e demais instituições de ensino superior que ofertam cursos e programas de mestrado e doutorado é instado que divulguem e ponham à prova suas ações de internacionalização sem, necessariamente, haver novos recursos ou incentivos para tal; o que nos deixa novamente a apreciar nas avaliações os esforços voluntários de tais instituições públicas e privadas em promover a sua internacionalização, sem tampouco haver indicações de que tais esforços promovam o diálogo científico que poderiam produzir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M.; CANDAU, V.M.; FÁVERO, O.; GATTI, B. (2013) O modelo de avaliação da CAPES. **Revista Brasileira de Educação**. Abril, n.22.

BRASIL. (2010) **V Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020)**, Brasília.

CARNOY, M.; LOYALKA, P.; DOBRYAKOVA M.; DOSSANI R.; FROUMIN I.; KUHNS K.; TILAK J.; WANG R. (2015) **Expansão das universidades em uma economia global em mudança**. Um triunfo dos BRICS? Brasília: CAPES.

- FERREIRA, N. S. C.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (2010) **Pós-graduação e avaliação**. Impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional. Campinas: Mercado de Letras.
- HARVEY, D. (2011) **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo.
- MELO, A. A. S. (2017). Planejamento Nacional e Regional da Internacionalização da Pesquisa em Educação. **Anais do Fórum Universitário Mercosul**, Salvador.
- MELO, A. A. S. (2012) Avaliação educacional no cenário de avanço das privatizações. **Cadernos ANPAE**, v. 13, p. 1-9.
- MELO, A. A. S. (2007) Avaliação do ensino superior como controle das políticas sociais nos países periféricos: aceleração do crescimento nos limites do capitalismo. Rio de Janeiro, **Revista Ágora**, v. 3, p. 1-18.
- MELO, A. A. S. (2004) **A mundialização da educação. Consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela**. Maceió: EdUFAL.
- MELO, A. A. S. (2006) Avaliação institucional do ensino superior: controle e condução da política educacional, científica e tecnológica. In NEVES, L. M. W.; SIQUEIRA, A. C. (orgs.); **Educação superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, p.125-145.
- NASCIMENTO, P.A.; VERHINE, R.E. (2017) **Considerações sobre o investimento público em educação superior no Brasil**. Brasília: IPEA.
- SCHWARTZMAN, S. (2018) Perspectivas para a educação superior no Brasil. In ARAÚJO, B.C.; BACELETTE, R.; DE NEGRIS, J.A. **Desafios da nação**-artigos de apoio, Brasília: IPEA.
- STEINER, J. E. (2005) Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. São Paulo, **Estudos Avançados**, v.19, n54, p.341-365.
- TEODORO, A. (2011) **A educação em tempos de globalização neoliberal**. Os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livros.

AS POLÍTICAS DE TIC NOS SISTEMAS EDUCATIVOS DO BRASIL E DA ARGENTINA EM UMA PERSPECTIVA COMPARADA

Patrícia Albuquerque Bragamonte¹, Daniele dos Anjos Schmitz², Gabriele dos Anjos Schmitz³ & Rosane Carneiro Sarturi⁴

¹Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisadora do GEPE UFSM. E-mail: patriciabragamonte@gmail.com.

²Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede pela Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisadora do GEPE. E-mail: danieleschmitz@gmail.com.

³Mestranda em Tecnologias Educacionais em Rede na Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisadora do GPDS UFSM. E-mail: gabriele.schmitz3@gmail.com.

⁴Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: rcsarturi@gmail.com.

RESUMO

O presente artigo, inspirados nos Estudos Foucaultianos em Educação, tem como recorte as políticas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) desenvolvidas na Educação Básica em dois países da América Latina: Brasil e Argentina. Essa pesquisa tem como objetivo mostrar as práticas colocadas em funcionamento nos programas de TIC na produção de uma determinada docência para a inclusão digital. Para tanto, busca-se uma análise comparada dos livros digitais sobre as políticas de TIC em dois sistemas educacionais da América Latina que foram realizados no âmbito do Programa TIC e Educação Básica do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) – Argentina e Brasil. Na materialidade da pesquisa, duas unidades analíticas são problematizadas nos programas de TIC na educação: a implementação das tecnologias digitais nas escolas públicas e a formação continuada de professores.

1. INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) vem se constituindo como uma condição de participação social, econômica e política. Esse fato justifica a necessidade dos investimentos educacionais e também um quase consenso por parte de professores, pesquisadores, demais profissionais da área da educação, dirigentes governamentais, etc., no preparo dos indivíduos para viverem mais afinados com a inserção tecnológica. Nesse sentido, “a revolução tecnológica [...] passou a exigir dos países, fundamentalmente daqueles mais pobres, políticas orientadas para a inclusão digital” (Brasília, 2008, p. 25-26).

Entre o final do século XX e o início do século XXI, a disseminação do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TIC) transformou

as relações espaço-temporais, potencializou a mobilidade funcional e acentuou as mudanças já em curso nos modos de trabalho, na produção de conhecimento e na aprendizagem, o que evidenciou a necessidade de preparar profissionais para viver e trabalhar na sociedade tecnológica (Silva & Almeida, 2010, p. 27).

Na esteira desse pensamento, compreendemos que a disseminação de políticas voltadas para as Tecnologias de Informação e Comunicação na educação faz parte de um conjunto de estratégias que estão sendo adotadas pelos países ocidentais de um modo geral (Ferguson, 2002), cujo objetivo, mais do que melhorar os processos de ensino e de aprendizagem e possibilitar o acesso das comunidades economicamente mais carentes, busca investir na aproximação dos escolares com as ferramentas tecnológicas. Um processo que reforça certas condições de futuro produtivo daqueles que são estudantes hoje para contribuir com o desenvolvimento de diferentes setores em seus países.

Dentre os setores considerados estratégicos para a implementação de políticas públicas para as TIC, percebemos investimentos em relação ao acesso, com a implementação de telecentros, laboratórios e banda larga. Também há uma ênfase nas ações que dizem respeito à administração, como a implementação do governo eletrônico com a criação de *sites* de organismos públicos, páginas interativas e digitalização de documentos que dão acessibilidade a informação, reduzem custos operativos e aumentam a transparência.

Em relação à educação, observa-se intensos esforços dos países da América Latina em consolidar ações voltadas para a inserção das TIC nos processos educativos. Essas ações têm se desdobrado em políticas públicas que visam a incorporação desses países “ao processo mundial caracterizado por uma intensa mudança tecnológica” (Teixeira, 2010, p. 38). Elas também estão conjugadas a uma série de recomendações de órgãos reguladores, como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e de suas comissões, como a Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC) e Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL).

Los formuladores de políticas educativas han adoptado una postura común en el sentido de que un mejor acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación brinda a las personas una mejor oportunidad de competir en la economía global, promoviendo el desarrollo de una fuerza de trabajo calificada y facilitando la movilidad social. Asimismo, uno de los argumentos esgrimidos por los expertos es que una sólida política sobre uso de TIC

en educación tiene un efecto multiplicador a lo largo de todo el sistema educativo, ya que pone énfasis en el aprendizaje y brinda a los estudiantes nuevas competencias; cubre a estudiantes que tienen escasas posibilidades –o ninguna– de acceso a la educación (particularmente a los que residen en zonas rurales o remotas); facilita y mejora la formación docente; y, minimiza los costos asociados con la provisión de enseñanza. En el análisis final, todo esto se traduce en un mejor nivel general de logro educativo y resultados de aprendizaje (UNESCO, 2013, p. 5).

Dessa forma, as recomendações desses organismos são utilizadas para justificar a implantação de programas que buscam disseminar as TIC não como uma ferramenta para o enriquecimento pedagógico, mas como “instrumento necessário para estar apto a lidar com a contemporaneidade” (Brasília, 2008, p. 41). Entre as recomendações da OCDE sobre a utilização das TIC, por exemplo, encontram-se a incorporação da escola à era digital; a necessidade de seu uso pelos estudantes desde a primeira infância; e, a definição de níveis de competência nas TIC que todos os estudantes deverão atingir ao final da escolarização obrigatória (Brasil, 2008).

Neste sentido, a atenção que é dada às recomendações dos Organismos Internacionais mobiliza investimentos, por partes dos países da América Latina, para que todos – escolares, famílias, empresas, etc. – tenham acesso às TIC.

Es clave entender que las TICs no son sólo herramientas simples, sino que constituyen sobre todo nuevas conversaciones, estéticas, narrativas, vínculos relacionales, modalidades de construir identidades y perspectivas sobre el mundo. Una de las consecuencias de ello es que cuando una persona queda excluida del acceso y uso de las TICs, se pierde formas de ser y estar en el mundo, y el resto de la humanidad también pierde esos aportes. En el siglo XXI es indispensable saber utilizar tecnologías (OECD, 2011), que los estudiantes se apropien de los usos y así puedan participar activamente en la sociedad e insertarse en el mercado laboral. En varios países de la región ya se habla del acceso a tecnología y conectividad como un derecho asociado a un bien básico (OREALC/UNESCO, 2013, p. 16).

A partir dessas e outras recomendações os países da América Latina promovem uma série de ações na área da educação para incorporarem as Tecnologias de Informação e Comunicação em seus sistemas educativos - “infraestrutura digital, conectar a las escuelas, incorporar sistemas computacionales de gestión escolar,

revisar las currículum nacionales (incorporando en ellos nuevas competencias digitales y de orden superior)” (OREALC/UNESCO, 2011, p. 5).

Essas ações “no [pasan] desapercibidas a las autoridades u organismos con algún grado de responsabilidad por la educación en el siglo 21” (Idem), na preparação do novo cidadão, “aquele que deverá colaborar na criação de um novo modelo de sociedade, em que os recursos tecnológicos sejam utilizados como auxiliares no processo de evolução humana” (Proinfo, 1997, p. 3). Dessa forma, fica conferida à escola a produção de sujeitos “autônomos, cooperativos, criativos e críticos” (Proinfo, 1997, p. 7).

Precisa-se, urgentemente, que crianças, jovens e adultos desenvolvam, ao longo da vida, as necessidades e as competências flexíveis de que necessitam para viver e trabalhar em um mundo mais seguro, sustentável, interdependente, baseado em conhecimentos e guiado pela tecnologia. A Educação 2030 garantirá que todos os indivíduos adquiram uma base sólida de conhecimentos, desenvolvam pensamento crítico e criativo e habilidades colaborativas, bem como adquiram curiosidade, coragem e resiliência (UNESCO, 2016, p. 7).

A UNESCO piensa que las tecnologías pueden mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje reformando los sistemas convencionales de entrega de ésta, aumentando la calidad de los logros de aprendizaje, facilitando una formación enfocada a desarrollar las habilidades requeridas por la sociedad de la información y soportando los aprendizajes a lo largo de toda la vida (OREALC/UNESCO, 2011, p. 19).

[...] en la región de América Latina y el Caribe, varios gobiernos se han abocado a la tarea de definir sucesivos planes de acción y marcos de política enfocados al uso de las TIC, para promover el desarrollo y contrarrestar las desigualdades sociales. Estas iniciativas requieren que las escuelas asuman una posición de liderazgo en materia de capacitación, uso y acceso a las nuevas tecnología (UNESCO, 2013, p. 6).

A centralidade das práticas educativas na disseminação e promoção das TIC mobiliza algumas estratégias para “logra que la revolución digital y sus efectos en términos de productividad, son incorporen al trabajo de las aulas y las escuelas” (OREALC/UNESCO, 2011, p. 6). Dentre as estratégias postas em operação, percebemos a elaboração de um novo perfil profissional - “As novas tecnologias demandam novos papéis para o professor, novas pedagogias e novas técnicas para

o treinamento do docente” (UNESCO, 2008a, p. 9) - voltado para a produção de uma determinada docência para dar conta dos limites e das possibilidades da inclusão digital como uma dessas estratégias.

La incorporación de las tecnologías de comunicación e información a la formación docente es un imperativo, tanto para su propia formación como para el aprendizaje de sus alumnos. No solo implica apoyar a que los docentes conozcan y manejen equipos tecnológicos. Hace falta, sobre todo, contribuir a una reflexión acerca de su impacto en el aprendizaje, su uso adecuado, potencialidades y límites (OREALC/UNESCO, 2005, p. 9).

A capacitação de professores para o uso das novas tecnologias de informação e comunicação implica redimensionar o papel que o professor deverá desempenhar na formação do cidadão do século XXI. É, de fato, um desafio à pedagogia tradicional porque significa introduzir mudanças no processo de ensino-aprendizagem e, ainda, nos modos de estruturação e funcionamento da escola e de suas relações com a comunidade (MEC/SEED, 1997, p. 7).

A adequada integração das TIC em sala de aula dependerá da habilidade dos professores em estruturar o ambiente de aprendizagem de modo não-tradicional; em fundir a nova tecnologia com a nova pedagogia; em desenvolver turmas socialmente ativas; em incentivar a interação cooperativa, o aprendizado colaborativo e o trabalho em grupo [...] O desenvolvimento profissional do professor será um componente crucial dessa melhoria educacional (UNESCO, 2008a, p. 9-10).

Considerando o exposto, o presente artigo, através análise comparada de políticas educacionais, busca identificar os programas de Tecnologias de Informação e Comunicação desenvolvidos na Educação Básica no Brasil e Argentina com o objetivo de mostrar as práticas colocadas em funcionamento-na produção de uma determinada docência tendo em vista a inclusão digital.

Para tanto, consideramos como materialidade analítica para atingir o objetivo, acima exposto, livros digitais sobre as políticas de TIC em sistemas educacionais na América Latina que foram realizados no âmbito do Programa TIC e Educação Básica do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) – Argentina, Brasil e alguns documentos internacionais sobre as TIC em educação na América Latina.

A analítica toma como referência Estudos Foucaultianos em Educação, em especial a ferramenta governamentalidade, pois entende-se que a produção de uma determinada docência para a inclusão digital pode ser considerada como uma estratégia da racionalidade política neoliberal. Dessa maneira, duas unidades analíticas servem para problematizar as práticas colocadas em operação no desenvolvimento dos programas de TIC no Brasil e na Argentina: a implementação das tecnologias digitais nas escolas públicas e a formação de professores.

2. AS TIC NA AMÉRICA LATINA: PROGRAMAS DESENVOLVIDOS NO BRASIL E NA ARGENTINA

2.1. As políticas de TIC nos sistemas de educação básica do Brasil

Desde a eclosão das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil, em meados dos anos 80, o país não mediu esforços para definir políticas públicas direcionadas à criação de bases científicas e tecnológicas sólidas e o desenvolvimento do país para a participação da sociedade globalizada.

Uma dessas políticas, se refere a de inclusão digital da população, por meio do fomento da investigação, formação profissional, programas de inserção tecnológica nas escolas e implantação de infraestrutura, conexão com a internet e preparação dos professores.

Nesse sentido, Unicef (2014) refere que:

Lo que se observa, en Brasil, es un proceso en marcha con resultados significativos, dificultades y desafíos de distintas naturalezas a superar, que se aproximan a la realidad de otros países, pero se vuelven más contundentes debido a la dimensión continental del país, las desigualdades socioeconómicas y las diversidades regionales (p. 11).

Mesmo diante desse panorama, a sociedade brasileira consegue influenciar a disseminação da cultura digital, compartilhar significados e descobrir novos caminhos para a garantia da equidade social e de melhores condições de vida, características advindas da matriz democrática conquistada pela população ao longo de sua história.

Nesse sentido, as TIC constituem uma nova ferramenta de interação social que adquirem dimensões mais amplas na área da educação, visto que é na escola que crianças e jovens tem a possibilidade de aprendizagem, formação cidadã, construção de valores sociais e humanos, respeito, cultura, além, é claro, dos conhecimentos relacionados às ferramentas e suportes que necessitam ir além da otimização dos simples resultados, mas precisam representar o pensamento, a comunicação e impulsionar a abertura dos currículos escolares.

De acordo com Unicef (2014) “isso significa a criação de uma escola aberta ao diálogo intercultural, a participação em redes de conexão horizontal, a exploração e articulação de informações” (p. 15) que representam a produção colaborativa do conhecimento.

Nesse sentido, as Políticas Públicas relacionadas às TIC na educação, tem um papel fundamental no desenvolvimento das estratégias de melhorias do processo de ensino e de aprendizagem, buscando aproximar e tornar possível o acesso da comunidade carente e o progresso do país. Dentre essas políticas, evidenciam-se alguns programas desenvolvidos no sistema educativo brasileiro, que possibilitam aos sujeitos estarem preparados para atender as demandas da contemporaneidade.

Quadro 1 - Programas relacionados às TIC no sistema educativo Brasileiro. Fonte: Adaptado de Unicef (2014).

PROGRAMA	DESCRIÇÃO	ANO
PROJETO EDUCOM	Execução coordenada pelo MEC, via Funtevê, que criou o Centro de Computação (CENIFOR) vinculado especificamente para esse projeto, que teve o objetivo de implantar centros-piloto em universidades públicas, direcionado à pesquisa no uso de informática na educação e à capacitação.	1983
PROJETO FORMAR	Desenvolvido pelo MEC para preparar professores responsáveis pela formação de professores de escolas para o uso pedagógico do computador .	1987
CENTROS DE INFORMÁTICA EDUCATIVA (CIED)	O MEC criou em associação com os estados, os CIED, onde muitos multiplicadores egressos do Formar se dedicaram a formar professores nas escolas e oferecer cursos para estudantes nos espaços CIED.	1988
PRONINFE	Foi criado com o objetivo de desenvolver a informática educativa no Brasil, através de projetos e atividades, articulados e convergentes, apoiados em fundamentação pedagógica sólida e atualizada, de modo a assegurar a unidade política, técnica e científica imprescindível ao êxito dos esforços e investimentos envolvidos.	1989
PROINFO - PROGRAMA NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL	Foi concebido como um programa de educação e interação, ligando tecnologia e telemática como ferramentas de suporte para processos de ensino e aprendizagem.	1997
UCA - PROJETO UM COMPUTADOR POR ALUNO	Foi implantado para intensificar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino.	2007
PROUCA - PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO	Criou os processos de aquisição de laptops para escolas tornaram-se viáveis através do Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional (RECOMPE), priorizando soluções tecnológicas de software livre, código aberto e sem custos de licenciamento, de acordo com as diretrizes das políticas do MEC.	2010

As ações brasileiras voltadas para a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação básica iniciaram na década de 1980, com o projeto Educom, que tinha entre suas metas o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à informática na educação; implantação de computadores nas escolas públicas e capacitação de recursos humanos. Já o projeto Formar era voltado à formação de professores, ofertando curso de especialização de 360 horas, em parceria com universidades, em que os participantes aprendiam a usar as tecnologias integradas com teorias educacionais. Então, o início da formação de professores foi realizado

pelo projeto Formar com a colaboração dos centros-piloto do projeto Educom. Ao mesmo tempo, o MEC criou em associação com os estados, os Centros de Informática Educativa (CIED), onde muitos professores que participaram do projeto Formar atuaram como formadores nas escolas e ofereceram cursos para estudantes nos espaços CIED.

A partir dessas iniciativas, estruturou-se o Programa Nacional de Informática Educativa (Proninfe), que

Visava apoiar o desenvolvimento e a utilização da informática nos ensinos de 1º, 2º e 3º graus e na educação especial, o fomento à infraestrutura de suporte relativa à criação de vários centros, a consolidação e a integração das pesquisas, bem como a capacitação contínua e permanente de professores (Nascimento, 2009, p. 23).

Continuando esse processo de inclusão digital no sistema público de ensino, surge o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), que objetiva

Melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem; Possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas; Propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico e Educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida (Proinfo, 1997, p. 3).

Após dez anos, o programa foi reformulado e nomeado como Programa Nacional de Tecnologia Educacional, visando a implantação de laboratórios de informática nas escolas públicas; a formação de profissionais; e a publicação de conteúdos digitais educacionais.

Com o objetivo de intensificar as TIC nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino foi implantado o Projeto Um Computador por Aluno (UCA), ele complementou as ações do MEC referentes a tecnologias na educação, em especial os laboratórios de informática, produção e disponibilização de objetivos educacionais na internet. Posteriormente criou-se o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) e os processos de aquisição de laptops para escolas tornou-se viável através do Regime Especial de Aquisição de Computadores para uso Educacional (RECOMPE), priorizando soluções tecnológicas de software livre, código aberto e sem custos de licenciamento, de acordo com as diretrizes das políticas do MEC (UNICEF, 2014). Assim, identifica-se

desde as primeiras iniciativas do sistema educativo brasileiro, a implementação das tecnologias digitais nas escolas públicas e a formação de professores.

2.2. As políticas de TIC nos sistemas de educação básica da Argentina

As iniciativas de integração das Tecnologias de Informação e Comunicação no sistema educativo argentino, ocorreram a partir dos anos 90, com ações envolvendo tanto o Estado Nacional quanto as províncias, municípios, organizações privadas e sociedade civil, apresentando-se em duas grandes etapas: Exploratória e de Instalação.

A etapa exploratória possibilitou o desenvolvimento de diversos planos-pilotos que integraram as tecnologias na escola, através de diversos modelos e receptores, com pluralidade de objetivos e integração territorial. Ao mesmo tempo, a infraestrutura mostrou-se insuficiente e houve a baixa adesão por parte dos docentes.

Na fase de instalação, operou-se um cronograma articulado para adaptação de infraestrutura, instalação de equipamentos, produção de conteúdos, softwares e, também, investimentos foram empregados para a formação de professores.

Contudo, foi a partir do ano de 2004 que as Políticas de Integração das TIC começam a fazer parte das agendas educacionais e digitais do Estado, integrando o ambiente social, econômico, político e educacional, por meio de diferentes programas e objetivos.

De acordo com a Unicef (2013),

El gran punto de inflexión en esta corta historia es el Programa Conectar Igualdad (PCI), que se implementa en el país desde 2010. Conectar Igualdad se propuso entre 2010 y 2013: distribuir 3,5 millones de netbooks a todos los alumnos y docentes de las escuelas secundarias, de educación especial y de los institutos de formación docente de gestión estatal; capacitar a los docentes en el uso de esa herramienta; y elaborar propuestas educativas para favorecer su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la actualidad lo está llevando a cabo (p. 9).

Um dos pontos relevantes do PCI é a capacitação dos docentes e diretores, para onde foram destinadas muitas atividades e recursos humanos e econômicos, o que fez com que o percentual de rejeição da introdução dos computadores nas escolas fossem reduzidos.

Assim, nota-se que a inserção das TIC no sistema de educação básica da Argentina sofreu bastante resistência, até mesmo pelos docentes envolvidos,

porém, esse panorama foi modificado através das capacitações e da melhoria nas redes e equipamentos. Assim, somente no século XXI houve a implementação das TIC, posteriormente à ocorrida nos sistemas educativos brasileiros, por meio de programas que foram implementados pelo Ministério da Educação da Nação e, de maneira associada com outros organismos do Estado e da sociedade civil, conforme programas relacionados no quadro que segue – Quadro 2.

As ações argentinas voltadas para a inserção das TIC na educação básica iniciaram, efetivamente, a partir de 2004, por meio da articulação de políticas institucionais e jurisdicionais que engajaram a sociedade civil e as empresas privadas.

Cabe destacar que CNAD, PROMER, Programa Una Computadora para cada aluno e PCI são voltados para a distribuição de equipamentos, formação em TIC, formação pedagógica dos envolvidos e incorporação dos computadores na sala de aula.

Já os programas FOPIIE, PROMSE, PROMEDU, PNFD e o Plan de Inclusión Digital Educativa são destinados à formação de professores, alunos, comunidade, com objetivo de melhorar a qualidade do sistema educativo e as condições de ensino e aprendizagem nas escolas.

Dentre todos os programas citados, o Conectar Igualdade foi o que melhor integrou as TIC no sistema educativo, consagrando-se como o mais exitoso, apesar dos desafios que segue enfrentando, no âmbito político-institucional e dos estabelecimentos escolares.

3. METODOLOGIA

A partir dos Estudos Foucaultianos em Educação, em especial da ferramenta governamentalidade, a organização da materialidade analítica, utilizada neste trabalho, partiu na busca de livros digitais sobre as políticas de TIC em sistemas educacionais na América Latina que foram realizados no âmbito do Programa TIC e Educação Básica do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) – Argentina, Brasil e de alguns documentos internacionais sobre as TIC na educação na América Latina, especificamente, aos que abordavam às competências dos professores relacionados às tecnologias, conforme etapas e materiais listados a seguir.

Essas etapas e materiais permitiram, posteriormente, a produção de duas unidades analíticas, voltadas às práticas desenvolvidas nos programas de TIC para dar conta da estratégia da racionalidade política neoliberal de produção de uma determinada docência à inclusão digital.

Quadro 2 - Programas relacionados às TIC no sistema educativo Argentino. Fonte: Adaptado de Unicef (2013)

PROGRAMA	DESCRIÇÃO	ANO
CAMPAÑA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN DIGITAL (CNAD)	Desenvolvido com os objetivos de • Reduzir a brecha digital promovendo o acesso às TIC; • Incorporar seu uso efetivo na sala de aula; • Favorecer através da alfabetização digital, a reintegração de desempregados, subempregados e jovens excluídos do sistema educacional.	2004
PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO PEDAGÓGICO DE LAS ESCUELAS DEL PROGRAMA INTEGRAL PARA LA IGUALDAD EDUCATIVA (FOPIIE)	O Programa Integral para a Igualdade Educacional (PIIE) foi criado para melhorar as condições de ensino e aprendizagem nas escolas primárias urbanas e suburbanas que atendem a população mais desprotegida.	2004
PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO (PROMSE)	Seu objetivo era apoiar jurisdições na melhoria da equidade, qualidade e eficiência do sistema educacional em geral e o nível médio em particular, com foco na população escolar com maior risco social e educacional.	2004
PLAN NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE (PNFD)	Criou-se o Instituto Nacional de Formação de Docentes (INFD), sob o Ministério da Educação da Nação, com o objetivo de coordenar as políticas iniciais e continuadas de treinamento de professores. Neste contexto, a Resolução CFE 23/07 implementa o Plano Nacional de Treinamento de Professores, que estabelece as ações programadas pelo INFD em três áreas prioritárias: desenvolvimento institucional, desenvolvimento curricular e educação continuada e desenvolvimento profissional.	2005
PROYECTO DE MEJORAMIENTO DE LA EDUCACIÓN RURAL (PROMER)	Foi desenvolvido para escolas rurais no país para melhorar a cobertura, eficiência e qualidade da educação rural, bem como fortalecer sua capacidade de gestão .	2006
PLAN DE INCLUSIÓN DIGITAL EDUCATIVA	Abrangeu uma ampla variedade de metas, vinculadas tanto ao potencial didático-pedagógico das novas tecnologias como a sua capacidade de impacto sobre a equidade social e educacional. Entre seus onze objetivos podem ser destacados: garantir o acesso às tecnologias; colaborar na distribuição social do conhecimento, na formação dos cidadãos e na atualização do sistema educacional; e melhorar a qualidade da educação e as possibilidades de colocação de emprego para estudantes.	2006
PROGRAMA DE APOYO A LA POLÍTICA DE MEJORAMIENTO DE LA EQUIDAD EDUCATIVA (PROMEDU)	Seu objetivo era melhorar a equidade da educação inicial, primária e secundária e contribuir para a redução das diferenças nas oportunidades educacionais entre crianças e jovens argentinos. Para isso, foi proposto financiar ações destinadas a melhorar a retenção e promoção no nível secundário e melhorar a atual infra-estrutura educacional.	2008
PROGRAMA UNA COMPUTADORA PARA CADA ALUMNO	Foi o primeiro programa nacional de introdução de computadores na sala de aula que segue o modelo 1 a 1. Durante o ano de 2010, foi proposto fornecer a cada aluno do ciclo superior das escolas médias da modalidade técnica e gestão estatal um netbook de baixo custo e os periféricos usuais para uso individual dentro da instituição educacional.	2009
PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD (PCI)	O Programa Um Computador por Aluno foi reconvertido para a 1ª fase do Programa Conectar Igualdad. Foi proposto entre 2010 e 2013: distribuir 3,5 milhões de netbooks a todos os alunos e professores em escolas secundárias, educação especial e institutos de formação de professores estaduais; capacitar professores no uso dessa ferramenta; e elaborar propostas educativas para favorecer sua incorporação nos processos de ensino e aprendizagem.	2010

Na primeira etapa, buscou-se identificar o Programa TIC e Educação Básica do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), realizado na Argentina, em 2012. Esse programa apresenta um conjunto de estados da arte voltado para a integração de tecnologias nos sistemas educacionais dos países da América Latina. Dentre os

materiais, selecionamos para análise a publicação referente ao Brasil e a Argentina para a realização de um estudo comparado. O interesse em analisar os programas desses países, justifica-se através da semelhança entre seus sistemas e formas de governo na manutenção dos resultados no campo da educação, mas também pelas ações políticas e econômicas adotadas na formatação desses resultados, principalmente, em relação às tentativas da implantação de uma política nacional de TIC (CEPAL, 2010).

Na segunda etapa, analisamos alguns documentos internacionais sobre as TIC na educação na América Latina, dos quais destacamos: a série “Padrões de competência em TIC para professores”, de 2008, que foi desenvolvida pela UNESCO, juntamente com a Cisco, a Intel e a Microsoft, bem como a Sociedade Internacional para a Tecnologia na Educação (ISTE) e ao Instituto Politécnico e Universidade Estadual da Virgínia (Virginia Tech), na definição de padrões que auxiliem os setores educacionais nacionais a alavancar o campo das TIC. O projeto tem como objetivo aprimorar a prática dos professores por meio das TICs e dar uma nova dimensão às suas habilidades na busca de uma melhor educação na capacitação dos estudantes; “Enfoque estratégico sobre TICS em educación em América Latina y el Caribe” que foi publicado em 2013 pela Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) com o objetivo de propor ideias para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas em TICs; e “Uso de TIC en educación en América Latina y el Caribe: Análisis regional de la integración de las TIC en la educación y de la aptitud digital (e-readiness)”, publicado em 2013, com o objetivo de analisar a integração das TIC na educação nos países latinoamericanos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao recorrer ao material de análise, percebemos a necessidade de preparar a população com o intuito de que os países atinjam novos padrões de produtividade e competitividade (UNESCO-Santiago, 1998), bem como a noção de que o conhecimento é a matéria-prima da sociedade global (UNESCO, 2004), e que tais modificações, que afetam especialmente as relações econômicas, estão diretamente relacionadas ao advento das TIC.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) son un factor de vital importancia en la transformación de la nueva economía global y en los rápidos cambios que están tomando lugar en la sociedad (UNESCO, 2004, p. 17-18 – grifos nossos).

À escola fica conferida a função de capacitar a população escolarizada para o uso das TIC e, por conseguinte, é esperado que tais investimentos propiciem, no futuro, melhores condições de empregabilidade, pois “uma população mais bem

educada [...] que saiba fazer uso das TIC, tem mais chances de alavancar o desenvolvimento do País e torná-lo mais atrativo e importante nas disputas globais” (Loureiro, 2013, p. 87).

Un mejor acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación brinda a las personas una mejor oportunidad de competir en la economía global, promoviendo el desarrollo de una fuerza de trabajo calificada y facilitando la movilidad social (UNESCO, 2013, p. 5 – grifos nossos).

A intenção do **projeto da UNESCO** é oferecer ferramentas aos elaboradores de política educacional que poderão ser usadas para desenhar uma **reforma da educação baseada em TIC** [...] com **foco no crescimento econômico sustentável e no desenvolvimento social** (UNESCO, 2008, p. 11- grifos nossos).

Dessa forma, o investimento em TIC na educação é visto como algo fundamental para o desenvolvimento dos países latinoamericanos, sendo tratado como “un elemento clave para lograr reformas educativas profundas y de amplio alcance” (UNESCO, 2004, p. 5), pois as TIC proporcionarão “as habilidades necessárias para aproveitar ao máximo os benefícios da Sociedade da Informação. Portanto, a capacitação e aquisição de conhecimento sobre TICs são essenciais” (CMSI, 2004) para a inserção e participação dos indivíduos nas formas de vida que se instauram na Contemporaneidade.

A pesar de la heterogeneidad que caracteriza a los países de América Latina, su visión respecto a las TIC es más bien compartida, en el sentido que en la mayor parte de las agendas nacionales, éstas son consideradas herramientas para el desarrollo social. La formulación de políticas evidencia en buena medida una comprensión del sentido y alcance de las TIC para el desarrollo de una sociedad de la información, que no considera a las tecnologías como un fin en sí mismo, sino más bien como insumos que posibilitan desarrollos sectoriales (CEPAL, 2010, p. 18 – grifos nossos).

El primer foco de atención definido es el de considerar la manera en que las TICs favorecen el desarrollo de nuevas prácticas educativas, más pertinentes y eficaces, lo que incluye fortalecer el protagonismo que tienen los docentes en los cambios educativos. Este énfasis requiere no

sólo asumir la complejidad de las TICs, sino comprender el tema docente desde el reconocimiento de los múltiples factores que intervienen en su desempeño, lo que afecta al rendimiento de sus estudiantes (OREALC/UNESCO, 2013, p. 19 – grifos nossos).

Por meio das políticas de TIC na educação, nos países da América Latina, percebemos que há um conjunto de práticas discursivas que conduzem o professor a assumir para si a necessidade de se responsabilizar por si mesmo e pelos seus alunos. Esse tipo de professor, capaz de se tornar um parceiro do Estado no que diz respeito à condução das condutas de si mesmos e dos outros, deve desenvolver habilidades como criatividade, liderança, responsabilidade, colaboração, capacidade de desenvolver aprendizagem permanente e de solucionar problemas, enfatizadas por meio dos programas de TIC.

Para viver, aprender e trabalhar bem em uma sociedade cada vez mais complexa, rica em informação e baseada em conhecimento, os alunos e professores devem usar a tecnologia de forma efetiva, pois em um ambiente educacional qualificado, a tecnologia pode permitir que os alunos se tornem: usuários qualificados das tecnologias da informação; pessoas que buscam, analisam e avaliam a informação; solucionadores de problemas e tomadores de decisões; usuários criativos e efetivos de ferramentas de produtividade; comunicadores, colaboradores, editores e produtores; cidadãos informados, responsáveis e que oferecem contribuições (UNESCO, 2008, p. 1 – grifos nossos).

Ao compararmos as políticas de TIC desenvolvidas no Brasil e na Argentina, percebemos que os diferentes programas possuem certas regularidades discursivas, principalmente, em relação a produção de uma determinada docência que seja capaz de dar conta dos limites e possibilidades da inclusão digital nas escolas. A produção dessa docência, então, permite explorar algumas práticas colocadas em operação no desenvolvimento dos programas de TIC no Brasil e na Argentina: a implementação das tecnologias digitais nas escolas públicas e a formação de professores.

A implementação das tecnologias digitais nas escolas públicas implicou em mudanças nas práticas pedagógicas, reconfigurando a função do professor e criando novas necessidades de aprendizagem para os docentes. Nesse contexto, os “professores – individual e coletivamente – tanto modelam o processo de aprendizagem para os alunos quanto se postam na condição de alunos-modelos por meio de seu próprio desenvolvimento profissional contínuo” (UNESCO, 2008, p. 11). Assim, percebemos que, tanto no Brasil (UNICEF, 2014) quanto na Argentina

(UNICEF, 2013), a implementação de tecnologias digitais – especialmente de computadores, *softwares* educacionais e Internet – moldam “novos ambientes sociais de modo a constituir novas subjetividades” (Veiga-Neto, 2013b, p. 10).

[...] la computadora una herramienta al servicio de la educación para ampliar el trabajo del profesor y apoyar la enseñanza y el aprendizaje, impulsar el desarrollo cognitivo del alumno, respetando los valores culturales, sociales, políticos y pedagógicos inherentes a la realidad brasileña (UNICEF, 2014, p. 45-46 – grifos nossos).

Cuando alumnos y profesores tienen la laptop en sus manos, hay cambios en la gestión de la práctica pedagógica por el profesor y una nueva mirada sobre el currículo. Eso requiere la actuación de profesionales del sistema educativo [...] Las discusiones sobre las nuevas necesidades de las escuelas pueden ser compartidas realimentando las tomas de decisión y las políticas de currículo pueden ser resignificadas (UNICEF, 2014, p. 68).

Lo más relevante en términos institucionales es el cambio positivo de actitud de los docentes hacia la incorporación de las TIC, proceso que ya venía sucediendo pero se acelera significativamente a partir de la llegada efectiva de las máquinas (UNICEF, 2013, p. 110 – grifos nossos).

Por un lado, [as TIC] **comienza a reconfigurarse** lentamente el **espacio del aula** [...] el **profesor se ve obligado** a desplazarse [...] Esta actividad **descentra al docente** (UNICEF, 2013, p. 111 – grifos nossos).

En educación, el modelo 1 a 1 consiste en la distribución de equipos de computación portátiles a estudiantes y docentes en forma individual, de modo que tengan acceso personalizado, directo, ilimitado y ubicuo a la tecnología de la información. Lo hacen al mismo tiempo y quedan todos vinculados entre sí y con otras redes en un período que excede el de concurrencia escolar. Facilitan la interacción, la colaboración de un grupo, la formación de una red, la participación de todos los nodos y la escalabilidad de los produtos (UNICEF, 2013, p. 32 – grifos nossos).

A formação de professores é considerada uma estratégia primordial no desenvolvimento das competências docentes para “posibilitar los cambios

necesarios en las prácticas educativas que impacten en la calidad de los aprendizajes” (OREALC/UNESCO, 2013, p. 20).

Formación de docentes (inicial y en servicio) La Conferencia destacó la centralidad del uso pedagógico de las TIC. Para ello resulta indispensable que junto a las dotaciones de equipos, y conectividad, los docentes sean altamente competentes en crear, gestionar y articular situaciones de aprendizaje en las que las dimensiones tecnológicas constituyan un valor agregado decisivo. Se identificaron dos ámbitos de acción: a. Formación Inicial Docente, en que se destacó el principio del modelamiento en la formación de los/las docentes, expresado en la frase “de la forma que aprendemos, es la forma en que enseñamos”; de modo que si uno de los objetivos centrales de las políticas en los próximos años es incorporar plenamente las TIC en las aulas, los requerimientos descritos más atrás para las escuelas son también requerimientos indispensables para la propia formación de los maestros. b. Capacitación de docentes en ejercicio, en que el aspecto clave es demostrarles que el uso de las TIC les permite hacerse cargo de la diversidad de velocidades, ritmos y estilos de aprendizaje que muestran los estudiantes (OREALC/UNESCO, 2011, p. 22-23).

Apesar de já existirem diferentes iniciativas para a formação dos professores, é possível perceber, a partir dos anos 2000, no Brasil (UNICEF, 2014) e na Argentina (UNICEF, 2013), a inserção das TIC na formação docente como uma política nacional (“Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica”; “Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica”; “Plan Nacional de Formación Docente 2008-2010”) e também um redimensionamento das práticas formativas que deixam de estarem focadas no conhecimento técnico das tecnologias para enfatizarem “desarrollo de **competencias pedagógicas de uso de las TIC**” (UNICEF, 2013, p. 93 – grifos nossos).

El cambio de gobierno en el año 2003 [...] La educación fue considerada uno de los pilares de sustento para la participación de la población en la sociedad tecnológica [necesitando] la proposición de nuevas iniciativas de formación docente (UNICEF, 2014, p. 60-61 – grifos nossos).

Se trata de un **programa de capacitación docente** que se desarrolló en alianza con la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional de Buenos Aires, desde 2005. El programa **estuvo destinado a docentes de**

todo el país y brindó cursos gratuitos, herramientas y procedimientos para incorporar **las nuevas tecnologías en las prácticas educativas**. El objetivo es **dotar a los profesores de habilidades para pensar digitalmente** (UNICEF, 2014, p. 80 – grifos nossos).

Los resultados de la investigación del CETIC (2013) muestran avances en el proceso de inclusión digital y en la fluencia tecnológica de los profesores, que ya se encuentra en nivel superior al de la población brasileña en general. Es necesario continuar el fomento para la universalización del acceso a las TIC [...] de modo que su uso traiga contribuciones efectivas a los procesos educativos. Es preciso continuar con las inversiones en la formación de profesores orientada al desarrollo de competencias pedagógicas de uso de las TIC (UNICEF, 2014, p. 93 – grifos nossos).

Finalmente, el portal Educ.ar ofrece una extensa serie de cursos asistidos y autoasistidos [...] presentan variadas temáticas, agrupadas según distintos ejes: alfabetización digital, ciudadanía digital y estrategias didácticas con TIC [...] Es el [profesor] el que mide sus conocimientos y organiza la cursada y las actividades según sus tempos (UNICEF, 2013, p. 50 – grifos nossos).

La capacitación de docentes [...] es uno de los puntos fuertes del PCI, a la que se han destinado gran cantidad de actividades y recursos humanos y económicos [...] La enorme cantidad de inscriptos que registra la Especialización Docente en Educación y TIC [...] da cuenta [...] de los desafíos que instala la cuestión de tener que avanzar con el uso del netbooks en la tarea cotidiana en el aula (UNICEF, 2013, p. 52 – grifos nossos).

Formarse para educar con TIC supone ensayar estrategias didácticas más flexibles y abiertas como el aprendizaje por proyectos, la resolución de problemas, el trabajo cooperativo, la búsqueda y sistematización de conocimientos que apuntan a formar [...] para un escenario en el que el volumen y dinamismo de la información se transforma continua y aceleradamente (UNICEF, 2013, p. 60 – grifos nossos).

Ao considerarmos que a noção de governamentalidade opera na “articulação do eixo da subjetividade com o eixo populacional, na intersecção do eixo em que o sujeito governa a si mesmo com o eixo em que o sujeito governa os outros”

(Loureiro, 2013, p. 174), equipar as escolas com tecnologias digitais e proporcionar formação de competências criam condições de possibilidade para que o professor aprenda a ser, cada vez mais, responsável pela condução da sua conduta e da conduta dos seus alunos.

Essas práticas operam na promoção da vida num jogo neoliberal no qual é preciso assumir a importância de empresariar a si mesmo, de fazer investimentos no seu capital humano para desenvolver habilidades e ampliar as possibilidades de participação e concorrência nos modos de vida que são próprios deste tempo.

Nos limites desse trabalho não faremos uma discussão sobre o neoliberalismo, no entanto, é importante destacar que de modo geral ele pressupõe “como regular o governo, a arte de governar, como [fundar] o princípio de racionalização da arte de governar no comportamento racional dos que são governados” (Foucault, 2008b, p. 423), ou seja, “uma mentalidade de governo, uma concepção sobre como as autoridades devem usar seus poderes para melhorar o bem-estar nacional, sobre os fins que devem buscar, os males que eles devem evitar, os meios que devem usar e, em especial, a natureza das pessoas sobre as quais elas devem agir” (Rose, 2011, p. 214).

Dessa forma, se torna mais “produtivo e pertinente compreender o neoliberalismo como formas de vidas [...] como maneiras de ser e de estar no mundo” (Veiga-Neto, 2013a). Assim, fica mais do que evidente o quanto tudo isso tem a ver com a necessidade da produção de um professor que, além de estar inserido nessas práticas, possa ser produtivo, conduzindo as condutas dos alunos, nos processos de inclusão digital, para que exerçam o empresariamento de si mesmos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise e discussão dos materiais, neste trabalho, possibilitaram mostrar a produção de uma determinada docência para a inclusão digital como uma estratégia da racionalidade neoliberal. A racionalidade política neoliberal opera na responsabilização do professor na condução da conduta de si mesmo e na condução da conduta dos alunos, através das práticas de implementação das tecnologias digitais nas escolas públicas e de formação de professores.

Essas práticas operam implicadas umas com outras e, por meio delas, são feitos investimentos em um docente que seja autônomo, comunicativo, participativo, responsável, criativo, flexível e colaborativo. Tais características consistem em habilidades e competências desejáveis para que o professor possa se tornar um empresário de si mesmo e assuma para si a necessidade de se manter como tal ao longo de sua vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasília (2008). Câmara dos Deputados. Um computador por aluno: a experiência brasileira. In: *Série avaliação de políticas públicas*, n. 1, Brasília.

Cepal (2010). *Políticas públicas de Sociedad de la Información en América Latina: ¿una misma visión?* Naciones Unidas, Santiago de Chile. Recuperado em 14 dezembro, 2017, de <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3757/S2010178.pdf?jsessionid=8091FF3B8A533C5043E3F09E8BF38C30?sequence=1>

CEPAL/UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Serie libros de la CEPAL, nº 33, Santiago. Recuperado em 4 dezembro, 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150253so.pdf>.

CMSI (2004). *Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información - ITU: Planes de Acción sobre la Sociedad de la Información*. Recuperado em 14 dezembro, 2017, de <http://www.itu.int/net/ws/is/docs/geneva/official/poa-es.html>.

Foucault, M. (2012). *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal.

_____. (2008b). *Nascimento da biopolítica*. Curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo, SP: Martins Fontes, 474 p. (Coleção tópicos)

_____. (2008a). *Segurança, Território, População*. São Paulo: Martins Fontes.

Júnior, E. R. (2014). *Os desafios da educação frente às novas tecnologias*. Recuperado em 13 setembro, 2017, de http://uniso.br/publicacoes/analises_eletronicas/2014/6_es_avaliacao/03.pdf.

Lunardi-Lazzarin, M.; Hermes, S. T. (2017). Pactos de uma racionalidade política, práticas solidárias na escola inclusiva: modos de subjetivação docente. In: *Educação Temática Digital*. Campinas, SP v.19 n.3 p. 000-000. jul./set.. Recuperado em 9 dezembro, 2017, de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8644527/16224>.

Loureiro, C. B. (2013). *Disseminação das tecnologias digitais e promoção da inclusão digital na educação pública: estratégias da governamentalidade eletrônica*. 210p. Tese (Doutorado). – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação.

MEC/SEED (1997). *Programa Nacional de Informática na Educação* - Proinfo. Diretrizes. Brasília.

Moran, J. M.; Masetto, M.; Behrens, M. (2003). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 7. ed. São Paulo: Papirus.

Nascimento, J. K. F. do (2009). *Informática aplicada à educação*. Brasília: Universidade de Brasília.

OREALC/UNESCO (2011). *Educación de calidad en la era digital - Una oportunidad de cooperación para UNESCO en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires. Recuperado em 11 novembro, 2017, de <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/educacion-digital-Buenos-Aires.pdf>.

_____. (2013). *Enfoque estratégico sobre TICS en educación en América Latina y el Caribe*. Chile, 2013. Recuperado em 10 dezembro, 2017, de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>.

_____. (2005). *Formación docente y las tecnologías de información y comunicación*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Santiago.

Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO (1997). *Diretrizes*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.

Rose, N. (2011). *Inventando nossos selfs: Psicologia, poder e subjetividade*. Petrópolis: Vozes.

Silva, M. da G. M.; Almeida, M. E. B. (2011). O cenário atual do uso de tecnologias digitais da informação e comunicação. In: *Comitê Gestor da Internet no Brasil* (CGI.br). TIC educação 2010 – pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas públicas brasileiras. São Paulo.

Teixeira, C. M. F. (2010). *Inovar é preciso: concepções de inovação em educação dos programas Proinfo, Enlaces e Educar*. Florianópolis: EDESC. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

UNESCO (2004). *Las Tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*: Guía de planificación. Paris. Recuperado em 14 dezembro, 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>.

_____. (2008). *Padrões de competência em TIC para professores*: Marco político. Paris. Recuperado em 14 dezembro, 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156210por.pdf>.

_____. (2013). *Uso de TIC en educación en América Latina y el Caribe*: Análisis regional de la integración de las TIC en la educación y de la aptitud digital (e-readiness). Canada. Recuperado em 10 dezembro, 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002193/219369s.pdf>.

_____. (2016). Educação 2030. Declaração de Incheon e marco de ação da educação rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília. Recuperado em 20 outubro, 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>.

UNESCO-Santiago (1998). *La UNESCO y la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile. Recuperado em 14 dezembro, 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001128/112847s.pdf>.

UNICEF (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*: caso Argentina. Programa TIC y Educación Básica. Argentina. Recuperado em 20 outubro, 2017, de https://www.unicef.org/argentina/spanish/Argentina_ok.pdf.

_____. (2014). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*: caso Brasil. Programa TIC y Educación Básica. Argentina. Recuperado em 20 outubro, 2017, de https://www.unicef.org/argentina/spanish/Brasil_WEB.pdf.

Valente, L. de F (2009). *Política e gestão da educação brasileira no contexto atual*: elementos conceituais e desafios. Recuperado em 15 setembro, 2017, de <http://www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC37.pdf>.

Veiga-Neto, A. (2013a). Governamentalidade e educação. In: *Revista Colombiana de Educación*, nº 65 Bogotá July/Dec. Recuperado em 10 agosto, 2017, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-3916201300020000.

_____. (2013b). Estudos biopolíticos e educação na América Latina: avaliação e perspectivas. In: *IV Colóquio Latinoamericano de Biopolítica – CLAB, II Colóquio Internacional de Biopolítica y Educación – CIBE*. Bogotá.

O PAPEL DA ESCOLA DIANTE DA DEMOCRACIA MERCOSULINA: COMPARANDO DEZ ANOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO MERCOSUL (2005-2015)

Maurinice Evaristo Wenceslau¹ & Débora de Oliveira Santos²

¹Doutora em Direito das Relações Sociais pelo Programa de Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora -pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPG DH) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa "Laboratório de Estudos e Pesquisa em Direitos Difusos" (LEDD). E-mail: maurinice@uol.com.br.

²Bacharela em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Laboratório de Estudos e Pesquisa em Direitos Difusos (LEDD). E-mail: 1oliveiradedebora@gmail.com.

RESUMO

Este texto analisa comparadamente os Planos de Ações do Setor Educacional do Mersosul, de 2005 a 2015. Neste contexto, orienta-se pelo questionamento sobre o papel da escola na formação dos cidadãos que transitam nos Países que compõem o Estado-Região, delineado pelo problema da constante instabilidade democrática entre eles. Para responder tal questionamento, nos aproximamos dos indicadores do *Democracy Index* (2006-2016), do *The Economist United Intelligence* sobre as condições democráticas desses Países. Para fundamentar as análises, elegemos como áreas de comparação: a cidadania, a democracia, o desenvolvimento social, a cultura e a integração. Como exposição de nossas análises recorreremos ao exercício de localizar as diferenças e semelhanças no direcionamento das políticas educacionais, bem como as nuances dos/nos processos de democratização dos Países do Bloco, que acabam por identificar o papel da escola em meio a determinantes econômicas, sociais, políticas e culturais.

1. NOTAS INICIAIS

Buscar compreender o papel da Educação, enquanto instituição social, leva a considerar a relação entre a manutenção dos processos educativos e a manutenção da própria sociedade, diante de uma variação espaço-temporal. A Educação reflete tanto as condições desse tempo e espaço de existência, como também introjeta dentro da sua instituição escolar as necessidades e demandas que a sociedade enfrenta diante dessas novas configurações.

Assim, diante de um contexto de regionalismos e globalização, mudanças são percebidas nas relações entre Estados, entre Estado e sociedade e entre sujeitos sociais, causando efeitos também na Educação. A globalização abrangeu espaços sociais diversos, influenciando em campos econômicos, culturais, sociais,

ambientais, comunicacionais e políticos. Foram amplos os impactos trazidos por este contexto, iniciado principalmente no fortalecimento de políticas neoliberais durante o século XX no empreendimento à expansão capitalista frente à atuação socialista e social democrata, resultando em significativas oxigenações e influências na relação sociedade-Estado.

Sempre houve um enorme debate sobre como a sociedade e o Estado relacionam-se, qual deveria subordinar o outro e qual encarnar os valores morais mais elevados. [...] [Mas] o paradigma clássico, fundado na reflexão sobre a sociedade nacional esta sendo subsumido formal e realmente pelo novo paradigma, fundado na reflexão sobre a sociedade global. O conhecimento acumulado sobre a sociedade nacional não é suficiente para esclarecer as configurações e os movimentos de uma realidade que já é sempre internacional, multinacional, transnacional, mundial ou propriamente global. (Ianni, 2007, p. 239).

Como a Educação reflete, necessariamente, aspectos do tempo e do seu espaço de manifestação, comumente relaciona as expectativas do Estado na formação dos seus cidadãos, bem como as demandas da sociedade civil quanto à formação de sujeitos. É o contexto que define o projeto social do Estado para Educação e que tipo de Educação o Estado quer que forme seus cidadãos. “Dito de outra forma, a sociedade moderna elege a instituição escolar como meio de tornar o projeto social em projeto educativo, isto por ser lugar de cultura, de inculcação ideológica, de produção e reprodução” (Marques & Silva, 2014, p. 229).

Sob estas perspectivas é que este trabalho teve como objeto analisar de que maneira a escola foi articulada dentro do Mercosul para responder às questões democráticas do bloco. Para tanto, estipulamos como objetivo geral da pesquisa analisar a função social da escola a partir das políticas educacionais do Mercosul, buscando, por meio do estudo comparado, compreender se a partir dos documentos é traçada uma relação entre a formação educacional e as perspectivas da democracia regional.

Apresentou-se como hipótese de que, diante de processos de recente redemocratização em grande parte dos Países da América do Sul, estaria presente um forte discurso de democratização escolar, como forma de fortalecer a solidificação dos projetos de Estado Democrático nos Estados-Membros do Mercosul por meio da formação de cidadãos para a democracia, ou seja, a presença nas políticas educacionais de uma função social da escola em formar cidadãos para a democracia.

Para tanto foi utilizado o método do estudo comparado, traçando-se como campo analítico os documentos das políticas educacionais do Setor Educacional do Mercosul (SEM), amparados nos indicadores do *Democracy Index*, disponibilizados

para *download*, no sítio do *The Economist United Intelligence*, acerca das democracias regionais, ambos restritos ao período de 2005 a 2015. A análise, iniciada com fontes documentais, foi construída em diálogo com fontes bibliográficas.

Considerando essas perspectivas que buscamos observar de que maneira são desenhados significados à democracia regional nos documentos educacionais; de que maneira a formação dos cidadãos na região tem considerado a socialização democrática e as perspectivas democráticas na formação educacional. Nesse sentido, consideramos as condições presentes dentro da ideia de *qualidade democrática*, por meio dos indicadores do *Democracy Index*, para avaliar como essas externalidades vêm sendo abordadas pelas políticas educacionais regionais. A análise da questão democrática requer, paralelamente, a investigação de demais categorias, como cidadania, desenvolvimento social, cultura e integração, como objetos concomitantes à questão investigada.

Nas sessões a seguir, o trabalho apresenta as coordenadas metodológicas utilizadas para delinear a pesquisa realizada, uma análise sobre as questões democráticas no Mercosul e sobre a Educação nos documentos do Estado-região, analisando, por fim, as questões da função social da escola mercosulina diante dos processos de democratização regional, em forma de estudo comparado.

2. DEFININDO CONTORNOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Buscando compreender a função social da escola diante da democracia no Mercosul, empregamos as contribuições de Enguita (2001) a respeito das funções sociais da escola, dentre as quais é enumerada a formação de cidadãos. O autor define as perspectivas de relação entre a escola e a sociedade, apontando que:

*La escuela es una institución multifuncional que desempeña distintos cometidos en relación al sistema social global o sus subsistemas más relevantes [...] que se desarrollan en relación com las esferas del Estado, la economía, el resto de la sociedad civil y la formación de consenso social en torno al orden global.*¹⁰⁸ (Enguita, 2001, p. 29).

Ainda em Enguita (2001), encontramos a definição do espaço escolar como uma microsociedade, por meio da qual a estrutura geral do Estado aparece representada em um microssistema (de autoridades, de governo, de instituições econômicas, de interação social, dentre outras). Portanto, a investigação dos

¹⁰⁸“A escola é uma instituição multifuncional que desempenha distintas tarefas em relação ao sistema social global ou seus subsistemas mais relevantes [...] que se desenvolvem em relação com as esferas do Estado, a economia, o resto da sociedade civil e a formação de consenso social em torno da ordem global.” (Tradução livre).

documentos educacionais leva em consideração que o espaço escolar se institui como uma particularidade, não só devido à reprodução dos sistemas macrosociais em um espaço microssocial, mas também pela demonstração de demandas exteriores por meio dos seus instrumentos indutores, como as políticas educacionais e as políticas curriculares.

Nesse sentido, a projeção tomada pelos documentos das políticas educacionais é significativa, tendo em vista que produzem e reproduzem objetos dos mais variados universos, como o econômico, o social e o cultural, inserindo-os nas fronteiras da formação humana. Consideramos que os documentos das políticas educacionais detêm “espaço privilegiado de reconstituição das ideologias ou mentalidades educativas subtraídas a uma projeção particular, oficial” (Silva, 2016, 214), e que por isso, analisa-los quanto ao objeto **democracia**, permite evidenciar o quê o discurso oficial projeta ao futuro democrático.

Para tanto, considerando-se o objeto de pesquisa, elegemos o estudo comparado como metodologia neste trabalho; analisando, comparadamente, as políticas educacionais desenvolvidas ao longo dos últimos dez anos no Mercosul, avaliando-as em relação aos indicadores de **qualidade democrática**. O estudo comparado busca observar de que maneira essas perspectivas em comparação demonstram sentido histórico ao período e ao local nas quais se deram; direcionam-se a uma leitura espaço-temporal das condições em análise.

[...] o que parece mais significativo nesse processo é a capacidade de o estudo comparado instituir-se em uma pluralidade de perspectivas, abordagens e metodologias ao mesmo tempo e indicar limites para compreensão dos fatos ou fenômenos educativos que compara, apresentando-se como um importante instrumento de conhecimento e de análise da realidade educativa. (Silva, 2016, p. 213)

As análises dos estudos comparados tiveram como fontes os documentos das políticas educacionais do Mercosul. Compreendemos as políticas como um “resultado final” da agregação de contextos de influência, de produção e de prática, mas que se relacionam com o processo de formulação, instituição e efetivação de formas distintas, em diferentes pesos e medidas, devido à “própria natureza da política, ela em si é um ato político” (Yang, 2015, p. 326).

Para auxiliar o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados critérios de inclusão/exclusão, a partir das categorias democracia, cidadania, desenvolvimento social, cultura e integração. Quanto às categorias, estas foram operacionalizadas em técnicas de documentação, para coleta, organização, sistematização e exploração dos documentos (Severino, 2007), em um itinerário de documentação envolvendo

*“data management, reading and memoing, description, classification and interpretation and representation”*¹⁰⁹ (Nkansah & Chimbwanda, 2016, p. 67).

Por meio da organização e documentação das categorias, os documentos foram analisados considerando as categorias de análise selecionadas e a sua incidência em relação aos eixos circunstanciais que os documentos apresentavam, em especial em relação à política democrática. Por meio desses pontos, fomos ao encontro das semelhanças e diferenças presentes nos documentos, buscando analisar se evidenciavam uma função social à escola.

3. SITUANDO AS ANÁLISES

3.1. A formação do bloco do Mercosul e as questões democráticas

O século XX modificou a forma em que as interações interestatais ocorriam, passando a deter novos paradigmas, cada vez mais relativizados, devido ao avanço da política econômica neoliberal, à dinamização dos processos produtivos e às revoluções tecnológicas e comunicacionais. A globalização surge como um fenômeno de universalização de novos padrões econômicos, ganhando força suficiente para promover o mesmo aos padrões culturais e aos problemas complexos, de cunho internacional, como o meio ambiente e os direitos humanos (Lewandowski, 2004).

Houve um progressivo recrudescimento de políticas econômicas e sociais, acentuado pelo processo de deterioração do *Welfare State* entre as décadas de 1970 e 1980, incrementado por medidas como a implementação do Consenso de Washington pelos organismos econômicos internacionais aos Estados periféricos. Chomsky (2002, p. 9) aponta que as novas regras da economia são “[...] resumidamente, as suas regras básicas são: liberalização do mercado e do sistema financeiro, fixação dos preços pelo mercado (‘ajuste de preços’), fim da inflação (‘estabilidade macroeconômica’) e privatização”.

Na América do Sul, especificamente no final da segunda metade do século XX, ocorria o trânsito dos regimes totalitários para os governos democráticos¹¹⁰, e, com a reestruturação institucional, a redemocratização era balizada pelas crises econômicas deixadas pelos governos anteriores. Este foi o cenário que caracterizou a criação do Mercado Comum do Sul (Mercosul), instituído em 1991. Florêncio e Araújo (1995, p. 42) apontam que “O MERCOSUL não seria possível com a sobrevivência de regimes militares na região. Estes tendem a reger-se pela lógica da confrontação [...] incompatível com a integração [...]”.

¹⁰⁹ “[...] gerenciamento de dados, leitura e memorização, descrição, classificação e interpretação e representação” (Tradução Livre).

¹¹⁰ “Terceira onda de democratização”, por Huntington (1994).

Com o objetivo de integrar a economia regional, a fim de promover o fortalecimento e a proteção das economias nacionais dos Estados-Membros frente aos efeitos negativos da mundialização dos mercados (Soares Filho, 2009), o Mercosul se ateve às questões econômicas por boa parte da década de 90. Mesmo desenvolvendo projetos e setores institucionais voltados aos direitos sociais, eram os setores econômicos que encontravam maior comunicabilidade intragovernamental.

A ideia desenvolvimentista e a abertura dos mercados regionais se tornam as principais justificativas institucionais para a presença do Mercosul na região, trazidas lado a lado com a Justiça Social; mas sem que esta alcançasse o mesmo espaço dialógico que a produtividade econômica regional. Para os Estados-Membros, o Mercosul era uma saída coletiva à obtenção de paz e desenvolvimento econômico-social (Lafer, 2000), mas “[...] não implica[va], necessariamente, menores disparidades socioeconômicas” (Huntington, 1994, p. 43).

[...] apesar de manter um PIB com mais de U\$ 3 trilhões, o MERCOSUL é formado por países com grandes desigualdades sociais e que enfrentam grandes problemas para diminuir as mazelas da sua população. A redução dessas assimetrias só ocorrerá se forem adotadas políticas públicas de distribuição de renda, geração de emprego, melhoria na saúde, educação e acesso ao saneamento básico. (Cabral, Andrade & Wanderley Júnior, 2013, p. 126)

Entretanto, conforme indica a literatura da Ciência Política, as condições democráticas e econômicas do Mercosul ainda são frágeis, em incipiência, tanto quando são avaliadas as condições nacionais nos Países do bloco, quanto a base de análise leva em consideração a representatividade e a participação nas decisões dentro dos próprios mecanismos institucionais do Mercosul (Ribeiro & Andrade, 2015).

Portanto, a “afirmação da democracia sul-americana esteve muito relacionada à manutenção da estabilidade econômica” (Carmo & Pacheco, 2012, p. 203). Isso torna o principal desafio o fato de “sua consolidação depende[r] da reversão desses ganhos econômicos em garantias sociais”, sendo necessária a “simbiose entre crescimento econômico e desenvolvimento social, visto que, a separação destes fatores também separa o cidadão da política” (Carmo & Pacheco, 2012, p. 205). Caso contrário, a probabilidade de alargamento do “déficit democrático” característico da região se torna preponderante.

Para ilustrar as condições democráticas da região, apresentamos os dados do *Democracy Index*, dos últimos dez anos. Conforme observa-se na tabela abaixo, os indicadores de qualidade democrática explicitam um *déficit* democrático comum entre os Países do bloco, com exceção do Uruguai. Essa deficiência explícita que

condições *básicas* às democracias contemporâneas, como a estruturação de um sistema político, a liberdade política, os direitos civis e a cultura política, não estão estabelecidas em patamares expressivos.

Tabela 1 - Dados indicadores do *Democracy Index*: ranking mundial das democracias, no período de 2006 a 2016. Fonte: elaboração própria, 2017.

ANO/POSIÇÃO DO PAÍS	ARGENTINA	BRASIL	PARAGUAI	URUGUAI	VENEZUELA
2006	54	42	71	27	93
2007	54	42	71	27	93
2008	56	41	66	23	95
2010	51	47	62	21	96
2011	51	45	62	17	97
2012	52	44	70	18	95
2013	52	44	70	17	97
2014	52	44	71	17	100
2015	50	51	71	19	99
2016	49	51	72	19	107

Além disso, os indicadores também evidenciam uma significativa lacuna entre a qualidade democrática dos regimes políticos entre os Estados do Mercosul. Percebe-se, inclusive, que com o passar dos anos, e com ênfase no último levantamento disponibilizado em 2016, que a margem de distância entre as democracias regionais só se alarga. Esse alargamento, inclusive, cria entraves no próprio relacionamento dos Países do bloco, como, por exemplo, ocorreu com o caso da suspensão da Venezuela, ocorrido em 2016, em virtude da ruptura com a cláusula democrática do Protocolo de Ushuaia Sobre Compromisso Democrático no Mercosul, Bolívia e Chile (1998).

Partindo-se para a perspectiva regional, não interessa somente a “saúde” das democracias nacionais mercosulinhas, mas o quanto elas interatuam com a construção de um espaço de diálogo e participação comuns aos cidadãos do bloco. “O pluralismo presente nesse regime se dá pela abertura aos diversos grupos da sociedade para discutir as questões políticas que devem ir além do ato de voto eleitoral.”, e, da mesma forma, responde à “necessidade de pensar uma integração minimamente democrática” (Ribeiro & Andrade, 2015, p. 31).

Na democracia, os sujeitos são chamados a formar juízos de valor, em caráter coletivo, tornando-se responsáveis e participantes da construção histórico-social (Campos & Diniz, 2008, p. 12). Por estes motivos, as políticas educacionais, em

sentido *lato*, são concebidas como instrumentos da Justiça e da Cidadania, e a autonomia torna-se pressuposto de formação dentro do processo educacional. Rawls (2000, p. 166) complementa, ainda, que: “[...] abaixo de um certo nível de bem-estar material e social, e de treinamento e educação, as pessoas simplesmente não podem participar da sociedade como cidadãos, e muito menos como cidadãos iguais”.

Sobre as condições da construção democrática, Ranieri (2016) discute acerca da necessidade de difusão de valores, princípios e entidades das sociedades democráticas, de maneira que haja não só aderência, mas o estabelecimento da democracia.

In other words: democracy will not be fully established until it is accepted by political leaders and the citizens as the only possible way of exercising state authority. More: in order for the democratic system and its institutions to function well, their values, principles, and entities must be followed by the majority of citizens, unconditionally, as essential elements of political citizenship (Ranieri, 2016, p. 94-95).¹¹¹

É nesse sentido, destacadas a cronologia politico-econômica do processo de formação do Mercosul e a apresentação das condições do bloco, que se passa à análise das linhas gerais a respeito da Educação nas políticas do Setor Educacional do Mercosul (SEM), como base analítica para o desenvolvimento do estudo comparado entre os documentos dos Planos de Ação de 2001-2005, 2006-2010 e 2011-2015.

3.2. A Educação nos documentos do Mercosul

Criado ainda em 1991, o SEM foi um expoente das questões dos direitos sociais na institucionalização do bloco mercosulino. O documento que instituiu as discussões educacionais, assinado pelos ministros da Educação dos respectivos Países (Decisão n. 7/1991), teve origem antes mesmo de qualquer outro instrumento que vinculasse a necessidade de diálogo interinstitucional mais amplo. O SEM tem como objetivo a coordenação das políticas educacionais dos Países-Membros e se constitui como importante elemento do processo de integração regional, seja na perspectiva de aproximação cultural, seja na perspectiva de intercâmbio de recursos humanos.

¹¹¹ “Em outras palavras: a democracia não será completamente estabelecida até que seja aceita por líderes políticos e cidadãos como a única forma possível de exercício da autoridade estatal. E mais: para que o sistema democrático e suas instituições funcionem bem, seus valores, princípios e entidades devem ser seguidos pela maioria dos cidadãos, de forma incondicionada, como elementos essenciais da cidadania política” (Tradução livre).

A função do SEM é a de contribuir com a construção da integração regional. Sua criação faz parte de uma estratégia comum de desenvolvimento e apoia-se no discurso ideológico que atribui à formação deste bloco a construção de um novo marco econômico e social [...]. Portanto, os planos educacionais do SEM [...] busca[m] otimizar a proposta de integração regional condizente com os objetivos econômicos dos países que compõem o MERCOSUL. (Barboza, 2009, p.57-58).

Em um primeiro momento, durante a década de 90, as ações do SEM não se distanciaram das disposições oficiais, principalmente em conteúdo e discurso vinculados à abertura econômica liberal. Mesmo sendo relevante por apresentar articulações e planejamentos que descentralizavam as atividades das políticas educacionais, atribuindo as políticas regionais à efetivação nacional, ainda transacionava mais intensamente com proposições de formação recursos humanos, de mão de obra especializada. Dessa forma, as políticas educacionais do Mercosul geravam compromissos com os Estados signatários, a partir dos quais as ações programáticas são executadas e avaliadas pelo Plano de Ação seguinte, sendo a maioria delas relacionadas com a troca tecnológica e desenvolvimentista dos Países da região.

A priori, o papel da Educação ao Mercosul se apresenta como subsidiário. Mesmo assumindo relevância particular diante dos demais setores relacionados aos direitos sociais, as expectativas quanto ao desenvolvimento econômico e as condições de competitividade das economias nacionais ainda eram muito apressentes nos documentos educacionais, que assumiam um caráter de estratégia.

[...] o Mercosul Educativo reafirma a perspectiva internacional do papel central da educação nas estratégias de desenvolvimento dos países latino-americanos, tornando-os mais competitivos frente aos desafios do processo de globalização/regionalização, bem como o fortalecimento dos laços culturais e sociais entre os países envolvidos para a construção de uma transnação. O Mercosul Educativo ressalta a qualidade e acresce ainda a necessidade do estabelecimento de uma nova aliança entre o setor educativo e o setor produtivo, marcada pela apropriação generalizada e equitativa do conhecimento de Ciência e Tecnologia no campo educacional e de sua distribuição eficiente a toda a sociedade (Catani, 2000, p. 56).

O caráter de estratégia foi sendo, pouco a pouco, reformulado, ao mesmo passo em que os documentos vão estabelecendo diretrizes mais objetivas para as ações programáticas apresentadas, aperfeiçoando em conteúdo e escrita (Wenceslau & Oliveira Santos, 2017). Os documentos se tornaram mais robustos entre os anos de 2006 e 2015, e apresentaram melhor seus objetivos, não mais restritos às intenções da corrida econômica, mas agora também ligados às questões do desenvolvimento humano, da interculturalidade regional, da integração regional e dos direitos humanos. Entretanto, como aponta Gadotti (2007), esse desenvolvimento qualitativo do corpo documental, não é acompanhado pela definição dos seus endereçamentos/endereçados; não fica claro para quem se objetiva a formulação de uma integração regional.

Essa vagueza se torna o principal ponto de sensibilidade nos documentos educacionais da região, que não conta com um sistema de coesão para as questões supranacionais (Nogueira, 2008). Muito embora a avaliação de Gadotti (2007) tenha como base apenas o lapso temporal de 1991 a 2005, a problemática, que se torna ora diminuída, volta a estar presente quando observada a mais recente publicação do SEM, referente ao Plano de Ação de 2016-2020¹¹². No Plano de Ação referente à 2016 a 2020, o corpo textual se resume a um planilhamento de ações programáticas, sem disposições introdutórias ou referências aos resultados obtidos, tampouco referências ao contexto educacional atual.

O que se observa ao longo dos mais de vinte anos do SEM, é que, embora as políticas expressas pelos Planos de Ações tenham se redesenhado em novos tradutores políticos para a Educação, elas ainda não apresentam uma consistência formulativa, nem programática, tampouco apresentam eixos dialógicos com os órgãos nacionais de maneira em que a efetivação possa ser observada em relatórios (Wenceslau & Oliveira Santos, 2017). Também se destaca o fato de que em muitos excertos dos documentos não há variação textual, sendo mera repetição de conteúdo (Wenceslau & Oliveira Santos, 2017).

Por conta disso, torna-se mais interessante analisar os documentos de acordo com as suas particularidades enquanto políticas educacionais, considerando-os como tradutores políticos, históricos, sociais, econômicos e culturais. Dessa forma, não se trata de analisar apenas como se projetam, mas buscar através deles interpretações sobre o espaço e o tempo a que aludem.

Especificamente sobre as questões democráticas inseridas no contexto educacional, busca-se com a análise comparada destes documentos uma interpretação própria do discurso oficial acerca do projeto democrático. Como

¹¹² No momento da realização desta pesquisa, ainda não havia publicação referente ao Plano de Ação 2016-2020, razão pela qual este não integra os documentos analisados. Entretanto, muito embora não seja analisado, considera-se importante breves apontamentos sobre o documento, em caráter macro analítico.

buscam formar cidadãos mercosulinos para o futuro e como, nos momentos específicos da redação dos documentos, traduziam suas percepções sobre o momento democrático na região.

A importância desse estudo reside principalmente na questão do “déficit democrático”, abordado anteriormente. Cunha, Eppe e Herath (2008) apontam que a problemática do aspecto negativo/passivo do conceito de cidadão nesse contexto, projeta-se na fragilidade dessas sociedades democráticas, desnaturando o próprio conceito de democracia e levando às desconexões entre elites governantes e governados, entre interesses e enderçamentos. Analisar de que forma essas questões têm sido articuladas permite observar criticamente as projeções sobre a democracia elaboradas pelo Mercosul, baseando-se no fato de que “uma política não existe em isolamento” (Yang, 2015, p. 319).

4. ANALISANDO OS DADOS: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO MERCOSUL, NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS

Para execução da pesquisa foram definidos como fronteiras do campo analítico os documentos de políticas educacionais do SEM, do Mercosul, entre os anos de 2005 e 2015, e os dados indicadores sobre as condições democráticas dos regimes políticos dos Países-membros efetivos do bloco mercosulino, entre os anos de 2006 a 2016.

A partir dessas delimitações, ficaram estabelecidos como eixos de análise comparada os três Planos de Ação do período correspondente: 2001-2005, 2006-2010 e 2011-2015. Esses documentos foram organizados, documentados e analisados de acordo com excertos que correspondessem às categorias de cidadania, democracia, desenvolvimento social, cultura e integração. Levantadas e mapeadas as incidências das categorias, buscamos semelhanças e diferenças na articulação das categorias frente às condições circunstanciais apresentadas pelos documentos, em relação à realidade contextual do bloco, dando ênfase às questões democráticas e buscando analisar se os documentos evidenciavam uma função social à escola.

O primeiro documento analisado foi o Plano de Ação de 2001-2005. Foi o primeiro documento do Mercosul a contar com uma especificação formulativa, sendo que o padrão inaugurado por ele se manteve nos documentos seguintes. Embora se inicie se auto definindo como um processo reflexivo, racional, participativo e aberto do Setor Educacional com os demais setores, institucionais e sociais (Mercosul-a, 2001), o documento não apontando as metodologias presentes na sua elaboração (audiências públicas, conselhos, conferências etc).

Também não traz objetivamente as condições contextuais que circunstanciam a sua elaboração e seu período de vigência, ou seja, não contextualiza condições econômicas, políticas, sociais ou culturais presentes naquele período. Nos espaços

designados a essa tarefa, o documento reitera compromissos, formula propostas e apresenta conceitos e definições sobre o espaço escolar e a função social designada à Educação. É nesse sentido que as considerações feitas anteriormente acerca da imprecisão de determinadas questões nos documentos educacionais se expressa como ponto crítico às políticas educacionais regionais.

Quanto à democracia enquanto categoria analítica, observamos que o documento não faz nem menção ao termo. Já as categorias cidadania, desenvolvimento social, cultura e integração aparecem, quase que majoritariamente, conectadas ao favorecimento de um processo de integração regional (Mercosul-a, 2001), atribuindo a função social da escola à arquitetura e manutenção do bloco regional. A escola, no contexto documental, serve à formação de cidadãos com uma consciência favorável à integração, antes mesmo de ser um espaço cidadania enquanto autonomia. A culturalidade do espaço escolar serve ao condicionamento da aceitação do bloco.

Essa desconexão do debate democrático se mantém no documento seguinte, o Plano de Ação 2006-2010. O segundo documento, mesmo já apresentando os contextos e circunstâncias do momento da sua formulação e distinguindo-se do anterior ao apresentar sob quais metodologias sua elaboração levou em consideração a participação da sociedade civil, ainda aborda uma função social da escola restrita à aceitação do processo integracionista. No documento de 2006, a formação favorável à integração regional é ponto contradição quando avaliada em relação aos demais objetivos e princípios apresentados.

A cidadania na perspectiva democrática relaciona-se à emancipação, e apresenta como ponto central a formação de um sujeito histórico, agente de seu tempo e espaço, a respeito dos quais forma juízos de valor. Com o discurso presente nas políticas educacionais, em que o juízo de valor já está formado, fica clara a contraposição.

Sousa Santos (2015) apresenta duas ideias para trabalhar o problema político da emancipação: o conhecimento-regulação (CR) e o conhecimento-emancipação (CE). No CR, o ponto do saber corresponde à ordem e o ponto da ignorância corresponde ao caos. Já no CE, o ponto do saber é a autonomia solidária, enquanto o ponto da ignorância é o colonialismo. Para Sousa Santos (2015, p. 53) “[...] o CR passou a dominar, e quando o fez foi recodificando o CE em seus próprios termos. [...] E, ao contrário, o que era “ignorância” no CE passa a ser “saber” no CR, ou seja: o colonialismo passa a ser uma forma de ordem”.

Assim, a autonomia solidária e uma série de tópicos que compõem a emancipação e cidadania democrática dentro das perspectivas das políticas educacionais democratizantes – tais como a relação entre identidades nacionais e regionais, a cultura de paz, os direitos humanos, são reconstruídas como formas de difusão de um pensamento já estabelecido, nesse caso definido como a cidadania

favorável ao processo de integração regional. Trata-se de tornar o processo integracionista uma ordem, dentro da perspectiva hegemônica dessa concepção, e ligá-lo ao próprio colonialismo dos movimentos da globalização neoliberal.

O contexto hegemônico, aparentemente ausente dos documentos das políticas educacionais em análise, se apresenta reformulado por meio de elementos linguísticos que seriam, em um primeiro momento, contra hegemônicos.

Essa dissociação entre cidadania democrática e a formação de uma consciência favorável à integração, é o que Enguita (2001) aponta como uma inculcação de valores dentro do sistema educacional, por meio da qual regimes políticos geram consensos em torno de si mesmos, buscando formas de se estabelecer. No caso do estudo, trata-se de formas de se estabelecer a instituição regional, antes mesmo de que um regime político comum. Esses dados reiteram os indicadores dos anos de 2006 a 2010, que apontam para condições democráticas que já exibiam distâncias significativas entre si, mesmo com uma sutil melhora da qualidade democrática na Argentina, Paraguai e Uruguai no final desse quadriênio.

Da mesma forma, pode-se indicar outros pontos presentes nas políticas educacionais, como: “Promoção de uma formação específica para a integração”, que poderia ser constituída de formas difusas e transversais, tanto no ensino sistematizado quanto na educação não-formal, e, no entanto, apresenta-se proposta de forma estratificada no documento; “Visibilidade e divulgação dos resultados e benefícios da integração educacional” (Mercosul-b, 2006), que apresenta natureza propagandista sobre os aspectos positivos da integração, em detrimento da consecução de espaços públicos de discussão sobre Educação regional.

Essa perspectiva é redesenhada nas propostas do Plano de Ação de 2011-2015. O Plano de 2011 apresenta reformulações importantes quanto ao conteúdo, distanciando-se da formação de consensos e aproximando-se de propostas para construção de canais de comunicação entre as experiências nacionais, mais democratizantes que os anteriores. Aponta, por exemplo, como ação programática “Fortalecer a organização institucional para a gestão democrática da escola pública, garantindo a participação de todos os atores envolvidos na vida escolar”, tendo como núcleo articulador “escola-família-comunidade” (Mercosul-c, 2011, p. 29).

A proposta segue apresentando programas específicos e resultados, tendo chamado atenção a seguinte disposição: “A.1.1. Promover a implementação e fortalecimento dos órgãos de participação escolar com modelo definido por cada país, com princípios orientadores comuns.” (Mercosul-c, 2011, p. 29), cujo resultado apresentado é positivo, mas sem detalhamento sobre quais seriam os pontos comuns entre os Países, nem de que forma os órgãos de participação escolar foram estabelecidos. Essas lacunas informacionais são as deficiências ora apontadas por Gadotti (2007), e que ainda se constituem como elementos presentes nas políticas educacionais regionais. Ressalta-se também que os indicadores de qualidade

democrática mais se distanciaram do que se aproximaram no período de vigência deste Plano.

Em suma, observamos muito mais a presença de discursos economicizantes e consensualistas do que democratizantes no discurso oficial dos documentos. O documento de 2001 relaciona a Educação com a garantia de mobilidade social e econômica e vincula a política educacional ao desafio de contribuir com a consolidação do bloco em condições que favoreçam a integração econômica, social e cultural, nesta ordem. Já o documento de 2006 relaciona a Educação com a irreversibilidade do processo de integração regional, e avalia sua importância de acordo com os indicadores externos que apresentam as condições de desigualdade social na região. Por fim, o documento de 2011, embora se constitua como o mais democratizante, distinguindo-se dos demais, não leva o contexto de incipiência política e econômica em consideração (Mercosul-c, 2011), como ocorre nos demais documentos, restando dissociado da realidade na qual se projeta.

São esses os contornos que foram dados ao microsistema escolar regional nos últimos dez anos, e que reproduzem em algum grau tanto as condições do macrosistema social quanto as demandas apresentadas nesse macrosistema. Como observa-se, a democratização e a participação nos espaços escolares são objetos diminutos, tal como a própria participação da sociedade civil nas esferas institucionais do Mercosul (Ribeiro & Andrade, 2015). Além disso, as políticas educacionais são por vezes instrumentos indutores de demandas externas, o que podemos observar pela própria economicidade das propostas educacionais relacionadas à interlocução com o setor produtivo, com a responsabilização dos próprios educandos com a superação situação de pobreza e a relação entre Educação e mobilidade socioeconômica (Mercosul-a, 2001).

Dessas análises, percebe-se que, mesmo em um contexto de interdependência entre a integração regional e a qualidade democrática dos países integrantes, conforme apontado pela literatura (Ribeiro & Andrade, 2015; Schmidt, 2007), as políticas educacionais não estão voltadas à formulação de respostas às questões das deficiências democráticas apresentadas pelo Mercosul. A agregação de resultados positivos nos indicadores democráticos por determinados Países e por outros não, revela-nos que as políticas educacionais democratizantes têm sido desenvolvidas por meio das políticas nacionais e não de políticas regionais.

Essas questões tornam-se ainda mais pertinentes quando avaliadas em relação a outras áreas de atuação do SEM. Como parte da literatura aponta (Silveira, 2016; Perrota, 2014; Castro, 2014), as políticas regionais de Ensino Superior, de mobilidade acadêmica e de reconhecimento de títulos e de carreiras foram fortemente debatidas e instaladas entre os Países do bloco, por meio do SEM. Entretanto, demais políticas educacionais, relacionadas, por exemplo, à democracia na Educação, não encontram a mesma aderência no espaço regional. Esse comparativo

evidencia principalmente que as questões relacionadas mais ao desenvolvimento social do que ao desenvolvimento econômico não encontram o mesmo espaço de articulação nas prioridades da Educação no Mercosul.

O que observamos com a comparação entre os documentos é que mesmo com reformulações de discursos e intertextualidades, vinculando as propostas educacionais à emancipação e a fatores contra hegemônicos, a implementação das propostas democratizantes ainda não detêm clareza nem objetividade, abrindo espaço às questões economicizantes, como a formação e intercâmbio de recursos humanos especializados, mais objetivas e facilmente implementadas, do espaço regional para o espaço nacional.

5. NOTAS FINAIS

A escola é uma instituição social multifuncional, por meio da qual inúmeros setores e instituições sociais imprimem e introjetam demandas para persecução de planos políticos, ideológicos. Nesse sentido, em grande parte das políticas educacionais, principalmente nos últimos anos, é possível verificar uma inculcação de valores, competências, práticas e projetos, que, muitas vezes, são endereçados às demandas de outros setores.

Ao analisarmos comparadamente os documentos das políticas educacionais do Mercosul nos últimos dez anos, buscamos evidenciar de que maneira as questões democráticas eram trazidas à discussão nos documentos, analisando sinais de uma função social da escola quanto à formação dos cidadãos mercosulinos.

Foi possível observar, por meio do estudo comparado, que não havia muitos endereçamentos democratizantes nas políticas educacionais mercosulinas no recorte temporal, mas sim a presença de arquétipos pré-estabelecidos de uma cidadania já favorável ao processo de integração regional. Ressaltamos que se ao longo dos últimos dez anos houve um avanço na qualidade democrática em alguns Países do bloco mercosulino, enquanto em outros não, e que isso denota uma probabilidade de que tenha sido em razão de políticas nacionais e não regionais.

Observamos que o projeto social mercosulino, transformado em um projeto educativo e evidenciado pelas intertextualidades dos documentos analisados, está muito mais atrelado à constituição de uma hegemonia político-econômica do bloco e as economicidades proporcionadas pelos elementos educacionais, como a formação e o intercâmbio de recursos humanos especializados, do que com a necessidade de estabelecimento de uma qualidade democrática, mesmo essa sendo imprescindível à manutenção da integração regional.

Por fim, é preciso considerar que a recente redemocratização dos Países que compõem o bloco não foi combustível à formulação de políticas educacionais

também democratizantes; comprovando que os processos de redemocratização regionais estavam e ainda estão muito mais relacionados à estabilidade econômica e à corrida econômica mundial, dos processos de globalização neoliberal, do que ao avanço da democracia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barboza, M. J. (2009). *Política de educação nos planos do setor educacional do Mercosul: a educação como elemento de integração e desenvolvimento regional*. (Dissertação de Mestrado), UNIOESTE. Recuperado de <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/910/1/Mario%20Jesus%20Barboza.pdf>
- Cabral, C. H. P. L., Andrade, M. T. S., Wanderley Júnior, B. (2013). A Integração que deu certo: o Mercosul social e a efetivação dos direitos fundamentais. *Revista FSA*, 10 (1), 115-132. Recuperado de <http://www4.fsanet.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/202>
- Campos, J. C. D., Diniz, M. A. V. (2008). O acesso à Educação na ordem constitucional brasileira: a consolidação da cidadania no Estado Democrático de Direito. In *XVII Congresso do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito – CONPEDI*, 762-775. Florianópolis: Boiteux.
- Castro, R. C. M. L. (2014). Percepções sobre o Setor Educacional do Mercosul e a sua Atuação Visando à Integração entre Países por meio da Educação Superior Universitária. *Revista Cadernos PROLAM/USP*, 13 (25), 53-73. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/prolam/article/view/101340/108600>.
- Carmo, E. F., Pacheco, S. M. (2012) Projetando a Democracia na América do Sul. *Revista Geotextos*, 8 (1), 185-210. Recuperado de <https://portalseer.ufba.br/index.php/geotextos/article/download/6795/4662>
- Catani, A. M. (2000). *América Latina: impasses e alternativas*. São Paulo, SP: Humanistas.
- Chomsky, N. (2009). *O lucro ou as pessoas? Neoliberalismo e ordem global*. Recuperado de <http://www.filoczar.com.br/filosoficos/Chomsky/CHOMSKY,%20N.%20O%20lucro%20ou%20as%20pessoas.pdf>.
- Cunha, C. S., Eppe, C. & Herath, M. (2008). O Direito Fundamental de Participação Social no Estado Democrático de Direito. In *XVII Congresso do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito – CONPEDI*, 976-994. Florianópolis: Boiteux.
- Enguita, M. F. (2001). *La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y personas interesadas*. Madrid, ES: Pirâmides.
- Florencio, S. A. L., Araujo, E. H. F. (1995). *MERCOSUL Hoje*. São Paulo, SP: Alfa Omega.
- Gadotti, M. (2007). *O Mercosul educacional e os desafios do século 21*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Huntington, S. (1994) A terceira onda. A democratização no final do século XX. São Paulo, SP: Ática.
- Ianni, O. (2007). *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Lafer, C. (2000). O cenário mundial e o relacionamento União Européia/MERCOSUL. *Revista Política Externa*, 9 (1). 113-119.
- Lewandowski, E. R. (2004). *Globalização, regionalização e soberania*. São Paulo: Juarez Oliveira.
- Marques, A. R., Silva, F. C. T. (2014). Os processos de reestruturação neoliberal e a relação escola e currículo. *Quaestio: Revista de Estudos de Educação*, 16 (1), 225-242. Recuperado de <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/download/1992/1782/>
- Mercosul. (2001). Setor Educacional do MERCOSUL. Plano Estratégico do Setor Educacional do MERCOSUL (2001-2005). Recuperado de <http://edu.mercosur.int/pt-BR/>.

Mersocul. (2006). Setor Educacional do MERCOSUL. Plano Estratégico do Setor Educacional do MERCOSUL (2006-2010). Recuperado de <http://edu.mercosur.int/pt-BR/>.

Mercosul. (2015). Setor Educacional do MERCOSUL. Plano do Setor Educacional do MERCOSUL (2011-2015). Recuperado de <http://edu.mercosur.int/pt-BR/>.

Nkansah, L. A., Chimbwanda, V. (2016). Interdisciplinary Approach to Legal Scholarship: A Blend from the Qualitative Paradigm. *Asian Journal of Legal Education*, 3 (1), 55-71. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2322005815607135>

Nogueira, V. M. R. (2008). Direitos e cidadania nos processos de integração regional: o caso do MERCOSUL. In Boschetti, I., et al (Orgs). *Política social no capitalismo: tendências contemporâneas*, 87-108. São Paulo, SP: Cortez.

Perrota, D. (2014). El regionalismo de la educación superior en el MERCOSUR como vector de internacionalización: un acercamiento desde la política regional de acreditación. *Revista Latinoamericana de educación comparada*, 5 (5), 68-92. Buenos Aires, Ar: SAECE.

Ranieri, N. B. S. (2016). Democracy and justiciability of the right to education - the Brazilian experience. *Panorama of Brazilian Law*, 6 (1), 94-109. Recuperado de <http://www.panoramaofbrazilianlaw.com/index.php/BrLaw/article/view/107>

Rawls, J. (2000). *O liberalismo político* (2a ed). São Paulo, SP: Ática.

Ribeiro, A. C. A., Andrade, M. T. S. (2015). A construção da democracia regional no processo de integração desenvolvido no Mercosul. *Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas*, 31 (1), 9-34. Recuperado de <http://www.fdsu.edu.br/adm/artigos/8e55b77bd2c8055cea62890b5cb58664.pdf>

Schmidt, R. V. (2007). O Mercosul e a democracia no processo de globalização econômica: o contexto da construção da cidadania pós-nacional e de formas de ação política efetiva. (Dissertação de Mestrado) 2007. 109 f. Dissertação (Mestrado), UFSM. Recuperado de <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/9734>

Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (23a ed.). São Paulo, SP: Cortez.

Silva, F. C. T. (2016). Estudos comparados como método de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, 21 (64), 209-224. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0209.pdf>

Silveira, Z. (2016). Setor educacional do MERCOSUL: convergência e integração regional da educação superior brasileira. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 21 (3), 901-927. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000300012>.

Soares Filho, J. (2009). Mercosul: surgimento, estrutura, direitos sociais, relação com a Unasul, perspectivas de sua evolução. *Revista CEJ*, 1, 21-38. Recuperado de <http://www.cortei-dh.or.cr/tablas/r23668.pdf>

Sousa Santos, B. (2015). Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social. São Paulo, SP: Boitempo.

Wenceslau, Maurinice Evaristo, Oliveira Santos, D. (2017). Uma análise das políticas educacionais no Mercosul: o papel da escola diante da democracia mercosulina (2005-2015). In *III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares*, 1-15. Praia, Cabo Verde.

Yang, R. (2015). Comparações entre Políticas. In Bray, M., Adamson, B., Mason, M. (Orgs). *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*, 319-343. Brasília, DF: Liber Livro.

EM CENA O INSAES E A A3ES: UMA LEITURA GRAMSCIANA DO PROCESSO DA POLÍTICA

Eliacir Neves França¹, Almerindo Janela Afonso² & Luís Enrique Aguiar³

¹Universidade Estadual de Londrina (Brasil). E-mail: eliacirfranca@gmail.com.

²Universidade do Minho (Portugal). E-mail: ajafonso@ie.uminho.pt.

³Universidade Estadual de Campinas (Brasil). E-mail: luis.aguiar@merconet.com.br.

RESUMO

A avaliação e a regulação da educação superior têm ocupado lugar central nas políticas públicas nas últimas décadas. A investigação preliminar aqui apresentada tem como foco a análise do processo da política da educação superior para a institucionalização das agências nacionais de regulação no Brasil e em Portugal, numa perspectiva comparada: o Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES) e a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) respetivamente. As reflexões, estudos e apontamentos realizados por Gramsci acerca das temáticas: *sociedade civil*, *relações de força* e *hegemonia*, no âmbito do ele define como Estado Ampliado se constituem no lastro teórico sobre o qual pretendemos sustentar este exercício analítico. Sem perder de vista a especificidade dos Estados brasileiro e português objetiva-se analisar a correlação de forças do processo da política na definição e tramitação das propostas legislativas anteriores à constituição da A3ES, e dos percursos e debates que sobrestaram o processo legislativo do INSAES. Apesar de ser vasta a literatura sobre educação superior e diversos os seus respetivos enquadramentos teórico-conceituais, convocar os contributos de Gramsci para elucidar este objeto de pesquisa pode levantar questionamentos menos usuais e, deste modo, abrir outras possibilidades de desenvolver uma análise crítica sobre o lugar da educação superior no contexto das mudanças (políticas, económicas e culturais) contemporâneas. Os documentos oficiais do processo legislativo no Brasil e em Portugal constituem a fonte dos dados. Para a compreensão destes nos valeremos de contributos dos Estudos Comparados, da Análise da Política em Educação e da Análise Crítica do Discurso (ACD), na perspectiva de Fairclough (1989).

A avaliação e a regulação da educação superior têm ocupado lugar central nas políticas públicas nas últimas décadas, tanto nos países centrais quanto nos semiperiféricos e periféricos. Neste contexto, uma visão comparada das políticas públicas (*public policy*) de educação superior no Brasil e em Portugal (ainda que incidindo apenas em algumas dimensões) se constitui como uma importante condição prévia a esta pesquisa cujo escopo está na formulação da política e dos processos decisórios que envolvem as agências nacionais de avaliação e regulação

do Brasil e de Portugal, mais especificamente, na influência exercida, ao nível do Estado, por grupos de interesse na formulação de políticas (*policy-making*) e na ação da sociedade civil. A investigação ora apresentada focaliza sobretudo os projetos de lei que visaram a criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES), no Brasil, e que levaram à criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), em Portugal. Trata-se, mais concretamente, de um exercício de Análise de Política(s) (*policy analysis*), tal como alguns autores o definem:

A Análise de Política constitui um conjunto de elementos que possibilita um rico olhar explicativo-normativo sobre o processo de elaboração de políticas públicas. Trata-se de um estudo sobre a ciência do Estado em ação ou, ainda, de uma apreciação de uma particular metodologia de investigação social aplicada à análise da atividade concreta da autoridade pública. (...) A importância deste campo é que ele nos permite compreender a conformação das políticas públicas em geral (nacional, estadual ou municipal) e a complexidade que a ela é intrínseca. A Análise de Política, ao focar no comportamento dos atores sociais e no processo de formulação da agenda e da política, busca entender o porquê e para quem aquela política foi elaborada, e não só olhar o conteúdo da política pública em si (Serafim & Dias, 2012, p. 121 – 122).

Pensamos, desde logo, ser importante perceber a correlação de forças estabelecida entre os atores sociais, autoridades e autores políticos na Arena do Legislativo, procurando encontrar respostas para diferentes questões, tais como: A que interesses serve (ou serviu) a política de educação superior? Ela foi permeada por valores como o *bem público* ou como estratégia de ampliação da lógica da mercadoria? Que visão do Estado é assumida nestes processos de construção de uma política?

Neste aspeto, “A visão do Estado que o estudioso da política adota para entender as suas ações, ou a natureza do modelo que utiliza para entender as relações entre Estado e sociedade é crucial para os resultados que ele irá obter” (Cavalcanti, 2012, p. 44). Entendemos igualmente que, devido à natureza do objeto de estudo com que trabalhamos, as influências da globalização neoliberal podem ser relacionáveis, ou ter tido impacto na criação de agências para avaliar e regular as instituições de educação superior, públicas e privadas, no Brasil e em Portugal. E, eventualmente, essas mesmas influências podem ser condicionantes relativamente comuns aos dois projetos. Trata-se, por um lado, de perceber as especificidades nacionais em cada um dos países e, por outro, de convocar dimensões que vão para

além do espaço nacional. De um certa maneira, Gramsci parece sugerir a importância de considerar estas vertentes de análise ao escrever:

[...] a relação “nacional” é o resultado de uma combinação “original” única (em certo sentido), e para dominá-la e dirigi-la é preciso compreender e conceber esta originalidade e unicidade. É certo que o desenvolvimento verifica-se no sentido do internacionalismo, mas o ponto de partida é ‘nacional’, e é deste ponto de partida que se devem adotar as diretivas. Mas a perspectiva é internacional e não pode deixar de sê-lo. É preciso, portanto, estudar exatamente a combinação das forças nacionais que a classe internacional deverá dirigir e impulsionar segundo a perspectiva e as diretivas internacionais (Gramsci, 1976, p 120).

As reflexões, estudos e apontamentos realizados por Gramsci acerca das temáticas: *sociedade civil, relações de força e hegemonia*, no âmbito do ele define como Estado Integral se constituem no lastro teórico sobre o qual pretendemos sustentar este exercício analítico. Sem perder de vista as especificidades do Estado brasileiro e português, objetiva-se analisar a correlação de forças do processo da política na definição e tramitação das propostas legislativas anteriores à constituição da A3ES, e dos percursos e debates que sobrestaram o processo legislativo do INSAES. Por um lado, parece-nos também fundamental a ação dos sujeitos e as suas motivações como elementos para a análise da política. Por outro lado, temos a realidade concreta e as determinações económico-objetivas nas quais estão inseridos os atores políticos e sociais do processo da política como pano de fundo. Desta forma, a análise da política, no contexto desta abordagem, visa sobretudo

[...] reconstruir procesos de actuación de los poderes públicos. Se trata de examinar relaciones, alianzas y conflictos entre actores presentes en el proceso político objeto de análisis y las vías y formas de representación establecidas. Se trata de ver quién interviene en cada política concreta y con qué resultados. Los actores no son, por tanto, observados o analizados a partir de consideraciones genéricas sobre sus lógicas de actuación o su pertenencia formal a tal o cual corriente, tendencia o posición social, sino en relación a su concreta actuación em el desarrollo y materialización de un programa de acción determinado (Subiratis, 1991, p. 8)

Aduzimos, assim, que toda e qualquer leitura deve partir da prática social em que estão inseridos os indivíduos e instituições analisados, numa perspectiva em que se tenha como base a relação dialética entre teoria e prática, ou seja, a *práxis*.

Afinando por este diapasão, as notas de Antonio Gramsci¹¹³ podem contribuir para uma análise aprofundada acerca do processo da política. Sobretudo pelo fato do autor ter testemunhado boa parte dos acontecimentos determinantes para a consecução do projeto de sociedade em que vivemos, a saber: “a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa, os levantes operários na Europa, a formação de grandes partidos políticos, a consolidação de regimes totalitários, a depressão econômica de 1929, a afirmação dos Estados Unidos como potência hegemônica mundial” (Semeraro, 1999, p. 65). Do nosso ponto de vista, sua obra se mantém *in primo*, e tem sido importante como possibilidade de leitura crítica alternativa, face à crise das metanarrativas¹¹⁴:

A materialidade dos Cadernos torna-se expressão de uma forma original de pensamento que pode ser designada de maneiras diferentes: uma estrutura em espiral, um retículo, um labirinto. É, de certa forma, uma filosofia criança que aprende a andar e precisa, portanto, de ajuda para existir e se desenvolver, de ser aceita pelo que é, frágil na sua grandeza, inacabada na sua originalidade e fertilidade (Baratta, 2004, p. 15)

Uma das explicações para o caráter *für ewig*¹¹⁵ da produção intelectual do autor dos *Cadernos*¹¹⁶ reside, a nosso ver, na contundente preocupação com o caráter

¹¹³ Gramsci produziu sua teoria no primeiro quartel do século XX analisando diferentes questões do seu tempo sob as mais inóspitas condições no cárcere, com crises de saúde frequentes, distanciado da família, tendo suas cartas e anotações sob a censura do regime fascista de Benito Mussolini e, por isso, buscando formas originais para desenvolver seu raciocínio, mantendo-se fiel à leitura de mundo que abraçara¹¹³. Em seus escritos fez uma leitura histórica do desenvolvimento italiano, além de analisar de forma autônoma e crítica perspectivas teóricas de importantes e expressivos intelectuais italianos, como Benedetto Croce (1866-1952), Gaetano Mosca (1858-1941) e Antonio Labriola (1843-1904), entre outros. Ainda reviu e ampliou os conceitos marxistas de Estado, Hegemonia, Intelectuais e Partido, por exemplo.

¹¹⁴ Importante registrar aqui um contraponto àquelas perspectivas que entendem que na sociedade contemporânea “o grande relato perdeu sua credibilidade, seja qual for o modo de unificação que lhe é conferido: relato especulativo, relato de emancipação” (Lyotard, 1998, p. 69).

¹¹⁵ Expressão utilizada por Gramsci em carta endereçada à cunhada Tânia Schultz em 19 de maio de 1927, quando lhe revela sua intenção de fazer algo desinteressado, de longo fôlego, para sempre.

¹¹⁶ Conjunto de textos produzidos por Antonio Gramsci durante o período de 1927 a 1935 quando esteve na prisão por opor-se ao regime fascista de Benito Mussolini. Tais textos foram grafados em 29 cadernos do tipo escolar e organizados, segundo o autor, em “cadernos especiais” onde foram agrupados temas específicos e “cadernos miscelâneos” com apontamentos sobre diversos assuntos. Após a morte de Gramsci, seus textos foram preservados por Tânia Schultz e Piero Sraffa. A primeira edição dos *Cadernos*, chamada temática, foi organizada em seis volumes por Palmiro Togliatti e Felice Platone. E 1975 é publicada a edição crítica organizada por Valentino Gerratana. Neste texto usaremos, como abreviatura padrão, o símbolo CC para designar os Cadernos do Cárcere. Os algarismos que seguem à CC referem-se ao número do “caderno especial”, seguido ou não do parágrafo e, por fim, a página. Quando fizermos referência aos “cadernos miscelâneos” acrescentaremos à fórmula citada acima o número do volume onde consta a citação.

efêmero das leituras e interpretações de mundo que ele poderia fazer. Estampada na abertura do Caderno 11 consta:

As notas contidas neste caderno, como nos demais, foram escritas ao correr da pena, como rápidos apontamentos para ajudar a memória. Todas devem ser revistas e verificadas minuciosamente, já que certamente contêm inexatidões, falsas aproximações, anacronismos. Escritas sem ter presentes os livros a que se referem, é possível que, depois da verificação, tenham de ser radicalmente corrigidas, precisamente porque o contrário do que foi escrito é que é verdadeiro. (CC, 1, p. 87)

Fica patente a responsabilidade que Gramsci demonstra com a possível falibilidade e fragilidade de seus escritos, ainda que, a nosso ver, o compromisso do autor tenha sido determinante para a elaboração de uma teoria original que atravessou seu tempo, sendo capaz de sustentar esquadrinhaduras e aperfeiçoamentos em diferentes momentos históricos, e continuando a inspirar leituras e pesquisas. Neste texto partimos da concepção de Estado para então estudarmos a *hegemonia* resultante das *relações de força* presentes no processo da política.

A palavra “Estado” é utilizada pela primeira vez por Maquiavel para designar uma sociedade política (Maquiavel, 2015). O secretário florentino, ao expor seu pensamento acerca do poder o faz a partir da política concreta, da política pura, alicerçando suas “recomendações ao Príncipe” na realidade dos fatos políticos de forma empírica e objetiva¹¹⁷. A respeito da obra de Maquiavel, refere que ele

escreveu livros de ‘ação política imediata’, não escreveu uma utopia em que se aspirasse a um Estado já constituído, com todas as suas funções e elementos constitutivos. Em sua elaboração, em sua crítica do presente, expressou conceitos gerais, que se apresentam sob forma aforística e assistemática, e expressou uma concepção de mundo original, que também poderia ser chamada de ‘filosofia da práxis’ ou ‘neo-humanismo’, na medida em que não reconhece elementos transcendentais ou imanentistas (no sentido metafísico), quando baseia-se inteiramente na ação concreta do homem que, por suas necessidades históricas, opera e transforma a realidade (CC 5, § 127, p. 221, v. 3).

¹¹⁷ “...como é meu intento escrever coisa útil para os que se interessam, pareceu-me mais conveniente procurar a verdade pelo efeito das coisas, do que pelo que delas se possa imaginar (...) Vai tanta diferença entre o como se vive e o modo por que se deveria viver, que quem se preocupa com o que se deveria fazer em vez do que se faz aprende antes a ruína própria, do que o modo de se preservar”. (Maquiavel, 2015, p. 57)

Mais concretamente, Gramsci assinala que o Estado

é concebido como um organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias 'nacionais', isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados. (CC, 13, § 17, p. 42).

Esta mesma perspectiva é apresentada por Engels (2002, p. 120) quando escreve sobre “uma instituição que, em uma palavra, não só perpetuasse a nascente divisão da sociedade em classes, mas também o direito de a classe possuidora explorar a não-possuidora e o domínio da primeira sobre a segunda. E essa instituição nasceu. Inventou-se o Estado”. Por seu lado, Marx entende a sociedade capitalista como sendo composta por duas classes, determinadas pela divisão do trabalho: a burguesia, proprietária dos meios de produção e o proletariado, proprietária da força de trabalho; ambas lutam pela prevalência dos seus interesses. A classe dominante vale-se do Estado e de seus aparelhos para impor à classe dominada as condições que garantam seu *statu quo* (a este respeito ver Marx (1985, p. 120 - 160)¹¹⁸. Gramsci é partidário desta visão, muito embora tenha avançado ao afirmar que

a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados; equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem até determinado ponto (CC, 13, 17, p. 42).

O limite apontado acima pelo autor dos *Cadernos* reside no espaço requerido e conquistado pelos grupos subalternos junto ao Estado, resultado da relação de força travada com o grupo dominante através da pequena política. Já a grande política

compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais. A pequena política [por sua vez]

¹¹⁸ Do nosso ponto de vista, nas sociedades ocidentais, esta instituição tem cumprido a função de garantir a manutenção dos interesses do grupo dominante em cada momento histórico, mesmo no período em que o modelo de administração do Estado foi o *welfare state*.

compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política. (CC, 13, § 5, p. 21)

É no âmbito da grande e da pequena política que as *relações de força* se estabelecem no interior dos Estados nas sociedades ocidentais. Aqui temos um dos elementos que será observado amiúde no momento da análise do processo da política de avaliação e regulação da educação superior. Quando aborda a questão, o comunista sardo apresenta uma espécie de caminho a ser percorrido para que se tenha êxito na análise e compreensão dos diversos níveis de relações de força. Para ele, o estudioso deve esclarecer o que entende por “política, estratégia e tática, plano estratégico, propaganda e agitação” e, finalmente, por “organização ou ciência da organização e da administração pública” (CC 13, § 2, p. 19)¹¹⁹.

Violin ao interpretar Gramsci sobre o conceito de Estado afirma que, nas sociedades ocidentais, em sentido amplo, este se caracteriza pela junção de duas esferas:

[...] a) sociedade política (Estado em sentido estrito, Estado-coerção): formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos coercitivos ou repressivos de Estado, controlados pelas burocracias. Por meio da sociedade política, as classes exercem sempre uma ditadura, uma dominação mediante coerção; e b) sociedade civil (Estado ético): organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo as escolas, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, os meios de comunicação etc. No âmbito e por meio da sociedade civil, as classes buscam exercer sua hegemonia (buscam ganhar aliados para suas posições mediante a direção política e o consenso). Os seus portadores materiais são os “aparelhos privados de hegemonia”, organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política (Violin, 2006, p. 4).

Ao definir e agregar sociedade política, sociedade civil e aparelhos privados de hegemonia Gramsci constrói o conceito de *Estado Integral*. A inovação do autor reside na inserção da sociedade civil no âmbito de Estado entendendo-a como estatal em sentido amplo. Para o comunista sardo, *sociedade civil* e *sociedade*

¹¹⁹ Veja-se que aqui há uma lista de conceitos a serem definidos pelo pesquisador antes de proceder à análise das “situações” propriamente ditas.

política distinguem-se por uma materialidade social próprias. A primeira é constituída pelos mais diversos organismos que se encontram na dimensão “privada” da sociedade e agem substancialmente como veículos de uma concepção de mundo, sendo responsável pelo consenso. Já a segunda, agrega os aparelhos coercitivos do Estado (polícia, exército e sistema jurídico), é responsável pela coerção.

Os aparelhos privados de *hegemonia* (*primo facie*) se apresentam como desvinculados da vida econômica e política da sociedade, pois atuam no campo da cultura. Para Gramsci, trata-se de um “deslocamento ilusório” porque todas as formas de organização na sociedade capitalista atuam no campo da produção econômica, logo estão interligadas e são utilizadas pela classe hegemônica para a conquista e manutenção do poder do Estado.

A sociedade europeia, onde se insere Portugal, passa por profundas transformações no final do século XIX e início do século XX que resultaram na alteração da estrutura jurídica, bem como na prática política dos Estados. Referimo-nos aqui especificamente à incorporação de direitos sociais e políticos, isto é, às obrigações do poder público que Gramsci chamou de *socialização da política* ¹²⁰, resultado do aumento da capacidade de organização da classe trabalhadora em partidos políticos de massa e sindicatos. No caso da América Latina, onde o Brasil está localizado, a *socialização da política* foi um movimento mais lento, tendo seu apogeu a partir do final dos anos 70.

A *socialização da política* levou à criação de um novo tipo de atuação do Estado, baseada agora na extensão da cidadania às classes subalternas e na instituição de direitos sociais; surge assim uma nova esfera pública “ampliada”, o *Estado de massas* que coloca em xeque o *Estado-força*, enquanto garantidor do poder político do grupo dominante. Como refere a este propósito Semeraro,

Gramsci percebia que os destinos da história e da política seriam decididos, cada vez mais, pela participação ativa das massas e pela criatividade dos diversos grupos organizados na sociedade civil. Assim, entende-se porque, juntamente com o desenvolvimento de uma concepção crítica e histórica da realidade, ele insistisse tanto nos elementos que favorecem a formação de uma personalidade própria dos trabalhadores, na liberdade e na capacidade de iniciativa, na função da cultura e no processo de subjetivação das camadas subalternas (Semeraro, 1999, p. 68).

¹²⁰ Tal processo se inicia com a “Lei dos pobres” sancionada pelo Parlamento inglês em 1601 e submetida à diversas reformas. Esta lei é considerada a gênese dos programas de proteção e assistência social. (Fleury, 1992)

Diante da organização das classes subalternas e do consequente fortalecimento político destas, a reação do grupo detentor do poder se deu pela via da utilização da sociedade civil para a manutenção do seu *statu quo* valendo-se dos *aparelhos privados de hegemonia*, quais sejam, escola, igreja, meios de comunicação de massa, sindicatos, organizações não governamentais e instituições de caráter científico e artístico. De ressaltar que num primeiro momento as organizações da sociedade civil eram autônomas e independentes em relação ao Estado liberal, tendo sido aos poucos incorporadas ao Estado.

A *magnus opus* do grupo dominante em diferentes momentos históricos na sociedade capitalista foi manter a “direção moral e intelectual” da sociedade capitalista articulando governo de massas e economia programática¹²¹. Tal articulação se deu pela via dos “aparelhos privados de hegemonia”.

Entendemos que os chamados “direitos sociais” se constituem em concessão e não em conquistas a partir do momento em que uma parcela significativa da sociedade civil é incorporada às bases de sustentação do Estado e do sistema capitalista de produção de forma “voluntária e não coercitiva” por meio do *consenso espontâneo*¹²², assumindo assim a orientação da classe dominante resultando no silenciamento das massas. Tal feito o comunista sardo denominou *revolução passiva*. Noutras palavras, é exatamente a ampliação das funções do Estado e de seus compromissos com as classes subalternas que leva ao fortalecimento do poder econômico e político da classe dominante, num movimento de transformação-restauração, resultante daquilo que ele denominou *hegemonia*.

Outro elemento a respeito do Estado é a alusão que faz à “*veilleur de nuit*”¹²³ ou o Estado Guarda Noturno, “cujas funções se limitam à tutela da ordem pública e do respeito às leis”. Prosseguindo em sua reflexão afirma que “não se insiste no fato de que nesta forma de regime (que, afinal jamais existiu a não ser no papel, como hipótese-limite) a direção do desenvolvimento histórico cabe às forças privadas, à sociedade civil, que também é ‘Estado’, aliás, é o próprio Estado”¹²⁴. (CC 26, § 6, p. 86, v. 3)

No que tange à análise das *relações de força*, Gramsci faz uma admoestação que nos parece importante para o estudo aqui posto:

¹²¹ Entendida como o aumento da intervenção do Estado na sociedade.

¹²² Gramsci ainda define *consenso ativo* e o *consenso passivo*. O primeiro se dá quando os governados participam da vida do organismo estatal em cuja condução há governantes aceitos por eles e o segundo quando os governados subscrevem, com atos democráticos (o sufrágio, por exemplo) a aceitação daqueles que os governarão. Já o *consenso espontâneo* “nasce historicamente do ‘prestígio’ (e, portanto da confiança) obtida pelo grupo dominante por causa da sua posição e da sua função no mundo da produção”. (CC 12, 1, 1).

¹²³ Expressão cunhada por Lassalle (CC 6, §88, p. 248, v. 3)

¹²⁴ Caso Gramsci tivesse tido mais algumas décadas de vida, talvez revisse este parágrafo, uma vez que assistiria à emergência do modelo Neoliberal de administração do Estado.

o erro em que se incorre frequentemente nas análises histórico-políticas consiste em não saber encontrar a justa relação entre o que é orgânico e o que é ocasional: chega-se assim ou a expor como imediatamente atuantes as causas que, ao contrário, atuam mediatamente, ou a afirmar que as causas imediatas são as únicas causas eficientes. Num caso, tem-se o excesso de ‘economicismo’ ou de doutrinário pedante; no outro, excesso de ‘ideologismo’. (CC 13, § 17, p. 38).

A identificação dos nexos causais aparece como importante elemento para o estudo acerca da *relação de forças* travadas num determinado momento da história. Outra questão importante, a nosso ver, é que a relação entre estrutura e superestrutura, que juntas formam o *bloco histórico*¹²⁵, deve ser analisada com esmero e devidamente compreendida¹²⁶. A estrutura, para Gramsci, diz respeito à base econômica da sociedade. Já a superestrutura é constituída pela *sociedade civil* e pela *sociedade política*. A primeira tem a função precípua de estabelecer o consenso e a segunda a coerção.

Quanto trata do estudo da estrutura Gramsci chama a atenção para os movimentos orgânicos e conjunturais presentes. Estes devem ser considerados na multiplicidade dos seus componentes e nas suas diferentes dimensões, afinal as contradições são-lhe inerentes e a ausência de uma relação justa entre ambos, nas análises que são feitas, é um erro frequente.

Para o autor dos *Cadernos* as relações de força se organizam em três dimensões: *relações de força sociais, políticas e militares*. As *relações de força sociais* estão estritamente ligadas à *estrutura* e independem da vontade dos homens. Através delas é possível constatar em que medida a sociedade desenvolveu as condições para a sua transformação a partir das ideologias e das contradições presentes na estrutura, campo onde esta relação de forças acontece. Nas *relações de força políticas* a análise pode se dar em vários graus que correspondem aos graus de consciência política coletiva. Gramsci as divide em três momentos, onde o denominado econômico corporativo se refere às relações corporativas na sociedade entre os pares, a partir dos interesses comuns; num segundo momento se adquire a consciência de solidariedade, ainda no campo econômico e, finalmente, a consciência de que os próprios interesses corporativos superam o círculo corporativo,

[...] é a fase em que as ideologias germinadas se transformam em ‘partido’, entram em confrontação e lutam até que uma delas, ou pelo

¹²⁵ “Bloco histórico” é definido por Gramsci como o “conjunto complexo e contraditório das superestruturas, é o conjunto das relações sociais de produção”. (CC 10, § 5, p. 121)

¹²⁶ Ambos os exercícios analíticos constituirão o pano de fundo do relatório final da pesquisa aqui apresentada.

menos uma combinação delas tende a prevalecer, a se impor, a se irradiar em toda a área social, determinando além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unicidade intelectual e moral, pondo todas as questões em torno das quais ferve a luta não no plano corporativo, mas num plano ‘universal’, criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados. (CC 13, § 17, p. 42).

Gramsci afirma que o Partido é o “Moderno Príncipe”, o espaço onde deve acontecer a formação de dirigentes qualificados e, também, meio pelo qual o grupo dominante e os grupos subalternos ocupam o poder político no âmbito do Estado. Ainda, “eles [os Partidos] são a função de massa que seleciona, desenvolve, multiplica os dirigentes necessários para que um grupo social definido [...] se articule e se transforme de um confuso caos, em exército político organicamente preparado” (CC 13, § 31, p. 86) para ocupar a direção do conjunto social e estatal.

Os partidos nascem e se constituem como organização para dirigir a situação em momentos historicamente vitais para suas classes; mas nem sempre eles sabem adaptar-se às novas tarefas e às novas regras, nem sempre sabem desenvolver-se de acordo com o desenvolvimento do conjunto das relações de força (e, portanto, a posição relativa de suas classes) no país em questão no campo internacional. Quando se analisa estes desenvolvimentos dos partidos, é necessário distinguir: o grupo social, a massa partidária, a burocracia e o Estado-Maior do partido. (CC 13, § 23, p. 62).

E continua:

Embora todo partido seja a expressão de um grupo social, e de um só grupo social, ocorre que, em determinadas condições, determinados partidos representam um só grupo social na medida em que exercem uma função de equilíbrio e de arbitragem entre os interesses de seu próprio grupo e dos outros grupos, fazendo com que o desenvolvimento do grupo representado ocorra com o consenso e com a ajuda dos grupos aliados, se não mesmo dos grupos decididamente adversários. (CC 13, § 21, p. 59).

Cabe ao partido político a função de representação e arbitragem dos diferentes interesses no âmbito da sociedade política ou Estado em sentido estrito. Já as *relações de forças militares* se dão em dois graus: a técnico-militar e a político-militar. Para Gramsci estes dois graus são decisivos em cada situação concreta, se complementam e se apresentam, no curso da história numa variedade de

combinações. Para este autor, a partir do momento em que “sistema de alianças de classe” possibilita a mobilização de esforços conjuntos com o fito de se opor àqueles que são contrários ou ameaçam de alguma forma seus interesses tem-se a hegemonia. Na interpretação de um dos seus hermeneutas,

A hegemonia é isso: capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições de classe. Uma classe é hegemônica, dirigente e dominante, até o momento em que – através da sua ação política, ideológica e cultural – consegue manter articulado um grupo de forças heterogêneas. (Gruppi, 2000, p. 70).

A hegemonia é ético-política e econômica no momento em que, para exercê-la, é necessário manter um “equilíbrio de compromisso” entre os interesses do grupo dominante e dos grupos subalternos, cujo limite se encontra naquilo que é essencial para o primeiro. Uma vez ultrapassado este “limite”, recorrer-se-á à necessária combinação entre força e consenso, “sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso nos chamados ‘órgãos de opinião pública’” (CC 13, § 37, p. 96). Mais precisamente, acrescenta Gramsci,

O que se chama de ‘opinião pública’ está estreitamente ligado à hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre ‘sociedade civil’ e a ‘sociedade política, entre o consenso e a força. O Estado, quando quer iniciar uma ação pouco popular, cria preventivamente a opinião pública adequada, ou seja, organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil. [...] A opinião pública é o conteúdo da vontade política pública, que poderia ser discordante: por isto existe luta pelo monopólio dos órgãos da opinião pública (CC 7, § 83, p. 269, v. 3).

Tendo em mente a experiência da Revolução Francesa, os órgãos da opinião pública, quais sejam: meios de comunicação de massa, partidos, Parlamento, passaram a ser utilizados pelo grupo dominante para modelar a opinião pública nacional com o fito de sustentar seus interesses mantendo-os no poder através da hegemonia.

Compreendemos o caráter provisório e efêmero de qualquer análise das relações de força, sobretudo a nossa, uma vez que a estamos realizando num campo ainda não explorado, qual seja, a do processo da política educacional ancorado na epistemologia gramsciana. Também há que se considerar que, apesar de ser vasta a literatura sobre educação superior e diversos os seus respectivos enquadramentos

teórico-conceituais, convocar os contributos de Gramsci para elucidar este objeto de pesquisa pode levantar questionamentos menos usuais e, deste modo, abrir outras possibilidades de desenvolver uma análise crítica sobre o lugar da educação superior no contexto das mudanças (políticas, económicas e culturais) contemporâneas.

Para garantir o exercício de análise comparativo do ponto de vista da *validade científica* lançamos mão do *método comparativo* que, no nosso caso, compõem a *matriz da análise de política*, integrada por uma leitura do *processo indutor globalizador sobre a Educação Superior* compõem o *cenário da política*, a *arena*, os *atores*, a política propriamente dita como *formulação* e a *lei* que a institui. Desta forma, a fim de proceder à análise da política, propriamente dita, se faz necessária a adoção de um modelo que permita o exercício analítico.

En relación con las *políticas públicas* se pueden distinguir tres objetos de investigación (...).

La primera aproximación hace énfasis en la génesis de las políticas públicas y busca responder a la siguiente pregunta: ¿A través de cuáles procesos sociales, políticos o administrativos, se toman las decisiones que constituyen las políticas públicas? Dicho de otra manera, ¿cómo "nacen" y se transforman las políticas públicas?

La segunda aproximación se focaliza hacia el estudio de la "caja negra" del Estado, a través de unos interrogantes sobre el funcionamiento de la administración: ¿Cómo *funciona el sistema de organizaciones públicas, a través del cual se elabora y se pone en marcha una política pública*? La cuestión es, entonces, saber cómo (en función de cuáles estrategias) van a posicionarse los actores administrativos (direcciones, ministerios, cuerpos de funcionarios públicos) implicados en la elaboración y puesta en marcha de una política pública.

Finalmente, el tercer cuestionamiento se pregunta por los efectos de las políticas públicas en la sociedad: ¿Cómo *medir o evaluar el impacto de una política pública en el campo social y económico*? Se trata, pues, de determinar en qué medida la política pública estudiada ha modificado el tejido social que ella buscaba afectar (cambiar) y en qué grado esos efectos están acordes con las expectativas de los decisores.

En cada caso estamos en presencia de una aproximación diferente a la realidad, lo que quiere decir que se utilizarán diversas herramientas conceptuales y metodológicas. (Müller, 2001, p. 13 - 14).

Considerando a reflexão apresentada acima, nosso trabalho de pesquisa se centra no segundo tipo descrito pelo autor. Decidimos, então, por trabalhar com

aquele proposto por Charles Lindblom. Na obra "The Science of muddling through" publicada em 1959 o autor

acerta em que, mientras el modelo racional recomienda que la solución de problemas públicos se base en la autoridad de un experto, los seguidores del ajuste mutuo aconsejan que la solución de problemas se base en la autoridad de acuerdos alcanzados entre partes interesadas. Un proceso de ajuste mutuo entre varios actores lleva a cabo una distribución de ingreso. Varios actores interactúan continuamente, sin una coordinación central, estableciendo acuerdos a la manera de la mano invisible de la economía de mercado. El proceso es exitoso solamente, si los acuerdos son alcanzados: así el proceso adquiere racionalidad como solución democrática. (Bonilla, 2010, p. 169)

Trata-se de um modelo descritivo que reconhece que o processo de política envolve os diversos atores nele envolvido, os interesses de cada um, bem como de grupos. Assim, o resultado estará sujeito a todo tipo de interferência, posto que cada ator envolvido tenha sua percepção do problema e de sua solução. Tal perspectiva se enquadra, a nosso ver, na leitura gramsciana da política que pretendemos fazer.

Os documentos oficiais do processo legislativo no Brasil e em Portugal constituem a fonte dos dados. Para procedermos ao tratamento dos dados coletados decidimos pelo modelo tridimensional de Análise Crítica do Discurso (ACD) elaborado por Fairclough (1989). Decidimos pela ACD fundamentalmente pela forma como a relação entre o texto, prática discursiva e a prática social são compreendidas. A análise de dados a partir desta proposta, a nosso ver, favorece a compreensão das práticas linguístico-discursivas numa perspectiva ampla, desvelando o quão estão imbricadas com as estruturas sociopolíticas mais abrangentes, de poder e dominação.

Para Fairclough (1992, p. 22) "qualquer evento discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social". No seu modelo tridimensional a análise é realizada em três etapas: texto, prática discursiva e prática social. Nessa tríade é possível desvelar o conteúdo do texto, as formas de produção, consumo e distribuição do texto e a relação deste com elementos ideológicos e hegemônicos em cada período histórico. No caso desta pesquisa, o texto é constituído pelas transcrições das sessões plenárias na Câmara dos Deputados e na Assembleia da República, Brasil e Portugal, respectivamente. Consideraremos nesta dimensão: o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual. Aqui nosso olhar estará centrado nas palavras utilizadas por cada ator social que participou do processo da política - neologismos, lexicalizações, as ligações entre as frases, por meio da utilização de mecanismos de referência, às maneiras e à ordem em que elementos

textuais são combinados. Quando procedermos à análise das práticas discursivas, o enfoque estará voltado para as atividades cognitivas de produção, distribuição e consumo do texto com especial atenção para as categorias força, coerência, e intertextualidade. Finalmente, quando da análise da prática social buscaremos especificamente os aspectos ideológicos e hegemônicos nos discursos analisados.

Entendemos que o resultado desta pesquisa oferecerá elementos suficientes para compreendermos em que medida os interesses políticos, educacionais e outros interferiram no desenho e formulação das políticas públicas (*public policys*) que levaram à criação das agências nacionais de regulação no Brasil e em Portugal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Di Biagio, A. Hegemonia leninista, hegemonia gramsciana (p. 87 – 142) In: Aggio, A. H.; L.S. & Vacca, G. (2010) *Gramsci no seu tempo*. Brasília: Fundação Astrogildo Pereira (L.S. Henriques trad.). Rio de Janeiro: Contraponto.
- Aguilar, L.E. (2010) *O Estado desertor: Brasil – Argentina nos anos de 1982 a 1992*. Campinas/SP: EdUnicamp.
- Banco Mundial. *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, 1994.
- Baratta, G. (2004) *As rosas e os cadernos: o pensamento dialógico de Antonio Gramsci* (p. 15). Rio de Janeiro: DP&A.
- Bresser-Pereira, L. C. (1997) *A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle* (p. 75). Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado.
- Catani, A. M., Esquivel, J. C. C. & Gilioli, R. S. P. (2007) (maio./ago) Reformas da educação superior no Chile, no Brasil e em Portugal: uma abordagem comparativa. *Diálogo Educacional*, Curitiba, 7(21), 49-63.
- Cavalcanti, P. A. (2012) *Análise de políticas públicas: o estudo do Estado em ação* (p. 44). Salvador: EDUNEB.
- Dale, R. (1989a) *The state and education policy*. Buckingham, England: Open University Press.
- Dale, R. (2004b). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação?”. *Educação e Sociedade*, Campinas, 25(87), 423-460, maio/ago. <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>.
- Engels, F. (2002) *A origem da família, da propriedade privada e do Estado* (p. 120) (L.K., trad.). (16 ed) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Fairclough, N. (2001) *Discurso e mudança social* (p.22) (I. Magalhães, trad.). Brasília: Editora Universidade de Brasília. (Obra originalmente publicada em 1992)
- Fleury, S (1992). Estado sem cidadãos: seguridade social na América Latina [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.
- Franco, M. C. (2000). Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, 21(72), 197-230.
- Gadotti, M. Prefácio (p. 7 – 8). In: Demo, P. (1999) *Avaliação Qualitativa: Polêmicas do nosso Tempo*. (6. ed.) Campinas, Sp: Autores Associados.
- Gomes, J. F. (2009) A Reforma da educação superior portuguesa. *Revista de Economia*, 35(3).

Gramsci, A. (1976). *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno* (p. 120) (L.M. Gazzaneo, trad.). (2. ed.) Rio de Janeiro: Civ. Brasileira.

Gramsci, A. (1999 – 2016) *Cadernos do Cárcere*. (7. ed.) (C.N. Coutinho, trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Gruppi, L. (2000) *O conceito de hegemonia em Gramsci* (p. 70). (4. Ed). Rio de Janeiro: Edições Graal,

Lima, L. C., Azevedo, M. L. N. de & Catani, A. M. (2008) O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação*, Campinas, 13(1), 7-36.

Lima, K. R. de S. (2011). O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. *Revista Katálysis*, 14(1), 86-94. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802011000100010>

Maquiavel, N. (2015) *O Príncipe* (p. 57). (3. ed.) São Paulo: EDIPRO.

Marx, K. (1985) *A miséria da filosofia* (p. 120 – 160) São Paulo: Global.

Meneghel, S.M.; Robl, F. & Silva, T. T. (2006) A relação entre avaliação e regulação na educação superior: elementos para o debate. *Educação em Revista*, Curitiba, 28, 89-106. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200007>.

Rothen, J.C. (2006) Ponto e contraponto na Avaliação Institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES (p. 119-137). *Educação: Teoria e Prática*. 15(27), jul.- dez. <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11-2017-int.pdf>.

Semeraro, G. (1999) *Gramsci e a sociedade civil* (p. 65 e 68). Petrópolis, RJ: Vozes.

Serafim, M.P.; Dias, R.B. (2012) Análise de política: uma revisão da literatura (p. 121 – 122). *Cadernos de gestão social*. 3(1), jan/jun. <http://www.periodicos.adm.ufba.br/index.php/cgs/article/viewArticle/213>.

Sobrinho, J.D. (2004) Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? (p. 705). *Educação e Sociedade*, Campinas, 25(88). <http://www.cedes.unicamp.br>.

Subiratis, Joan. Introduccion (p. 8). In: LINDBLOM, C.E (1991). *El proceso de elaboración de Políticas Públicas*. Madrid: Ministério para las Administraciones Públicas.

Verhine, R. E. & Freitas, A. A. S. M. (2012) A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. *Revista Ensino Superior Unicamp*, 3(7), 16-39.

Violin, T. C. (2006). A sociedade civil e o estado ampliado, por Antonio Gramsci. *Revista Eletrônica do CEJUR*. 1, ago./dez. 03 – 14.

A CONSTRUÇÃO DE POLITICAS EDUCATIVAS LOCAIS: UMA LEITURA SOBRE A CONCEÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DAS CARTAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL

Dora Fonseca Castro¹, Irene Figueiredo² & Jorge Adelino Costa³

¹CIDTFF - Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. Universidade de Aveiro. E-mail: dorafonseca@ua.pt.

²Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico do Porto. E-mail: ifigueiredo2@gmail.com.

³CIDTFF - Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. Universidade de Aveiro. E-mail: jcosta@ua.pt.

RESUMO

A publicação do Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de janeiro, instituiu a criação da Carta Educativa Municipal considerada como instrumento crucial para o desenvolvimento de políticas educativas locais. A partir de estudos realizados recentemente sobre a conceção, o desenvolvimento e a monitorização das Cartas Educativas, identificamos, neste trabalho, aspetos que, também no plano da ação, continuam a revelar a persistência de fortes regulações do poder central sobre as instâncias/atores locais, traduzida na homogeneização dos discursos nos documentos produzidos, na visão técnico-burocrática dos processos de implementação e na fraca participação dos atores na construção dos documentos. Como metodologia de pesquisa, socorremo-nos de um quadro teórico-concetual suportado pela análise organizacional, com base no qual invocamos *imagens* e dimensões que nos ajudam a “ler” esta realidade específica.

INTRODUÇÃO

O artigo que apresentamos emerge do recorte de uma investigação realizada na Área Metropolitana do Porto (AMP) sobre a conceção, desenvolvimento e monitorização das Cartas Educativas Municipais. Este estudo integra-se numa pesquisa mais abrangente levada a cabo por uma equipa de investigadores portugueses e brasileiros intitulada “Os Planos Municipais de Educação (Brasil) e as Cartas Educativas Municipais (Portugal): perspetiva comparada ente regiões/áreas Metropolitanas do Rio de Janeiro e Porto”¹²⁷.

¹²⁷ No Brasil, a investigação foi coordenada por Donaldo Bello de Souza (UERJ), contando com a participação de Maria Celi Chaves Vasconcelos (UERJ/UCP) e de Alzira Batalha Alcântara (FEBF/UERJ). Em Portugal, foi coordenado por Dora Maria Ramos Fonseca de Castro (UA), contando com a participação de Fernando Luís Teixeira Diogo (ESE-IPP), de Maria Irene de Melo Lourenço Fonseca Figueiredo e de Luís Maria Fernandes Areal Rothes (ESE-IPP).

No caso de Portugal, a Carta Educativa Municipal (CEM) tem o seu enquadramento legal com a publicação do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, que regulamenta, também, a criação dos Conselhos Municipais de Educação (CME).

Neste trabalho situar-nos-emos apenas na realidade portuguesa e relativa à conceção, desenvolvimento e monitorização da CEM, concretamente no período da “primeira geração” de Cartas Educativas Municipais. As primeiras experiências de conceção de CEM foram marcadas por várias ações de diferentes atores institucionais, como foi o caso do Ministério de Educação (ME) e da Associação Nacional dos Municípios Portugueses (ANMP). Assim, recordamos que em 2004 é celebrado um Protocolo entre o ME e ANMP que parte da assunção do referido DL 7/2003 como um “passo fundamental no sentido da concretização da descentralização administrativa na área da educação” constituindo-se como um normativo capital para a “execução da descentralização e territorialização de políticas educativas”. Assim, ao nível do discurso político-normativo, a CEM é percecionada como um instrumento estratégico de desenvolvimento da descentralização e autonomia das políticas educativas locais.

Neste trabalho, começamos por apresentar uma síntese do percurso metodológico, depois exploraremos algumas questões teóricas que nos parecem relevantes para a compreensão dos pontos que queremos salientar e, por fim, realizamos uma leitura das conclusões do estudo à luz de um quadro teórico-concetual suportado pela análise organizacional, com base no qual invocamos as *dimensões* e *imagens* de Costa (2003) e que nos ajudam a “ler” esta realidade específica.

1. BREVES CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O estudo realizado em Portugal, na Área Metropolitana do Porto, seguiu naturalmente a metodologia assumida na investigação atrás identificada. Privilegiámos a investigação de natureza qualitativa, sob perspetiva comparada, tendo como foco de estudo a documentação relativa às Cartas Educativas Municipais dos 16 Municípios que compõem a Área Metropolitana do Porto. O acesso às CEM da AMP fez-se através da pesquisa na Internet bem como presencialmente junto das Câmaras Municipais. A abordagem qualitativa foi a predominante, assumindo a utilização de análise de conteúdo dos objetos de estudo CEM), e, como estratégia específica de análise, adotámos o sistema de *pattern-matching*, que constitui, em termos gerais, na associação de elementos recolhidos no modelo teórico construído, tendo em conta as categorias e subcategorias analíticas definidas (Laville & Dionne, 1999). Foram, posteriormente, construídas grelhas de análise para um exame aprofundado e que permitisse a comparação entre os objetos de estudo (quer na realidade portuguesa, quer, também, na brasileira). Assinalamos ainda a utilização

da abordagem quantitativa para leituras mais globais e que permitiram contabilizar alguns elementos que nos pareceram de interesse, sobretudo em termos da educação comparada. As categorias definidas para o estudo das CEM foram: enquadramento legal da CEM; concepção e aprovação das CEM; vinculações da CEM; implementação da CEM; acompanhamento /avaliação da CEM; referências bibliográficas utilizadas na CEM. Cada categoria foi depois dividida em subcategorias que permitiram análises mais específicas. Neste trabalho apresentaremos os resultados gerais do estudo sobre as CEM da AMP tendo em conta as categorias identificadas e, posteriormente, realizaremos uma leitura invocando *as dimensões* de análise e *imagens* exploradas por Costa (2003), designadamente aquando do trabalho deste autor sobre os *projetos educativos de escola* (PEE).

2. O QUADRO CONCETUAL DE REFERÊNCIA: CONSIDERAÇÕES GERAIS

Tendo em conta que as conclusões do nosso estudo sobre a análise das CEM, enquanto instrumentos estratégicos de desenvolvimento de processos autonómicos, apontam para algumas características comuns àquelas identificadas por Costa (1997) quando estudou os PEE, pareceu-nos pertinente desenvolver a nossa leitura recorrendo ao quadro concetual e respetivo “aparelho interpretativo de análise” utilizado pelo autor.

Assim, para a leitura dos resultados deste estudo, invocamos os trabalhos de Barroso (1992) e de Costa (1997) sobre PEE, porém, centrando-nos, em particular, na análise das dimensões de *participação*, *liderança* e *estratégia*, e respetivas *imagens*, apresentadas por Costa (2003).

Relativamente à *participação*, entendemos, com o autor, que “o desenvolvimento de um projeto implica sempre uma atuação conjunta e concertada, o que pressupõe o conhecimento das propostas, a sua discussão, negociação e compromisso, assim como a adesão e o envolvimento dos vários intervenientes” (Costa, 2003, p. 1331). Ainda sobre a importância do desenvolvimento da participação dos atores ao nível da criação e desenvolvimento de instrumentos estratégicos para o desenvolvimento de processos autonómicos, o autor refere que “o projeto implica sempre a contratualização entre as pessoas nele envolvidas, requer uma gestão participada, não se limitando por isso, a um simples processo formal de aprovação ainda que com representação coletiva” (Costa, 2003, p. 1331). Tendo em conta esta dimensão *participação*, recuperamos, em analogia com o estudo realizado sobre o PE, a imagem “*Carta Educativa Standard*” (que decorre do “projeto standard”: Barroso, 1992), ou seja, uma das consequências operativas possíveis da construção deste tipo de documentos quando a dimensão da participação não é efetivamente posta em prática. Trata-se de uma imagem que emerge da burocratização dos processos fomentada quer pelos dispositivos legais disponibilizados aos intervenientes, quer pelas próprias estruturas da administração

“quando impõem à elaboração de projetos determinadas regulamentações e até formulários que praticamente massificam estes processos” (Costa, 2003, p.1331).

Relativamente à dimensão **estratégia**, é considerada como crucial para o desenvolvimento das autonomias, consiste na “antecipação do futuro (...), exprime a decisão estratégica e as prioridades de desenvolvimento” (Estevão, 1998, p.35) e, enquanto materialização num projeto, assume-se como “documento orientador da ação e de vinculação de práticas” (Costa, 2003, p. 1332). Para esta dimensão, teremos em conta novamente as *imagens* de Costa (2003), em particular daquelas perspetivas em que a dimensão estratégica da implementação dos projetos não é concretizada. Assim, surge a imagem da “*Carta Educativa Manutenção*” – que, na senda da imagem do *projeto manutenção*, não pretende “a mudança mas procura a manutenção das estruturas e dos processos existentes, das pessoas e das suas formas de atuação, consolidando rotinas” (Costa, 2003, p. 1333) – e a “*Carta Educativa Diagnóstico*” – que, emergindo da imagem *projeto diagnóstico*, tal como entende Costa (2003), não tendo propriamente uma estratégia, limita-se a descrever a realidade constituindo-se apenas como um registo de diagnóstico da situação.

Relativamente à dimensão **liderança**, entendemos com Costa (2003) que esta é absolutamente central para que os processos, o seu desenvolvimento e operacionalização não fiquem reservados ao cumprimento de formalidades. Nesta dimensão, continuado a assumir uma perspetiva de não exercício da liderança, recuperamos as imagens de Costa adaptando-as para o caso das CEM, temos a “*Carta Educativa Ofício*” e a “*Carta Educativa Cerimónia*” que emergem da analogia com as *imagens* de *projeto ofício* e *projeto cerimónia* (Costa, 2003). A *Carta Educativa Ofício* considera-se como praticamente concluída “nas fases de redação e aprovação finais do respetivo documento. Os objetivos principais da *Carta Educativa Ofício* reduzem-se à sua existência como documento escrito e à sua apresentação formal às instâncias político-administrativas (Costa, 2003). No caso da *Carta Educativa Cerimónia*, recuperamos o entendimento de Costa (2003) para a imagem de *projeto cerimónia*. Trata-se de um documento que é apresentado em cerimónias, rituais e momentos formais, tornando-se “o tema dominante dos discursos oficiais, mas que, usualmente, não ultrapassa a dimensão institucional formal”. Constitui-se, assim, como documento/página da internet, “como “cartão-de-visita”, ou seja, um “mero artefacto”, não passando de um dispositivo “ritual de fachada e de legitimação institucional” (Costa, 2003, p. 1335).

3. CARTAS EDUCATIVAS MUNICIPAIS: UMA PRIMEIRA LEITURA DAS CONCLUSÕES

Recordando as palavras de Costa (2003, p. 1323), podemos dizer que “são inúmeras as organizações que, hoje em dia, estão dependentes, para o seu normal funcionamento, da existência de documentos de planificação (projetos, planos, programas...) devidamente elaborados, formalmente aprovados e cronologicamente

bem determinados”. Quando falamos de processo de desenvolvimento de autonomias e processos de descentralização, o questionamento sobre estes processos é inevitável. A obrigatoriedade da criação e desenvolvimento de determinados documentos com base em diretrizes, normas e recomendações específicas provenientes do poder central dificulta, naturalmente, o desenvolvimento de ações autonómicas dos atores ao nível dos contextos locais. Tal como entende Costa (2003), a “viabilidade de funcionamento de determinadas organizações surge, assim, dependente (por imposição legal) da apresentação de determinados projetos”. Mas, como adverte Costa, se “o único fator que mobiliza as organizações para a conceção de determinado documento for a imposição legal, temos profundas dúvidas acerca da possibilidade de uma relação de causalidade entre as intenções do documento formal e as práticas entretanto concretizadas” (Costa, 2003, p. 1323).

Passamos a apresentar algumas das principais conclusões retiradas do projeto de investigação referido inicialmente (Souza & Castro, 2012; Castro & Rothes, 2014) seguindo de perto, até ao final deste ponto 3, o trabalho já apresentado anteriormente (Castro, Figueiredo & Diogo, 2015).

Relativamente à categoria **Enquadramento legal da CEM**, constatamos que, em todas as CEM (recorde-se que foram dezasseis as CEM objeto de análise), se invoca o DL nº 7/2003 para enquadrar legalmente o documento. Assim, podemos ler, em todas as CEM, a transcrição retirada do normativo e que se refere à necessidade de criação do respetivo instrumento. Não constam em nenhuma CEM as datas da aprovação em sessão de Assembleia Municipal, da deliberação do CME ou da homologação pelo Ministério da Educação. Na maioria das CEM não constam dados sobre o seu processo de construção. Apenas em duas se registam os processos pelos quais irão passar as CEM até serem homologadas pelo poder central. Tivemos acesso à informação de que a maioria das CEM foi homologada pela Ministra da Educação em 2007. A maioria das CEM (disponível na página da Internet da respetiva Câmara Municipal) mantem a sua primeira versão sem atualizações. Este fato é revelador de que o conteúdo das CEM não foi atualizado, depreendendo-se que o objetivo terá sido o de submeter o documento para cumprir a legislação, transparecendo uma certa visão de “documento encomenda”. Cerca de 37% das CEM apresentam dados relativos ao período de vigência do documento, mas cerca de 21 % não apresenta qualquer referência e cerca de 42% apresenta informação imprecisa e dispersa.

Relativamente à categoria **Construção e aprovação da CEM**, podemos constatar que dados relevantes e claros sobre os processos de construção e elaboração das CEM não constam na grande maioria dos documentos. É apresentado um discurso pouco objetivo, omitindo datas das etapas e não esclarecendo os processos nessa construção/elaboração. Quando são avançadas informações, elas

são vagas e não conseguimos identificar no texto dos documentos evidências desses processos, exceto numa CEM. Em relação aos atores envolvidos no processo de construção da CEM, podemos constatar que os responsáveis são elementos das Câmaras Municipais, aparecendo em duas CEM elementos do CME, mas apenas numa posição de apoio à equipa dinamizadora. Podemos também perceber que a maioria desses elementos pertence aos departamentos de planeamento e urbanística, sendo os restantes ligados ao departamento da educação das CM. Numa situação identificámos que a equipa responsável pertencia ao departamento de ação social e cultural. Inferimos ainda que, embora se percebam participações externas de outras entidades no processo, elas não são assumidas nem identificadas na maioria das CEM. Apenas em três é referenciada a Fundação Manuel Leão, sendo unicamente em duas dado destaque a esta entidade: numa, o coordenador da equipa de trabalho da elaboração é um membro desta Fundação e, na outra, aparece o logótipo da Fundação em todas as páginas do documento junto do logótipo da CM. Salienta-se que só numa CEM é identificado o apoio técnico de uma empresa (Castro, Figueiredo & Diogo, 2015, p.1284).

Em relação à categoria **Estrutura básica e eixos da CEM**, constatamos que todos os documentos são longos, no mínimo com cem páginas, chegando alguns a atingir mais de trezentas páginas. Em termos do tipo de estrutura, a quase totalidade (cerca de catorze) segue o Modelo de Carta Educativa proposto pelo ME/ANMP e o Manual de Elaboração da Carta Educativa (ME), adotando explicitamente a conceção de CEM constante no DL 7/2003 e a estrutura do Modelo. Em dez documentos podemos ver que é seguido o Modelo de Carta Educativa de forma rígida e linear. Apenas duas rompem com a estrutura proposta de Modelo. Quando dizemos que rompem com a estrutura proposta pelo Modelo referimo-nos a que não o seguem de forma linear e que introduzem itens novos ou formas de organização distintas. De um modo geral, percebemos que cerca de doze Cartas Educativas não “apresentam equilíbrio entre as partes que compõem o documento, sendo a grande parte dedicada à descrição (bastante pormenorizada) e caracterização do contexto e dos diferentes níveis educativos acompanhando esta informação inúmeros gráficos e tabelas (tal como apresentado no Modelo de CEM proposto), sendo um número de páginas significativamente inferior destinado à síntese e planificação das medidas de desenvolvimento estratégico” (Castro, Figueiredo & Diogo, 2015, p.1284).

De um modo geral, as CEM constituem essencialmente documentos técnicos, de planeamento, elaborados a partir de modelos pré-definidos. No caso das CEM que foram elaboradas “com apoio externo (como o apoio da Fundação Manuel Leão) constata-se que existem sintonias ao nível dos conteúdos, verificando-se mesmo partes dos textos iguais, sobretudo ao nível da introdução e monitorização, indiciando que a perspetiva educacional veiculada nos documentos é importada” de outros espaços e atores, revelando que há uma contaminação clara de construções

discursivas externas. (Castro, Figueiredo & Diogo, 2015, p.1284). Relativamente a esta categoria percecionamos várias regulações que influenciaram a construção da CEM (os modelos e manuais produzidos pelo ME/ANMEP) e “as construções discursivas produzidas pelas entidades que colaboram com os atores a nível local que acabam por produzir efeitos de homogeneização ao nível da organização das CEM e, também, ao nível do conteúdo nos vários pontos da estrutura do documento” (Castro, Figueiredo & Diogo, 2015, p.1284).

Em relação à categoria ***Princípios e conceções da CEM***, identificámos três grandes grupos: um grupo de CEM em que a maioria se constitui essencialmente um instrumento técnico (procurando apenas estar em consonância com a lei); outro grupo em que as CEM se constituem como instrumentos de planeamento percecionando-se que existe uma preocupação com as questões de natureza educativa e pedagógica; e um pequeno grupo constituído por apenas duas em que a CEM se assume “como mais do que um instrumento de planeamento e gestão da rede educativa, revelando uma componente sociopolítica no discurso, mas também indiciando no corpo do próprio documento evidências dessa natureza (Castro, Figueiredo & Diogo, 2015, p.1284). Em todas as CEM é assumido, ao nível discursivo, a visão de instrumento estratégico (veiculado pelo DL 75/2003) em que a principal função é a gestão da rede educativa ao nível local. A maioria fica “apenas neste registo assumindo a importância do documento ao nível local apenas no âmbito de gestão territorial; um pequeno grupo combina as diretrizes definidas a nível central com um ou outro aspeto de natureza pedagógica e de âmbito local; e duas assumem uma visão de CEM que combina a visão de gestão e planeamento da rede com uma visão sociopolítica e com uma importância significativa no desenvolvimento de políticas educativas locais” (Castro, Figueiredo & Diogo, 2015, p.1284).

Relativamente à categoria ***Vinculações da CEM a outros instrumentos de gestão***, consideramos que, em relação à *Previsão da articulação com outros instrumentos de gestão (a nível nacional)*, podemos inferir que todas as CEM se vinculam à documentação legal emitida pelo poder central, nomeadamente o DL 72003. São ainda invocados e referenciados outros normativos que enquadram as competências dos municípios ao nível de gestão educacional. Salienta-se como anteriormente descrito o Protocolo entre o ME e a ANMP, bem como o Manual de Elaboração da Carta Educativa. Em algumas foram apresentados outros Programas orientados ou recomendados pelos órgãos do poder central como, por exemplo, o “Programa Prolongamento de Horário”, o “Programa Critérios de reordenamento da rede educativa”, publicado pelo GIASE do ME, o Acordo relativo a cartas educativas e rede escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico assinado pelo ME e ANMP e as suas recomendações e diretrizes. Em poucas CEM é feita referência a outros programas de natureza supranacional como é o caso do Programa Associação Internacional das Cidades Educadoras. Nesses casos são utilizados muitos dos objetivos desse documento como ações importantes a desenvolver. Também numa CEM é referido

o PNAI (Planos Nacionais de Ação para a Inclusão) como importante para a definição dos objetivos. No que diz respeito à previsão de articulação com outros instrumentos de gestão municipal, podemos inferir que todas as CEM referem a ligação com o Plano Diretor Municipal (PDM). De notar que em poucas CEM é referida a importância de interligação com os Projetos Educativos das escolas (PEE) e, das que referem, apenas em duas está apresentada a necessidade de integração das opções feitas nesses instrumentos de gestão das escolas/agrupamentos. Salientamos ainda que em todas as CEM é perceptível a importação de dados de outros documentos de gestão local nomeadamente de planeamento urbanístico. No que diz respeito à articulação com instrumentos de gestão local, o instrumento mais referenciado é o PDM (um documento de gestão/planeamento urbanístico).

Na categoria **Implementação das CEM**, verificamos que em todas as CEM os responsáveis pelo processo de desenvolvimento e implementação das mesmas são elementos dos municípios, pertencendo a sua maioria aos Departamentos de Planeamento e Urbanística do Município. Não aparece em termos de discurso a valorização e a evidência da participação do CME nem na elaboração, nem na implementação da CEM. Apenas numa CEM “essa situação é explorada e desenvolvida havendo evidências de que ocorreu efetivamente uma participação do CME, em especial na consulta para a elaboração da CEM. Só numa CEM aparecem informações claras sobre as formas e canais de publicitação constatando-se que de facto ocorreram pois existem registos no *dossier* de acompanhamento e avaliação da CEM” (Castro, Figueiredo & Diogo, 2015, p.1285).

Relativamente à categoria **Acompanhamento e avaliação das CEM**, podemos verificar que, na maioria das CEM, os processos de avaliação/monitorização são descritos “de forma sumária e pouco clara, com poucos elementos de organização do processo de recolha e tratamento de dados, ausência de critérios de análise, identificação dos intervenientes, identificação de instrumentos de recolha de dados e identificação de processos de tratamento de dados” (Castro, Figueiredo & Diogo, 2015, p.1285). Neste ponto é clara a regulação do poder central e de outras instituições que apoiaram os processos. Só numa CEM podemos encontrar um relatório atualizado e disponível *on-line* para consulta sobre o processo de acompanhamento e avaliação da CEM.

Por fim, relativamente à categoria **Referências bibliográficas utilizadas na CEM**, percebemos que apenas em três CEM existem referências bibliográficas e legais, sendo “que o que prevalece nestes casos são as relativas à legislação e de uma forma muito evidente, inferindo-se, portanto, que a importância atribuída à dimensão legal foi maior do que a atribuída à dimensão teórica” (Castro, Figueiredo & Diogo, 2015, p.1285).

4. CARTAS EDUCATIVAS MUNICIPAIS: UMA LEITURA ATRAVÉS DE IMAGENS SOCIO-ORGANIZACIONAIS

Invocando as dimensões de análise *participação, estratégia e liderança* e as imagens atrás identificadas (com base em Costa, 2003), procederemos agora a uma leitura de pendor mais sócio-organizacional relativamente à descrição dos resultados exposta anteriormente.

Relativamente à dimensão de análise *Participação*, consideramos que a maioria das CEM se assumiu como **Carta Educativa Standard**, pois foi notória a forte burocratização dos processos “fomentada pelos dispositivos legais ou pelas próprias estruturas da administração educacional”. Constatámos que o poder central acabou por determinar um conjunto de regulamentações e até de formulários para elaboração das CEM que “praticamente massificaram estes processos” (Costa, 2003). Esta situação foi ainda acentuada com a ação de outras entidades externas (outras instituições que apoiaram os processos de conceção, desenvolvimento e monitorização das CEM) e que acabaram por desenvolver, também, outras regulações, contribuindo para a homogeneização dos discursos. Neste sentido, ao nível da participação, foram fracos os movimentos de atuação conjunta dos diferentes agentes locais, a construção, desenvolvimento e monitorização da CEM não envolveu ativamente na discussão, negociação e compromisso os distintos atores e também não foi reconhecida a adesão e o envolvimento desses intervenientes. A assinalar ainda a falta de participação ativa do CME na maioria dos documentos estudados. Relembrando Costa (2003), uma “gestão participada, não se pode limitar, por isso, a um simples processo formal de aprovação ainda que com representação coletiva” (Costa, 2003, p. 1331).

Relativamente à dimensão de análise *Estratégia*, consideramos que a maioria das CEM pode ser “lida” pelas imagens **Carta Educativa Manutenção** e **Carta Educativa Diagnóstico**. A *Carta Educativa Manutenção* é uma *imagem* que permite a leitura de documentos que revelam ausência de uma visão estratégica e política, que reforçam a legitimação de tomadas de decisão já feitas pelo poder central e ou local, depreendendo-se não a mudança e transformação, mas a “manutenção das estruturas e dos processos existentes, das pessoas e das suas formas de atuação consolidando rotinas” (Costa, 2003, 1333). Pelo fato de a maioria das CEM se constituírem como documentos em que a componente de diagnóstico é bastante relevante, com uma faceta de registo de natureza fortemente descritiva e a ausência de uma componente estratégica e política forte, entendemos que também a *imagem Carta Educativa Diagnóstico* se adequa à leitura interpretativa da realidade em estudo.

Em relação à dimensão de análise *Liderança*, consideramos que a maioria da CEM pode ser “lida” pelas imagens **Carta Educativa Ofício** e **Carta Educativa Cerimónia** pois não são visíveis, nem expressas as entidades locais responsáveis

pelos processos, enquanto lideranças locais proactivas na implementação e desenvolvimento deste instrumento, percebendo-se que, na sua maioria, a elaboração destas CEM fica limitada ao cumprimento de formalidades. Nesta acessão, a *imagem Carta Educativa Ofício* permite perceber que o principal objetivo da elaboração do documento é atingido quando se “cumpre a encomenda” do poder central e, assim, considera-se como praticamente concluída “nas fases de redação e aprovação finais do documento”, pois os seus objetivos principais traduzem-se na sua “existência como documento escrito e na sua apresentação formal às instâncias da administração educativa”. Por outro lado, na ausência de intervenientes ativos, tecnicamente qualificados e funcionalmente responsabilizados pela implementação efetiva da CEM, esta poder-se-á reduzir a mero mecanismo de publicitação no espaço público, como nos *sites da internet* e nas vitrinas municipais, bem como ser artefacto de destaque em eventos autárquicos, enquanto objeto de retórica discursiva apelativa, constituindo-se assim como *Carta Educativa Cerimónia*. Neste sentido, reduzindo-se à sua “exibição pública” em momentos e espaços formais, nomeadamente em cerimónias e rituais das Câmaras Municipais e mesmo sendo “tema dominante dos discursos oficiais, (...) não ultrapassa a dimensão institucional formal”, acabando por constituir-se como “mero artefacto” enquanto “ritual de fachada e de legitimação institucional” (Costa, 2003, p. 1335).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São várias as considerações que poderíamos tecer tendo em conta a análise efetuada. Optamos por salientar algumas questões que nos parecem mais importantes.

Tendo em conta a análise desenvolvida, parece claro que o processo de elaboração, desenvolvimento e monitorização da CEM foi objeto de elevado controlo por parte do poder central, contrariando, de certa forma, o discurso político-normativo que encarava este documento como um crucial instrumento estratégico (ao lado do CME) de desenvolvimento de processos de descentralização educativa e de autonomia dos poderes locais. Os estudos realizados revelam que estes documentos continuam a padecer dos mesmos problemas (já identificados por diversos investigadores) de outros documentos produzidos no domínio educacional, parecendo que esta situação é, em grande parte, explicada pelo tipo de relação estabelecida entre o poder central e os atores ao nível local. As *imagens* que selecionamos para a leitura desta realidade ajudaram-nos a esclarecer que estes documentos continuam a ser desenvolvidos numa perspetiva racional-burocrática e, especialmente, de resposta às demandas do poder central e, portanto, ainda numa lógica pouco emancipatória.

Contudo, convém ter em atenção que a maioria das situações apontadas e a leitura global efetuada não deverá ser sinónimo de generalização. No estudo em

apreciação, levado a cabo na Área Metropolitana do Porto, verificou-se a existência de duas CEM que rompem (em alguns pontos) com o modelo dominante, revelando uma face mais sociopolítica. Isto permite afirmar que, num mesmo quadro fortemente regulador, é possível encontrar exemplos de realidades específicas que se afastam do instituído mostrando que no plano de ação, ao nível local, os atores têm um papel importante de contra-regulação, podendo transformar instrumentos de natureza técnica (meramente de planeamento) em instrumentos de natureza política contribuindo assim para desenvolver espaços de autonomia e de decisão ao nível local (Castro, Figueiredo & Diogo, 2015, p. 1287). Poderíamos afirmar, tendo em conta Barroso (1992), que estes documentos já se aproximam de *projetos construídos* e se afastam de *projetos decretados*.

Porém, estes dois casos assumiram feição de exceção no quadro global do estudo, não sendo despidendo poder continuar a afirmar que existem fortes regulações do poder central sobre a ação dos agentes locais, bem como regulações produzidas por outras entidades que apoiam as equipas de trabalho das CEM, que têm contribuído mais para a homogeneização de discursos e para a prevalência de instrumentos de natureza burocrática do que para o desenvolvimento de instrumentos de natureza política capazes de promover a construção de efetivas e autonómicas políticas educativas locais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto. In R. Canário (Org.). *Inovação e Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Educa, 17-55.
- Castro, D. F.; Rothes, L. (2014). As Cartas Educativas em Portugal: conceção, implementação e monitorização. *Porto Alegre, Revista de Educação*, v.37, nº 2, 232-238.
- Castro, D. F.; Figueiredo, I.; Diogo, L. (2015). A regulação do poder central no processo de construção das Cartas Educativas e a homogeneização dos discursos. In *Atas do II Colóquio Internacional de Ciências Sociais de Educação - "O Governo das Escolas, Atores, Políticas e Práticas"*. Braga, Universidade do Minho, Departamento de Educação, 1278-1285.
- Costa, J. A. (1997). O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: Discursos e Práticas. Aveiro: Editorial da Universidade de Aveiro.
- Costa, Jorge Adelino (2003). Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n.º 85, 1319-1340.
- Laville, C.; Dionne, J. (1999). A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed.
- Portugal. *Decreto-Lei n. 7/2003, de 15 de janeiro*. Reativa os Conselhos Municipais de Educação e regulamenta as Cartas Educativas Municipais. Diário da República, n. 12, I Série - A, 15 janeiro de 2003.
- Souza, D. B.; Castro, D. F. (2012) Gestão democrática da educação sob perspectiva comparada Brasil-Portugal: entre a exigência legal e a exequibilidade real. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, nº 121, 1195-1213.

IDENTIDADES PROFISSIONAIS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PROFISSÃO DOCENTE

Isabel Cláudia Nogueira¹, Daniela Gonçalves², Isilda Monteiro³ & Margarida Quinta e Costa⁴

¹ESE de Paula Frassinetti/CIPAF. E-mail: icn@esept.pt.

²ESE de Paula Frassinetti/CIPAF; CEDH (UCP). E-mail: daniela@esept.pt.

³ESE de Paula Frassinetti/CIPAF; CEPESE (UP). E-mail: isildamonteiro@esept.pt.

⁴ESE de Paula Frassinetti/CIPAF. E-mail: mqcosta@esept.pt.

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do projeto Developing innovative teaching strategies to improve entrepreneurial skills and enhance performance of disadvantaged learners, and facilitate integration in schools (# 2016-1-UK01-KA201-02459).

RESUMO

Numa contemporaneidade marcada pela diversidade sociocultural e pela heterogeneidade dos sujeitos, vivem-se tempos de incertezas no âmbito educativo. A evasão crescente dos professores em se assumirem como promotores de uma relação que realize um encontro autêntico com o outro (aluno) em sede educativa denuncia que este não é um caminho a ser percorrido indiferentemente, mas reclama um ato intencional, um ato necessariamente pedagógico, antropológico e axiológico.

Neste contexto, educar para a decisão, numa lógica de empreendedorismo, é um olhar sobre o mundo, alicerçado no conhecimento e na inovação, a partir do envolvimento de pessoas e de processos que, em conjunto, promovem a construção de ideias, a avaliação de oportunidades, a mobilização de recursos, a assunção de riscos e a concretização de iniciativas diferenciadas e de sucesso.

É fundamental que a escola proporcione em todos os níveis e ciclos de ensino uma cultura favorável à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores promotores do espírito empreendedor, nomeadamente, criatividade, inovação, organização, planeamento, responsabilidade, liderança, trabalho em grupo, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros.

É neste cenário que, com este artigo e no âmbito do desenvolvimento de um projeto de investigação internacional, nos propomos apresentar resultados parciais/intercalares sobre o modo como a estratégia do *Mantle of the Expert* está a ser apropriada na formação inicial de professores.

INTRODUÇÃO

Numa contemporaneidade marcada pela diversidade sociocultural e pela heterogeneidade dos sujeitos, vivem-se tempos de incertezas e de dilemas que

exigem a problematização do paradigma educacional. Consideramos, pois, que a realidade reclama um cenário holístico, porque se opõe a uma visão antropocêntrica e faz da educação um espaço de formação crítica, uma aprendizagem que se vai construindo com outros modos de ser e de estar, progressivamente mais esclarecidos, mais conscientemente controlados e desse modo mais gratificantes, quer pessoal, quer profissionalmente. Em nosso entender, estes princípios e práticas pedagógicas inscrevem-se no pressuposto da construção intrapessoal do conhecimento, através da ação/reflexão interpessoal, na resolução de situações concretas, integrando o conhecimento teórico referencial e o quadro pessoal de representações com conhecimento emergente da prática e que, como é óbvio, só nela reside. Deste modo, fundem-se teoria e prática num exercício de reflexividade que cumpre uma finalidade epistémica de construção partilhada e implicada de saberes. Por outras palavras, é exigida uma “reflexión crítica y acción propositiva de las experiencias reales de interrelaciones complejas, donde hacer conexión clave de pensamiento y acción” (Vitón & Gonçalves, 2017, p.31). Nesta perspetiva, e no caso concreto da formação inicial de professores, temos vindo a insistir num exercício de uma orientação reflexiva, ecológica, dialógica e, como tal, necessariamente ajustada caso a caso – modelo aberto e flexível que respeita o direito à diferença e, consequentemente, permite processos evolutivos diferenciados que conduzirão a atos de ensino conscientes e responsáveis, ao contrário da pedagogia tradicional. Este processo é algo necessariamente inacabado e suscetível de (auto)regulação constante através de uma persistente atitude de questionamento e da aplicação de instrumentos necessários à monitorização dos processos de aprendizagem e ensino. É nossa convicção que é questionando contribuímos para o desenvolvimento deste exercício de reflexividade. A título de ilustração, e citando um parágrafo do livro *O Ano da Morte de Ricardo Reis* de José Saramago, as questões que nós educadores/professores temos de enfrentar são, na sua essência, as questões do(s) sentido(s) e do(s) significado(s). Saramago descreve da seguinte maneira a chegada de Ricardo Reis a Lisboa:

O Bagageiro levanta o boné e agradece, o táxi arranca, o motorista quer que lhe digam, Para onde, e esta pergunta, tão simples, tão natural, tão adequada à circunstância e ao lugar, apanha desprevenido o viajante, como se ter comparado a passagem no Rio de Janeiro tivesse sido e pudesse continuar a ser resposta para todas as questões, mesmo aquelas, passadas, que em seu tempo não encontraram mais que o silêncio, agora mal desembocou e logo vê que não, talvez porque lhe fizeram uma das duas perguntas fatais, Para onde, a outra, e pior, Para quê (...). (Saramago, 2017, p.16)

Interrogar-se acerca do(s) sentido(s) e do(s) significado(s) é, afinal, formular as questões fatais da educação: para quê e para onde queremos educar. Não obstante,

e de acordo com Lima (2017, p.25), “a realidade é que, independentemente da origem dos interlocutores da conversa, as preocupações, as necessidades e os obstáculos, no momento de inovar, as escolas acabam por ser bastante semelhantes”. A forma como cada escola e como cada docente lida com essa inovação e com a urgência de promover um ensino mais ajustado ao século XXI difere bastante, estando dependentes de inúmeros fatores que influenciam o processo de mudança. Centrar-nos-emos apenas à formação inicial de professores, mais concretamente numa prática educacional inovadora desenvolvida a partir de um contexto ficcional definido pelo professor e orientada para a resolução de problemas – abordagem sustentada no *Mantle of the Expert* – e entendendo *a priori* que esta etapa de formação pode ser determinante na vontade e no saber de cada futuro professor/educador e na forma como aceitará e se implicará neste *novo* processo de ensino. A este propósito, parafraseamos Bona (2017, p.31): “nunca podemos esquecer que, se queremos ensinar, somos nós, os professores, quem primeiro tem que aprender constantemente”. Devido à multidimensionalidade e à complexidade da educação, sabemos, pois, que o processo de educar não é linear e que está decisivamente associado à questão das matrizes de que se parte e respetivas dimensões. A educação é um processo de transformação. Neste caso, e com recurso ao *Mantle of the Expert*, queremos provocar esta transformação desde a etapa inicial de formação de professores.

1. EDUCAR PARA A DECISÃO

A promoção de um ensino de qualidade para todos os alunos implica garantir que o sucesso se traduza em aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados e mobilizados em situações concretas. Deste modo, potencia-se o desenvolvimento de competências que, por sua vez, contribuem para uma cidadania de sucesso no contexto dos desafios colocados pela sociedade contemporânea.

Neste âmbito, preconizamos um modelo pedagógico que norteia o processo de aprendizagem e desenvolvimento e que está alicerçado numa educação para a decisão, em que cada atitude consciente e consistente é resultado de um processo de apropriação das distintas e complementares lógicas de construção do conhecimento, em articulação com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), bem como com os principais documentos atuais produzidos no contexto da União Europeia, a saber: *The Future of Education and Skills*, projeto *Education 2030*, da OCDE (2016); *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*, do WEF (2016); *Competencies for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*, do Conselho da Europa (2016); *Education 2030 Framework for Action*, da UNESCO (2016).

Deste modo, defendemos que uma boa, programada e variada educação disponibiliza ferramentas essenciais para algo mais decisivo na vida das nossas sociedades: o processo de tomada de decisão. Com o *Mantle of the Expert* incrementa-se todo um conjunto de conhecimentos e metodologias que permitem identificar variáveis, reconhecer os fatores e fazer as escolhas. É nossa convicção que teremos, *a posteriori*, a repercussão de um processo informado, esclarecido, crítico e consciente: o recurso à subjetividade sem rede dará lugar à objetividade com fundamento. Quanto mais se prossegue na escolaridade e na formação avançada, mais se torna importante o rigor, o detalhe e a exigência. Neste sentido, as necessidades emergentes do cenário contemporâneo reclamam uma ação educativa que contribua para a promoção de lógicas empreendedoras, criativas, questionadoras, desde o planeamento ao produto, com a premissa de que estas capacidades transversais só são alcançadas se aliarmos as *hard skills* às *soft*. Entre estas últimas destacamos a capacidade de trabalhar em equipa, a persuasão, a comunicação e a apresentação/defesa de uma proposta com a finalidade de resolver o problema que foi colocado. Toda esta dinâmica implica capacidade de decisão e competência que podem ser desenvolvidas a partir do *Mantle of the Expert*. Portanto, educar para a decisão implica valores, capacidades e princípios que ficam incorporados na idade certa e marcarão para sempre o profissional e o cidadão, cada indivíduo na sua profissão e na sua vida.

2. O MANTLE OF THE EXPERT – UMA ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

Dorothy Heathcote, redefinindo a dramatização como um meio de aprendizagem, criou nos anos de 1980 a abordagem do *Mantle of the Expert* (Heathcote & Bolton, 1995), em colaboração com os seus estudantes, na Universidade de Newcastle, e com professores, nas suas salas de aula.

Estratégia pedagógica orientada para a resolução de problemas, a operacionalização de uma abordagem *Mantle of the Expert* desenvolve-se a partir de um contexto ficcional, o enredo. Cabe ao professor construir e gerir o desenvolvimento curricular, estipulando os objetivos que pretende que sejam atingidos. A partir destes objetivos, o professor concebe um enredo, orientado para a resolução de problemas, desenvolvido em torno de uma encomenda colocada em nome de um cliente verosímil. Esta operacionalização de uma abordagem sustentada no *Mantle of the Expert* cria situações em que os alunos assumem responsabilidades, têm poder de contribuir para o desenvolvimento do enredo e da tomada de decisões, constituindo, por isso, uma equipa de especialistas cujo objetivo é satisfazer a encomenda que lhe foi feita por um cliente (Taylor, 2016). A partir de questões orientadoras formuladas pelo professor e que visam inequivocamente a exploração e a apropriação do currículo pelos alunos, a aprendizagem desenrola-se numa perspetiva investigativa e integradora, alterando

o paradigma do professor transmissor de conhecimentos para o do professor como facilitador na aprendizagem desses conhecimentos (Abbot, 2013).

Alicerçando-se numa lógica claramente promotora de participação e responsabilização cívicas, promovendo uma construção conjunta e articulada do saber e favorecendo oportunidades de escutar, falar e decidir, em ciclos de aprendizagem sucessivos, interativos e empreendedores, os alunos constituem-se sujeitos e agentes ativos de um processo educativo pautado pela curiosidade, pesquisa, ação, argumentação, reflexão e tomada de decisão. Nesses cenários de privilegiada interação emergem oportunidades de experiência de situações, dilemas e desafios com significado, que contribuem para o alargamento do seu repertório de experiências e capacidades que poderão ser transferidas para contextos reais.

Durante uma abordagem do *Mantle of the Expert*, os alunos têm consciência de que estão envolvidos num enredo que é fictício onde adotam papéis de outras pessoas, desafiando-os a protagonizar atividades e tarefas verosímeis: “the way children are invited to take on roles, and the ways these roles are framed, leads to a conscious repositioning of relationships and an attempt to shift the way power operates within the classroom” (Aitken, 2013, p. 47). A partir do *problem solving*, esta abordagem encoraja os alunos a assumirem responsabilidades pela sua própria aprendizagem, comprometendo-os na mobilização de conhecimento de diversas áreas curriculares e estimulando diversas capacidades transversais.

Tal como no jogo dramático, os participantes sabem que o enredo pode ser interrompido ou recomeçado quando alunos e/ou professor decidirem. Assim, os alunos são e assumem-se especialistas no jogo dramático, no qual alunos e professor trabalham colaborativamente, o que pressupõe que, nesses momentos, o professor é um personagem com grau de autoridade e decisão nunca superior ao dos alunos, sendo as decisões tomadas como resultado de discussão e liderança coletivas; fora do enredo, o papel, a função e a responsabilidade do professor e dos alunos permanecem inalterados. Caberá, assim, ao professor construir e gerir o desenvolvimento curricular, estipulando os objetivos que pretende que sejam atingidos, organizando os espaços e os tempos de aprendizagem, apoiando e orientando a realização das várias tarefas, interpretando com subtilidade e sagacidade as propostas que os alunos vão formulando, criando situações de tensão que despertem ou reavivem curiosidade e implicação dos alunos, estimulando a iniciativa e o envolvimento de todos no esboço de uma resposta coletiva que satisfaça a encomenda que foi feita pelo cliente, favorecendo uma aprendizagem efetiva e alinhada com o interesse comum.

Atribuir responsabilidade aos alunos a partir de um propósito real – premissa de uma abordagem *Mantle of the Expert* – propicia a aprendizagem conjunta, de forma interativa, proativa e reativa, e significa implicação na sua própria

aprendizagem, valorização do trabalho em equipa, melhoria de competências de comunicação, numa clara promoção do pensamento crítico e da capacidade de tomada de decisões, permitindo que, num cenário empreendedor, os alunos aprendam a decidir, decidindo.

3. O MANTLE OF THE EXPERT NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES – INOVAR, MOTIVAR E EXPERIENCIAR

A estratégia formativa que apresentamos foi implementada ao longo de um semestre no ano letivo de 2015/2016, numa unidade curricular de Didática de um curso de mestrado na área de formação de professores. Nesta unidade curricular procura-se: aprofundar práticas pedagógicas de abordagem das Ciências, da História e da Geografia; analisar criticamente situações, materiais e propostas adequadas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB); utilizar estratégias motivadoras, numa prática globalizante, para a formação dos alunos desse nível de ensino, nomeadamente o método experimental como recurso pedagógico e motivação para o trabalho em sala; desenhar atividades experimentais adaptados ao ano de escolaridade do grupo a que se destinam.

Na adaptação dos princípios norteadores do *Mantle of the Expert* ao contexto do ensino superior fomos procurando manter a atenção e interesse dos estudantes adultos, de modo que, experienciando esta abordagem inovadora, se sentissem também capazes de a implementar no futuro próximo, como educadores e professores. O primeiro princípio a partir do qual se desenvolve o enredo – e que também permite a reorientação de todo o processo criativo, através das questões orientadoras – é o currículo, orientações curriculares ou objetivos da formação em causa. O currículo dita o enredo e permite que se crie a necessidade de resposta interdisciplinar a um problema, possibilitando selecionar e explicitar os resultados de aprendizagem pretendidos. No contexto desta unidade curricular da formação inicial de professores, era importante que os estudantes planificassem atividades interdisciplinares diferenciadoras nas áreas da História, da Geografia e das Ciências Naturais para alunos do 1.º CEB, pensadas segundo os referidos princípios.

Mais do que possibilitar a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de competências, implementar o *Mantle of the Expert* na formação inicial de professores constitui uma metodologia inovadora que pretende que os estudantes simultaneamente—vivenciem eles próprios esta dinâmica como futuros educadores/professores e sejam capazes de desenhar atividades para alunos do 1.º CEB segundo esta estratégia. Por isso, ao longo de todo processo, ao experienciarem momentos de pesquisa, de tensão ou de debate, os estudantes tiveram acesso à teoria de suporte ao desenvolvimento desta estratégia de modo a melhor organizarem as suas planificações.

Em analogia com a metodologia de projeto, esta abordagem inovadora permite a aquisição de conhecimento, ao longo de todo o processo, assim como o desenvolvimento de competências de pesquisa, autonomia e trabalho colaborativo dos estudantes, competências-chave no cenário contemporâneo. Por outro lado, distancia-se da metodologia de projeto na medida em que se desenvolve centrada na resolução de problemas que são apresentados num contexto realista e verosímil, mas vivenciados num jogo dramático, o enredo que envolve os intervenientes. Norteados pelo currículo a desenvolver, os docentes surgem inicialmente como supervisor de todo o processo criativo, colocando questões orientadoras/provocadoras, passando progressivamente para um papel secundário de observador, em contraposição com o aumento de autonomia e empreendedorismo dos estudantes.

Como elemento de motivação e envolvimento dos estudantes propusemos a escolha de objetos de uso corrente (como o telefone, a bicicleta, entre outros) que servissem de foco da abordagem interdisciplinar. Para que as planificações fossem diferentes do modelo normalmente desenvolvido pelos estudantes, foram equacionadas várias realidades que pudessem suscitar a necessidade de resposta(s), como a existência de alunos com dificuldades de aprendizagem, desinteresse e falta de sucesso escolar. Estas realidades seriam facilmente identificadas e apontadas pelos estudantes, principalmente pela sua experiência nos estágios profissionalizantes. Assim, pensamos que as questões orientadoras a colocar deveriam provocar nos estudantes a necessidade de identificar problemáticas e escolher temas motivadores, abordagens diferenciadas, metodologias de trabalhos diversas assim como recursos adequados.

O jogo dramático que diferencia o *Mantle of the Expert* de outras estratégias de aprendizagem, nomeadamente na vertente de educar para a decisão, pressupõe a tríade: cliente (a quem tem de dar-se uma resposta eficiente), encomenda (a resposta que o cliente espera receber) e equipa de especialistas (quem realiza todo o trabalho especializado de modo a produzir a melhor resposta). Aqui utilizamos propositadamente o termo resposta e não problema, dado que a resolução do problema surge na própria resposta à encomenda, que é colocada para orientar na resolução do problema.

Assim, no exercício desenvolvido com os estudantes de mestrado, o cliente era uma editora, a encomenda um livro de recursos interdisciplinares de Estudo do Meio e no contexto do ensino superior fazia todo o sentido que não se formasse apenas uma equipa de especialista comportando todos os estudantes da turma mas sim várias equipas, organizando os estudantes em grupos de trabalho, com momentos de debate comuns, mas produzindo encomendas distintas: a planificação de algumas aulas de acordo com o currículo do 1.º CEB, a partir da estratégia do *Mantle of the Expert*.

4. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Como monitorização da adaptação da abordagem pedagógica do *Mantle of the Expert* em contexto de ensino superior, nomeadamente na formação de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, refletimos, num primeiro momento, sobre as nossas perceções como docentes, quer no desenvolvimento do processo de formação, quer na relação com os estudantes, e num segundo momento, nas perceções dos estudantes, futuros professores, procurando identificar potencialidades e constrangimentos desta inovadora estratégia de aprendizagem, provenientes quer de documentos produzidos pelos grupos (identificados por G) quer de reflexões individuais (identificadas por R).

Inicialmente, o constrangimento que sentimos foi não conseguir envolver todos os estudantes no mesmo *timing*, por motivos como diferentes predisposição e sensibilidade individuais de compromisso com o necessário jogo dramático. O estudante tem de sentir que contribui para a tomada de decisões e que a sua opinião é sempre aceite, não havendo respostas erradas nem corretas mas propostas, interpretações e perceções que são apresentadas e debatidas coletivamente, participando em liberdade num bom exercício de cidadania; para o docente, esta estratégia é muito estimulante porque cria desafios constantes de gestão do tempo, das relações interpessoais e da procura de resposta que pretendem a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento de competências de acordo com os objetivos previamente estipulados, nomeadamente em resposta ao currículo definido para a população alvo.

Esta estratégia remete para um novo paradigma no qual o docente coloca questões orientadoras que não apontam para uma única resposta, mas que desafiam o estudante a desenvolver possíveis raciocínios ou a encontrar propostas criativas e ‘realistas’, que em grupo são debatidas e negociadas. No nosso ponto de vista este é o maior desafio para o docente: despir o papel de ‘professor’ e colocar questões orientadoras com o foco nos objetivos curriculares, dando espaço para que o estudante se sinta responsável pelo seu crescimento integral como pessoa, bem como pela promoção do seu próprio desenvolvimento profissional.

Refletimos também sobre o potencial de abordagem interdisciplinar que a utilização desta estratégia permite tanto na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB como na formação de professores destes níveis de escolaridade, mas que poderá constituir um desafio mais complexo noutros níveis de escolaridade organizados em disciplinas diferenciadas e assentes na pluridocência. Entendemos igualmente que esta estratégia pedagógica pode ser resposta à flexibilidade curricular, hoje em dia pensada como diferenciadora do ensino tradicional transmissivo e organizada em trabalho colaborativo entre docentes de domínios científicos diferentes.

Desenvolvemos esta experiência como docentes das Ciências Naturais, da História e da Geografia – áreas científicas integradas na área de conteúdo Conhecimento do Mundo nas orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar e na disciplina Estudo do Meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas também compreendidas isoladamente a partir do 2.º Ciclo do Ensino Básico – na formação inicial de professores, como atestam os resultados publicados em Ribeiro, Monteiro & Quinta e Costa (2016) e em Quinta e Costa, Monteiro & Ribeiro (no prelo), produtos da articulação interdisciplinar em unidades curriculares da componente de formação em Didáticas Específicas, quer na licenciatura em Educação Básica, quer em cursos de mestrados de Habilitação para a Docência. Nesta experiência de interdisciplinaridade compreendemos o conhecimento e as propostas didáticas na visão de áreas do saber distintas, promovendo nos estudantes o espírito de pesquisa e uma atitude interdisciplinar que se refletem nas planificações de atividades para os alunos até aos 12 anos; contudo, com o *Mantle of the Expert* tivemos a oportunidade de vivenciar a interdisciplinaridade numa abordagem que exigiu uma reflexão profunda, negociação de pressupostos e uma consequente reconstrução da nossa profissionalidade docente, porque intencionalmente nos confrontamos com outro paradigma educacional. Esta mudança teve eco nas palavras de alguns estudantes: “esta unidade curricular foi das mais bem preparadas e cativantes, uma vez que, nunca sabíamos o que esperar das aulas, sendo todas elas diferentes” (R1).

Mais do que a leitura teórica sobre o *Mantle of the Expert* ou a exemplificação de momentos de tensão ou de explicação dos procedimentos, desta experiência de formação de professores ressaltamos a importância dos estudantes a terem vivenciado para posteriormente a poderem aplicar com os alunos.

Dos documentos escritos pelos estudantes, em grupo, ressaltamos a compreensão do potencial educativo do *Mantle of the Expert*: “neste método, tanto o professor como os próprios alunos encarnam várias personagens entrando num mundo dramático e, em simultâneo, educativo” (G1), mormente como estratégia diferenciadora que pode contrariar o abandono escolar; “este projeto tem uma vertente criativa e desafiadora, o que se adequa às exigências pedidas pelos alunos da atualidade” (G2). Outra vantagem apontada é o de esta estratégia promover a autonomia e o desenvolvimento dos alunos: “o *Mantle of Expert* representa uma forte ferramenta para incentivar os alunos a questionar-se constantemente e a realizarem negociações entre eles, pois o projeto só se desenvolve se todo o grupo estiver de acordo (G2)”. Nas suas reflexões individuais acrescentam ainda que uma vantagem do *Mantle of the Expert* é “o facto de a interdisciplinaridade fluir naturalmente”, pois proporciona que se explorem “variados conteúdos, de forma complementar e consistente” (R2).

Naturalmente, foram apontados alguns constrangimentos à aplicação desta estratégia pois “é necessário que os professores estejam recetíveis e é necessário

algum estudo prévio e sistemático para que o processo corra da melhor forma possível” (R2), referindo-se também que, não sendo fácil, é possível quando os professores pensam em conjunto e partilham ideias e opiniões. Apenas duas das estudantes que experienciaram o *Mantle of the Expert* referem que é “um pouco confuso para quem ainda não o percebe bem” (R3) e que se sentiram alguma insegurança em relação ao trabalho desenvolvido, considerando uma delas que “se uma educadora/professora tiver intenção de fazer interdisciplinaridade consegue-o seja qual for o método que utiliza na sua aula” (R3). Algumas estudantes salientam o jogo dramático como “fulcral para a motivação de realizar aquilo que estava a ser pedido” (R4). As restantes compreendem o paradigma educacional proposto pelo *Mantle of the Expert*: “É claro que todo este trabalho só será possível de realizar tendo em atenção a disponibilidade, o conhecimento (sobre o *Mantle*) e a liberdade que o docente proporcionar aos discentes de forma a ter exclusivamente o papel de orientador” (R5) completando que “um dos pontos mais relevantes da metodologia trabalhada são as questões, estas não devem de ser diretivas, mas sim orientadoras” (R5) de modo a desenvolver nos alunos a autonomia, a responsabilidade, a preocupação da gestão do tempo, o pensamento crítico e o trabalho em equipa.

As estudantes referem também que a maior dificuldade que enfrentaram prendeu-se com a formulação das questões, referindo que “os professores estão formatados para direcionarem as aulas para aquilo que querem, por consequência, as questões formuladas correm o risco de serem demasiado diretivas, perdendo-se assim, a essência desta metodologia” (R2). Na sua maioria, concluíram que “o *Mantle of the Expert* revelava-se, a cada passo, uma excelente estratégia a usar nas salas de aula” (G3) e que se for possível pensam “utilizá-la como método de trabalho tanto na valência do Pré-escolar como na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico” (R6).

REFLEXÃO FINAL

Perspetivando o ato de aprender e o de ensinar à luz de um novo paradigma didático-pedagógico, dinamizado por novos conceitos de educação, novas competências, atributos e capacidades, algumas das medidas que apontam para a introdução de alterações têm sido justificadas pelas profundas transformações que a sociedade atual atravessa, exigindo o reequacionar do papel da escola e a reestruturação dos processos de ensino e de aprendizagem. Requerem, portanto, uma “outra” escola: uma escola que eduque para a decisão empreendedora.

As exigências a que aludimos implicam uma procura de respostas para aspetos essenciais que, hodiernamente, constituem desafios ao exercício da profissionalidade docente, como são, nomeadamente, a diversidade de contextos institucionais em que decorre o ato educativo e as exigências da sua natureza comunicacional e intencional: na sequência do atual contexto, parece-nos evidente que a génese do desenvolvimento profissional reclama que a teoria e a prática se

interliguem, suportando um exercício da docência fundamentado e em permanente (re)construção ao longo de toda a carreira, encarando a capacitação para o exercício da atividade profissional como um processo centrado na complexidade dos aspetos cognitivos, afetivos e relacionais de cada professor, envolvendo múltiplas etapas e largamente influenciadas pelo contexto.

Hoje, o desenvolvimento profissional é uma exigência incontornável e, por tal, torna-se necessário constituir um processo capaz de gerar a transformação da prática docente dos professores, enquanto corresponsáveis pela operacionalização do projeto educativo próprio de cada instituição educativa. A (re)configuração ou a transformação das práticas, por sua vez, impõe o recurso a estratégias que pressupõem o desenvolvimento eficaz e enriquecedor de processos de interação teoria-prática que potenciem a reflexão sobre o que se faz, como se faz, porque se faz, quais os resultados do que se fez, as razões pelas quais se obtiveram esses resultados e como fazer para os aperfeiçoar. Este novo modo de entender a prática assenta numa atitude de questionamento, sustentado por referentes teóricos de análise, pela vontade de melhor conhecer e melhor agir e, ainda, pelo domínio das metodologias apropriadas.

Assim, e tal como é evidente nos resultados apresentados, ensinar a aprender a decidir, a partir do *Mantle of the Expert* (re)apresenta uma estratégia educativa diferenciadora, articulando desenvolvimento do currículo, jogo dramático e aprendizagem por pesquisa/descoberta, exigindo trabalho de equipa, criatividade, empreendedorismo, pensamento crítico e tomada de decisão. Implementada em vários países ao longo das últimas décadas, em salas de contexto pré-escolar e do Ensino Básico, a sua utilização no ensino superior, na área da formação de professores, constitui uma inovação cujos primeiros resultados apresentámos aqui. O exercício desenvolvido com os estudantes ao longo de um semestre permitiu-lhes perceber, experienciando, os momentos e desafios desta estratégia de aprendizagem e, dessa forma, as potencialidades da sua aplicação no Ensino Básico: “Se está a resultar tão bem com pessoas com idades superiores a vinte anos, como não poderá resultar em crianças que estão na fase do mundo da imaginação e da criatividade?” (GIII).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbot, L. (2013). *Mantle of the Expert – an attempt at understanding the misunderstood*. Disponível em <http://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2008/03/Teaching-Drama-2008-ArticleMoE-1.pdf>.
- Aitken, V. (2013). Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert approach to teaching and learning: A brief introduction. In D. Fraser, V. Aitken & B. Whyte (Eds.), *Connecting Curriculum, Linking Learning* (pp. 34-56). Wellington, New Zealand: NZCER Press.
- Bona, C. (2017). *A Nova Educação*. Lisboa: Penguin Random House.

Heathcote, D. & Bolton, G. M. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education (Dimensions of Drama)*. London: Pearson Education.

Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos*. Lisboa: Editorial Presença.

Quinta e Costa, M., Monteiro, I. & Ribeiro, V. (no prelo). A interdisciplinaridade no ensino das Ciências Naturais, História e Geografia – um percurso na formação de professores. In *Nuevos desafíos en la enseñanza superior/Novos desafios no ensino superior*. Ourense: Educación Editora.

Ribeiro, V., Monteiro, I. B. & Quinta e Costa, M. (2016). Geography, History and Natural Sciences: an interdisciplinary teaching approach with GIS. *EDULEARN16 Proceedings – 8th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Barcelona: IATED, 3329-3335.

Saramago, José (2017). *O Ano da Morte de Ricardo Reis*. Porto: Porto Editora.

Taylor, T. (2016). *A Beginner's Guide to Mantle of the Expert: A Transformative Approach to Education*. Norwich: Singular Publishing.

Vitón, M. J. & Gonçalves, D. (2017). Aprendizajes situados y desarrollo de cultura democratizadora en el marco de las culturas institucionales. *Dedica*, 11, 25-46.

Daniela Gonçalves¹ & Isabel Cláudia Nogueira²

¹ESE de Paula Frassinetti; CEDH da UCP; CIPAF. E-mail: daniela@eseopf.pt.

²ESE de Paula Frassinetti; CIPAF. E-mail: isa.claudia@eseopf.pt.

RESUMO

Espaço de referência social e, portanto, instituição a que se impõe constante reafirmação, cabe à escola, em geral, ser agente essencialmente proativo de interpretação dos contornos dos processos de mudança que afetam o mundo. Aos professores, em particular, entendemos caber a responsabilidade de responder com criatividade aos desafios que lhes são colocados diariamente, pela posição privilegiada que ocupam nesta instituição e, como consequência, pelo seu papel no desenvolvimento harmonioso e integral de cada ser humano.

Nesta aceção, e em nosso entender, aos processos de formação docente (inicial e ao longo da vida) reclama-se uma matriz humanista, colaborativa e (auto)transformadora, materializada em propostas formativas que assumam qualquer relação educativa necessariamente suportada em valores, saberes e práticas de referência, e que os convoque a valorizar práticas pedagógicas reflexivas e cooperativas, assim como a privilegiar instrumentos de ensino/aprendizagem que visem a autonomia, criticidade cooperação e a criticidade dos sujeitos, articulando dessa forma educação e desenvolvimento humano sustentável.

Nesta proposta, pretendemos apresentar o resultado de um estudo exploratório, de natureza qualitativo, suportado pela construção de narrativas reflexivas, no âmbito dos cursos de formação de professores e que teve como grande finalidade compreender os eixos profissionais mais valorizados na atividade docente. Da análise dos resultados da investigação destacar-se-á alguns binómios fundamentais, visto que promovem o desenvolvimento profissional aliado à reflexão sobre o propósito do ato educativo.

INTRODUÇÃO

Se os tempos que correm não são fáceis para os professores, curiosamente, é neste aqui e agora que a refundação identitária faz sentido. Ser professor representou, no passado, um dos lugares onde a ideia de escola foi inventada. No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Espaço de referência social e, portanto, instituição a que se impõe constante reafirmação, cabe à escola, em geral, ser agente essencialmente proativo de interpretação dos contornos dos processos de mudança que afetam o mundo. Aos professores, em particular, entendemos

caber a responsabilidade de responder com criatividade aos desafios que lhes são colocados diariamente, pela posição privilegiada que ocupam nesta instituição e, como consequência, pelo seu papel no desenvolvimento harmonioso e integral de cada ser humano.

Mas, para que tal aconteça, é preciso que os professores sejam capazes de refletir sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam, não só afirmar a importância dos aspetos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão.

Julgamos que a dimensão ética é essencial à atividade formativa, em particular na reinvenção do conceito perdido de responsabilidade profissional, merecendo uma atenção mais cuidada (Krejsler, 2005).

Neste sentido, as estruturas escolares e o processo de comunicação entre os membros da comunidade educativa devem interagir de forma a existir uma maior participação. Todos devem questionar, refletir e manter um diálogo (democrático) que promova a coparticipação e a coresponsabilização de vários atores - professores, alunos, encarregados de educação (...) -, beneficiando os diálogos da escola e contribuindo para que os ambientes escolares sejam autodirigidos, auto-organizados, (auto)construtores e (auto)avaliadores.

A escola ao privilegiar o mundo de vida que tende a ajustar as funções sistémicas ao sentido criticamente partilhada por os diferentes atores, obedecendo a um referencial mais crítico, mais reflexivo e mais democratizante anuncia a utopia, entendida como o ainda-não. Neste contexto, a utopia significa uma escola-crítica, escola-reflexiva e escola-cidadã, o que implica que os processos de formação docente (inicial e ao longo da vida) sejam enquadrados numa matriz humanista, colaborativa e (auto)transformadora, materializada em propostas formativas que assumam qualquer relação educativa necessariamente suportada em valores, saberes e práticas de referência, e que os convoque a valorizar práticas pedagógicas reflexivas e cooperativas. Tal implica necessariamente instrumentos de ensino/aprendizagem que visem a autonomia, criticidade, cooperação e a criticidade dos sujeitos, articulando dessa forma educação e desenvolvimento humano sustentável: subscrevendo que “o processo de reflexividade só se constitui pelo exercício sistemático da reflexão realizada frequente e colectivamente, transitando do individual para o coletivo e do coletivo para o individual” (Aragão, 2014, p. 211), é nosso entendimento que esta forma de ser, estar e aprender não pode estar ausente da formação inicial de professores contemporânea.

1. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: CONCEITO(S) E PROCESSO(S)

No contexto educativo atual, a noção de desenvolvimento profissional tem assumido grande notoriedade nos debates sobre a formação de professores dos diversos níveis de ensino. Este destaque resulta, em grande medida, da constatação de que, para dar resposta aos atuais desafios da escola, os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas pelos professores, antes e mesmo durante a formação inicial, são manifestamente insuficientes para o exercício das suas funções, ao longo de toda a sua carreira.

Roldão (2005) considera que as práticas de formação, naturalmente, não podem ser realizadas sem o profundo empenho dos professores e da gestão das escolas, e exigem, face à complexidade da questão, uma reconceptualização da formação como eixo e como estratégia de desenvolvimento profissional.

Consideramos, pois, que a noção de desenvolvimento profissional está próxima da noção de formação, mas estas não são propriamente sinónimas, visto que a formação se encontra associada à ideia de *frequentar* cursos, numa lógica mais ou menos *instrucional*, enquanto o desenvolvimento profissional se efetua através de múltiplas formas e processos, incluindo a frequência de cursos, mas também uma variedade de outras ações, tais como a realização de projetos, a partilha de experiências, o exercício de reflexão, entre outros. Além disso, ao termo formação associa-se um movimento essencialmente de *fora para dentro*, no qual se entende que cabe ao professor absorver os conhecimentos e as informações que lhe são transmitidos, enquanto que o termo desenvolvimento profissional se associa um movimento inverso, *dentro para fora*, em que o docente em desenvolvimento que decide que questões quer considerar e que projetos quer empreender e executar. Por outras palavras, o professor passa de objeto, na formação, a sujeito, no desenvolvimento profissional.

Nesta perspetiva, e por norma, na formação, atende-se principalmente àquilo que o professor necessita de aprender, enquanto no desenvolvimento profissional, se potenciam aspetos do conhecimento que o professor detém à partida. De acordo com esta diferença, a formação tende a ser perspetivada de modo compartimentado, ou seja, por assuntos ou temas, enquanto o desenvolvimento profissional, embora possa enfocar em cada momento um ou outro tema, tende sempre a implicar a pessoa do professor como um todo e, neste sentido, exige a interligação da teoria com a prática. Ao contrário, a formação parte, inevitavelmente, da teoria, não chegando, não raras as vezes, a sair dela.

Tendo em conta estes pressupostos, referir-mo-nos ao desenvolvimento profissional docente não equivale a referir-mo-nos à formação de professores. O conceito de desenvolvimento profissional permite, no entanto, lançar um novo olhar a formação de professores, porque ao valorizar a sua emancipação profissional, os professores deixam de ser entendidos como meros recetores de informação,

passando a ser encarados como profissionais autônomos e responsáveis, com múltiplas facetas e potencialidades próprias. Deste modo, o termo “desenvolvimento” aponta para ideias de continuidade, processo e evolução, noções não totalmente compatíveis com uma visão tradicional de justaposição da formação inicial com o aperfeiçoamento profissional, proporcionado pela formação contínua. Subscrevemos “uma dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, incorporando a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica e a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão” (Gonçalves, 2015, p. 310), que, consequentemente, acontece necessariamente já na etapa de formação inicial.

Recusamos, obviamente, a valorização da formação baseada numa racionalidade técnica que considera os professores meros executores de decisões alheias e privilegiamos processos de formação que reconhecem a sua capacidade para assumir posições e tomar decisões. Preconizamos processos formativos contextualizados por uma perspectiva de desenvolvimento profissional que propiciem o confronto das ações quotidianas dos professores com as teorias públicas. Sustentamos ainda a necessidade de estes reverem as suas práticas e as teorias que as enformam, numa atitude de sistemática pesquisa da prática e de procura de novos conhecimentos para a teoria e para a prática de ensinar, criada a partir da reflexão sobre as próprias práticas docentes e da discussão sobre as suas próprias experiências de ensino.

As teorias públicas têm enfatizado de modo crescente o papel da formação na construção da identidade docente, embora a evidência empírica seja ainda escassa, tal como é considerado por Schepens, Aelterman e Vlerick (2009). Nessa medida, a investigação sobre os eixos estruturantes do desenvolvimento profissional docente constitui um elemento importante para a formação docente e para os formadores de professores no sentido de apoiar melhor os estudantes em formação na compreensão de si próprios enquanto professores (Korthagen, 2004).

Com estas convicções, tal como Moreira (2010, p.21), consideramos que

as transformações das práticas docentes só se efectivam à medida que o professor amplia a sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a de escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade como inovador edificante – com o objectivo de evidenciar a importância de mobilizar, na prática docente, dispositivos que induzem/geram/facilitam a análise da acção profissional docente.

Foi com o objetivo de compreender o modo como os estudantes (futuros professores) entendem os eixos do desenvolvimento profissional docente, com especial destaque para o lugar da prática na configuração da sua identidade

profissional, que realizamos um estudo exploratório que inclui ainda a análise das suas motivações/expectativas e perspectivas futuras sobre ser professor e o exercício da profissionalidade docente.

2. O ESTUDO EXPLORATÓRIO: OBJETIVOS, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PARTICIPANTES

Tendo como propósito investigar o modo como os estudantes de formação de professores compreendem o exercício e o desenvolvimento da profissionalidade docente concretizamos um estudo exploratório de cariz qualitativo visando identificar eixos estruturantes de análise sobre o desenvolvimento profissional docente.

Os dados que partilhamos neste artigo e que foram obtidos junto de estudantes que frequentaram o curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti no ano letivo de 2016/2017, decorrem de um projeto de investigação mais amplo que procura responder às seguintes questões: que representações e perspectivas trazem os estudantes de formação de professores sobre o que é ensinar e o que é ser (bom) professor? Quais são as suas expectativas em relação à formação inicial? De que modo se sentem preparados para exercer as atividades de docência? Como perspetivam/avaliam as oportunidades de aprendizagem profissional no contexto da formação inicial de professores? Como se veem enquanto futuros professores e quais são as suas ambições futuras no exercício da docência?

A recolha de dados foi realizada com base em narrativas escritas reflexivas, bem como em testemunhos e relatos escritos sobre as suas experiências enquanto estudantes instituição de ensino superior e nas escolas cooperantes onde realizaram os diferentes estágios, nomeadamente sobre a forma como estas dez estudantes compreendem os eixos profissionais mais valorizados na atividade docente. Os participantes são todos do sexo feminino e à data encontravam-se a frequentar o último semestre do curso de habilitação para a docência.

Claramente promotor de processos reflexivos de natureza profissional, o uso das narrativas reflexivas permite explicitar e refletir sobre crenças, teorias implícitas e experiências e sobre a história de vida dos participantes, para além de se apresentar como um método interessante, porque esclarece o ponto de vista da explicitação e questionamento das representações acerca do processo de tornar-se e ser professor e do modo como os futuros professores dão sentido às suas experiências de aprendizagem, quer na instituição de ensino superior, quer na escola cooperante no período de estágio (Moreira, 2011).

No que diz respeito ao tratamento dos dados, foi adotada a análise de conteúdo temática ou categorial, seguimo-nos pelas etapas ou operações de uma análise de

conteúdo referidas por Esteves (2006), Vala (1986) e Bardin (1994). A etapa de constituição do *corpus* de análise foi orientada pelas questões teóricas e metodológicas, como indicado por Vala (1986) e as regras de exaustividade, homogeneidade e pertinência (Bardin, 1994) presidiram à sua constituição. O processo de categorização foi aplicado aos dados recolhidos, permitindo a sua classificação e redução, tendo em conta a sua pertinência. Procedeu-se, deste modo, a uma transformação dos dados brutos que “por recorte, agregação, enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo” (Bardin, 1994, p. 103). Em termos de segmentação, ou recorte, as unidades de registo consideradas foram semanticamente delimitadas (Vala, 1986, p. 114), mantendo-se a ideia expressa pelo produtor do discurso.

Dos resultados produzidos que apresentamos no ponto seguinte, emergem eixos estruturantes de desenvolvimento profissional relacionados com crenças e representações, expectativas, trabalho colaborativo e avaliação.

3. RESULTADOS: EIXOS ESTRUTURANTES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A visão do bom professor como um profissional apetrechado de um conjunto abrangente de competências pessoais e profissionais que se revelam na sua capacidade de articular saber teórico com conhecimento prático, no respeito pela diversidade dos seus alunos, na disponibilidade para aceitação de desafios e numa atitude constante de atualização é a que perpassa as narrativas das várias participantes.

Para estas futuras professoras, um bom professor reúne características e traços de personalidade específicos - “bom professor deve ter desenvolvido um amplo espectro de competências (...) na qual se engloba a visão e a sabedoria; a competência de personalidade (define o carácter e a forma de ser) na qual reúne a humildade, a curiosidade, a flexibilidade, paciência, consistência, coerência, convicção, a segurança em si mesmo e a proatividade” (participante C) ou “motivação, disponibilidade, entusiasmo, pontualidade, dinamismo, práticas e muito trabalho colaborativo” (participante J) -, considerando-o “um misto de ser, de relacionar, de conhecer, de estar, de pensar perante as ideologias de cada um” (participante A).

Considerando que “o bom professor não precisa de ser autoritário para promover a disciplina, os professores conquistam o respeito dos alunos, pela sua competência científica e pedagógica não apenas pelo seu estatuto profissional” (participante E), a dimensão da relação pedagógica é claramente referida como estruturante a este profissional: “o bom professor respeita o ritmo de aprendizagem, respeita o desejo, promove a cooperação, promove o diálogo e, sobretudo, promove

oportunidades e o respeito pela diferença, o elogio” (participante B); “é também importante que o bom professor aposte numa boa relação com os seus alunos, uma vez que, as relações professor-aluno têm alta influência no sucesso dos alunos” (participante H); “o bom professor sabe cativar” (participante B).

Uma postura investigativa e disponibilidade perante desafios são modos inerentes a um bom professor. Para estas estudantes, o *bom professor* “é investigador” (participante H) e “encara os problemas como desafios apesar de toda a burocracia e de todas as funções e responsabilidades” (participante B), sobressaindo a importância de “conjugar a arte e a ciência de ensinar!” (participante A), atribuída à articulação teoria-prática: “a teoria é muito importante para o nosso desenvolvimento profissional, mas sem dúvida alguma que com a prática se aprende muito mais, pois desenvolvemos a nossa profissionalidade” (participante F).

3.1. A ação educativa

Subscrevendo que qualquer processo formativo é um fenómeno dinâmico e que, por tal, verdadeiramente nunca se esgota, qualquer resposta educativa passará por propor ações e estratégias alicerçadas em conhecimentos e metodologias atuais e validados pela comunidade científica, sejam de âmbito disciplinar, pedagógico, organizacional ou relacional. A formação inicial de professores assume-se, assim, como etapa fundamental no desenvolvimento profissional docente e são inúmeras as suas oportunidades e possibilidades, quer de natureza mais formal, estruturada e aprofundada, quer através de processos de autoformação, com percursos mais personalizados e em espaços e tempos individualizados, potenciados pelo acesso praticamente ilimitado a inúmeras fontes de conhecimento.

Claramente motivadas, estas estudantes encaram a sua futura atividade profissional com expectativas positivas e vontade de ousar - “vontade de arriscar, sente desejo de deixar a sua marca, por mais pequena que ela possa ser. Sente sobretudo vontade de ser ousada, sair do seu campo de conforto e experimentar” (participante B), não obstante manifestarem algum receio por eventuais desencontros entre desejo e realidade profissionais: “Existem medo e receios? Claro que sim. De quê? De não ser capaz, de não ser a profissional que sempre ambicionou ser, de não corresponder às expectativas dos alunos” (participante A); “no fundo só quer ser mais e melhor, mas sente, igualmente, algum receio de ser mal interpretada com esta sua vontade incessante de se melhorar” (participante B); “as expectativas face ao exercício profissional estão a ser encaradas com serenidade e com um espírito aberto, porque com trabalho, empenho, determinação e com bons profissionais a orientar o caminho a seguir, o resultado não só pode, como é sempre positivo” (participante C).

Patenteando alguma alternância ação/tradicional – ação/transformadora, como em “estamos muito motivadas e muito ansiosas por poder transmitir conhecimentos aos nossos futuros alunos” (participante D) e em “não só queremos ajudar os alunos; queremos contribuir para “um mundo” melhor e mais significativo” (participante E), é igualmente explicitada uma ação profissional “orientadora, norteadora, que impulsiona à descoberta autónoma e constante dos vários caminhos que existem no mundo, pelos alunos. Talvez a “ESCOLA” que temos em Portugal crie barreiras a esse modelo de ensino e aprendizagem, mas o importante é não perdermos o nosso Norte” (participante J).

3.2. A avaliação

Independentemente do seu âmbito de realização, só a incorporação real, transparente e assumida de mecanismos de monitorização e regulação de atividades permitirá fornecer informação objetiva e fidedigna sobre a adequação e a eficácia dessas mesmas atividades às aprendizagens dos alunos. Uma avaliação multifacetada, sistemática e estruturada estabelece condições que garantem uma boa regulação da atividade docente e da aprendizagem dos alunos, fornecendo sugestões preciosas para a melhoria educativa: tal como para De Ketele (1999), para quem a avaliação funciona como um espelho, que explicita a conceção de educação do professor, mas também deixa claro como os alunos apreendem o conhecimento, “avaliar permite ao professor e ao alunos olhar para si mesmo e identificar os pontos fortes e os de melhoria de uma determinada situação/atividade” (participante F).

Defendendo que “uma relação particular de apoio à aprendizagem envolve uma avaliação formativa, na qual os docentes e alunos consciencializam-se dos aspetos do processo de ensino-aprendizagem que podem e devem ser melhorados” (participante A), esta futura professora refere ainda que “desde o início do estágio que a estudante procurou construir e aplicar instrumentos de avaliação formativos (...) teve sempre presente os objetivos da avaliação: avaliar para a aprendizagem; avaliar como aprendizagem e avaliar a aprendizagem” (participante A), visão corroborada em “aprendemos também a dar importância à avaliação, sendo esta fundamental para verificar se devemos avançar com os conteúdos ou não; quais as dificuldades mais sentidas pelos alunos” (participante E).

A avaliação é igualmente reconhecida como elemento indispensável à planificação da intervenção docente - “estes pequenos momentos de avaliação permitiram conhecer melhor cada um dos alunos da turma, as suas dificuldades, mas sobretudo os seus dons. Considera-se que os recursos avaliativos empregados têm contribuído, e muito, para a elaboração das planificações subsequentes (participante F) – e reflete a intencionalidade pedagógica subjacente ao ato educativo a que se refere: “para se construir um bom instrumento de observação é deveras importante,

se não crucial, saber onde se está, para onde se quer ir e quais as estratégias que permitem ao professor chegar onde é preciso” (participante I).

Esta etapa da intervenção educativa é encarada como uma oportunidade de reflexão sobre a sua própria prática – “os instrumentos de avaliação auxiliaram na percepção dos aspetos mais e menos conseguidos ao longo da experiência [de estágio]” (participante B) e “possibilitam uma análise e um estudo crítico sobre os mesmos” (participante h) – e, portanto, do seu próprio desenvolvimento profissional, porque “permite, agora, fazer um balanço mais refletido de todo o processo” (participante B), assim como possibilita “relacionar com os diferentes intervenientes do contexto educativo com diferentes perspetivas e com diferentes formas de lecionar” (participante E).

3.3. O trabalho cooperativo

As práticas cooperativas, entendidas como um conjunto de ações que visa um objetivo comum, afiguram-se como componentes incontornáveis e favoráveis à construção de conhecimento, quer coletivo, quer individual, e ao desenvolvimento do profissional docente. A partilha e disseminação que uma postura cooperativa alimenta - tanto de práticas, métodos e recursos educativos, como de experiências, sucessos e inquietações pedagógicas -, são formas de ser e de estar profissionalmente que, se alicerçadas em processos de problematização, análise, reflexão e negociação de significados, favorecem a emergência de propostas e soluções educativas mais pertinentes e consolidadas, muitas vezes também dispensando esforços individuais adicionais.

À semelhança de outros contextos profissionais e com claros benefícios para os elementos que as constituem, a cooperação docente deve ser subscrita e alimentada pelos próprios docentes, naturalmente suportada por uma participação que se deseja consciente, responsável e comprometida, por todos e para todos os envolvidos, concretizando, deste modo, a tão proclamada colegialidade docente.

Apontando a aprendizagem cooperativa como desejável para o crescimento e desenvolvimento integral dos seus futuros alunos – “queremos promover um ambiente acolhedor desenvolvendo uma aprendizagem cooperativa transmitindo valores importantes para viverem em sociedade, para que cada um traga benefício não só na aprendizagem, mas também na convivência” (participante B), os testemunhos que se seguem reforçam a apropriação do trabalho cooperativo como a forma de ser-estar docente destas futuras professoras, que referem ser “fundamental saber trabalhar em equipa” (participante E)”, mencionando que “os vários feedbacks recebidos (...) das professoras ou até mesmo do par pedagógico foram sempre transformados em objetivos a serem alcançados, nunca foram vistos como críticas destrutivas. Esta é, na ótica da estagiária, uma das maiores qualidades

da estudante, o saber escutar o outro e o saber aprender com as críticas” (participante D) e sugerindo ainda que “mais do que investigar na ação, sobre a ação e para a ação, o docente deve ter a capacidade de trabalhar em equipa e partilhar com os seus colegas saberes e experiências” (participante I).

A envolvimento e colaboração da comunidade educativa, de forma mais lata, é igualmente apontada e reconhecida como “essencial (...) ao autoconhecimento da estagiária” (participante A), sendo ainda evidenciado que “o apreço e a cooperação são preciosos. É necessário também existir um espaço em que todos os intervenientes do contexto educativo se identifiquem, à qual seja possível a comunicação e o entendimento” (participante B).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos suscitam-nos, obviamente, algumas reflexões. Uma primeira consideração prende-se com a natureza peculiar de que a fase de iniciação ao ensino se reveste. Trata-se, efetivamente, de uma etapa rica em termos de novas aprendizagens e de experiências pedagógicas determinantes, durante a qual se confrontam expectativas e realidade(s). A prática real de ensino possibilita a construção e a consolidação de um conjunto de destrezas, de atitudes e, sobretudo, de saberes práticos essenciais ao desempenho do exercício profissional docente.

Não obstante, parece-nos, no entanto, fundamental reflectir sobre a formação inicial de professores enquanto etapa de um percurso formativo mais alargado. O sentido desta formação pressupõe, por um lado, a oportunidade de dotar o estudante de um conjunto de técnicas e métodos que lhe permitirão integrar-se na profissão docente e, por outro, de consciencializar o candidato a professor para os aspetos educacionais com vista ao seu posterior desenvolvimento profissional. Assim, perante os desafios e as exigências colocadas à escola e para que esta possa contribuir com respostas eficazes e adequadas à complexidade de que uns e outras se revestem, é imprescindível poder contar com (futuros) docentes que acreditam, no seu poder e nas suas capacidades de (trans)formação, de (re)criação e de (auto)regulação da sua prática.

Como consideramos a conceção de uma formação e/ou desenvolvimento profissional como um processo contínuo e sistemático, não podemos deixar de encarar com seriedade a fase de indução ao ensino – prática de ensino supervisionada – que ocorre no âmbito dos cursos de mestrado de formação de professores. Neste contexto, a instituição superior de formação desempenha um papel determinante, uma vez que na operacionalização da prática de ensino supervisionada deverá ter em conta uma dinâmica de formação global e orientada para a ajuda efetiva, pelo que a sua conceção e elaboração requerem algum pragmatismo e funcionalidade.

A criação de um clima propiciador de partilha de experiências profissionais e o fomento da interação entre professores e instituições de formação surge, portanto, como um desafio para os responsáveis tanto pela sua elaboração como pela sua implementação, sobretudo em contextos em que as práticas profissionais se encontram ainda marcadas pelo individualismo.

Neste sentido, torna-se necessário promover um posicionamento reflexivo e investigativo face à própria prática profissional, num cenário de autoformação: “ao serem encorajados a assumirem o papel de investigadores, os alunos futuros professores aprendem algo que, não sendo novo do ponto de vista da perspectiva dos formadores de professores, é, para eles, novo e significativo do ponto de vista pessoal e profissional” (Flores, 2010, p.184).

Assumindo o desenvolvimento profissional docente simultaneamente como motor, processo e produto da intervenção pedagógica, do estudo que realizamos emergiram já três dimensões/eixos centrais a esse desenvolvimento – a ação educativa, a avaliação e a cooperação – potenciados, acreditamos, pela perspetiva formativa que preconizamos:

Pensar sobre o que se fez, sobre as ideias que se tem para dar conta de um fenómeno, de uma observação ou de uma experiência, refletir sobre os passos que se seguiram para chegar a uma dada conclusão, analisar criticamente um dado procedimento ou o modo como emergiu uma nova ideia, são alguns dos traços que caracterizam um pensador crítico. Em nosso entender, a aquisição deste tipo de pensamento/reflexão requer tempo e exige a orientação de um professor, uma vez que refletir sobre o que pensou não é um processo espontâneo, mas sim cultiva-se. (Gonçalves & Nogueira, 2015, p. 180)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aragão, A.M. (2014). Constituição da reflexividade docente. Índices de desenvolvimento profissional coletivo. In I. Sá-Chaves (Coord.) *Educar, Investigar e Formar. Novos Saberes*. (pp. 197-213) Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- De Ketele, J.M. (1999) *Vers de nouveaux modes d'évaluation des compétences*. Louvain-la-Neuve, UCL-CEDILL.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), 182-188.
- Gonçalves, D. (2015). Problematicar a formação inicial de professores: conhecer, ser e agir. In *Formação Inicial de Professores* [Textos do Seminário realizado na Universidade do Algarve a 29 de abril de 2015], (pp. 304-303). Disponível em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCN_E_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf.

Gonçalves, D. & Nogueira, I.C. (2015). A formação inicial de professores da Educação Básica como processo de (re)configuração de concepções sobre Matemática. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr., 6, 180-182. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.06.491

Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, v. 20, 2, 77-89. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>.

Krejsler, J. (2005). Professions and their Identities: How to explore professional development among (semi-)professions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(4), 335-357.

Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor*. Porto: Porto Editora.

Moreira, M. A. (org.) (2011a). Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores. Mangualde: Pedago.

Roldão, M. C. (2005). Formação e práticas da gestão curricular: crenças e equívocos. Porto: Edições Asa.

Schepens, A., Aelterman, A. & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, v. 35, 4, 361-378. <http://dx.doi.org/10.1080/03055690802648317>.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 100-128). Lisboa: Edições Afrontamento.

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL E IDENTIDADE PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Ana Isabel Andrade & Mónica Lourenço

Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF).

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013 e do projeto individual SFRH/BPD/94768/2013, cofinanciado pelo POCH, pelo Fundo Social Europeu e por Fundos Nacionais do MEC.

RESUMO

O mundo globalizado requer uma educação que prepare os cidadãos para compreenderem contextos próximos e distantes, comunicarem de forma respeitosa, ultrapassando barreiras linguístico-culturais, e se comprometerem com a justiça social e a sustentabilidade. Assim, vários investigadores e formadores defendem a necessidade de promover uma educação para a cidadania global que capacite os professores com consciência crítica e agência transformadora. Neste sentido, este texto apresenta um estudo de caso com um futuro educador/professor do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que pretende compreender como podem os educadores/professores em formação inicial construir conhecimento sobre educação para a cidadania global, integrando essa dimensão na sua identidade profissional. Para o efeito, analisaram-se as reflexões escritas produzidas pelo educador/professor em formação ao longo de um ano letivo, bem como um questionário de autoavaliação de balanço do percurso efetuado. Os dados recolhidos foram sujeitos a análise de conteúdo a partir de três categorias que caracterizam uma profissionalidade docente atenta aos problemas das sociedades globalizadas, a saber: uma dimensão pedagógico-didática, uma dimensão linguístico-comunicativa, e uma dimensão ético-política. Os resultados do estudo evidenciam que o educador/professor construiu uma identidade profissional docente questionadora do papel da educação nas sociedades globalizadas, ao mesmo tempo que tomou consciência da necessidade de continuar a aprender. Estes resultados sugerem que a formação inicial de educadores/professores tem de incluir espaços de articulação teoria-prática em torno dos temas com que se confrontam as sociedades globalizadas, mediante atividades que façam sentido para os sujeitos em formação e para os contextos em que atuam.

1. INTRODUÇÃO

Crescer e viver num mundo globalizado requer um novo tipo de educação para o século XXI que prepare os cidadãos para compreenderem os contextos próximos e distantes, para comunicarem de forma adequada e respeitosa, de modo a poderem ultrapassar barreiras linguísticas e culturais e a comprometerem-se com a justiça social, rumo à construção de sociedades mais inclusivas e sustentáveis. A assunção desta responsabilidade tem de ser considerada em programas de formação de professores que prevejam a (re)construção de identidades profissionais múltiplas e em contante transformação. Assim, vários investigadores e formadores têm vindo a defender a necessidade de promover uma educação para a cidadania global que capacite os professores em formação com consciência crítica e agência transformadora, compreendendo a necessidade de educar alunos para (com)viverem e agirem num mundo globalizado (veja-se, entre outros, Kopish, 2017; Lourenço, 2017; Patrick, Macqueen, & Reynolds, 2014; Quezada, 2012; Zhao, 2010).

Este estudo acompanha o percurso de formação de um futuro educador/professor, com o objetivo de compreender de que forma é que o trabalho em torno da conceção, desenvolvimento e avaliação de atividades de educação para a cidadania global contribuiu para a construção do seu conhecimento profissional e para a (re)construção de uma identidade aberta a diferentes modos de ser e estar na profissão. Para o efeito, realizou-se um estudo de caso numa universidade portuguesa, tendo sido recolhidas e analisadas as reflexões produzidas pelo educador/professor ao longo de um ano letivo, bem como um questionário de autoavaliação do percurso efetuado. Os dados foram analisados com base numa análise de conteúdo centrada em três categorias caracterizadoras da profissionalidade docente, a saber: uma dimensão pedagógico-didática, uma dimensão linguístico-comunicativa, e uma dimensão ético-política.

O texto organiza-se da seguinte forma: primeiramente, realiza-se um breve enquadramento teórico que situa o estudo no âmbito de uma educação para a cidadania global e no seio da investigação realizada sobre a construção da identidade na aprendizagem da profissão; seguidamente, descrevem-se os objetivos do estudo e o programa de formação, caracteriza-se o participante no estudo e esclarece-se a metodologia de recolha e análise de dados; finalmente, apresentam-se e discutem-se os resultados do estudo e tecem-se algumas considerações sobre as implicações do mesmo para a formação inicial de professores.

2. CIDADANIA GLOBAL: UM NOVO IMPERATIVO PARA A EDUCAÇÃO E PARA A FORMAÇÃO NO SÉCULO XXI

O mundo globalizado, interdependente e em profunda transformação deste novo milénio levanta questões importantes sobre o estatuto, o papel e a agência dos indivíduos a nível global. Como refere Banks (2004), “[c]itizens in this century need the knowledge, attitudes, and skills to function in their cultural communities [...but they] also need to acquire the knowledge and skills required to become effective citizens in the global community” (pp. 292-293). De facto, graças aos desenvolvimentos tecnológicos, os fenómenos da globalização vieram romper com anteriores formas de interação, no sentido de uma interdependência entre sujeitos, problemas e contextos à escala planetária. Deste modo, acontecimentos relevantes no plano científico, ambiental, político, militar, económico ou social têm repercussões quer a nível local, quer numa dimensão transnacional. Alguns destes acontecimentos, como as recentes vagas de refugiados, a crise financeira ou as alterações climáticas, representam desafios de uma magnitude nunca antes vista. Como tal, exigem a ação de cidadãos informados que saibam, por um lado, abraçar as oportunidades trazidas pela globalização, e, por outro lado, encontrar soluções para questões prementes de forma conjunta, criativa e responsável.

Neste enquadramento, o conceito de “cidadania global” tem vindo a ser alvo da atenção de investigadores e organizações nas últimas duas décadas, ora através de diferentes tipos de abordagens e interpretações do conceito (Andreotti, 2006; Andreotti & Souza, 2012; Johnson & Morris, 2010; Oxley & Morris, 2013), ora através da definição dos conhecimentos, capacidades, atitudes e disposições que compõem a cidadania global (Oxfam, 2015; UNESCO, 2016). No discurso internacional, o conceito tem também ganho proeminência. Dois exemplos claros são a *Global Education First Initiative* (2012), promovida pelo antigo Secretário-Geral das Nações Unidas, Ban Ki-moon, e a *Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável* (2015), que destacam a cidadania global como um dos pilares de uma educação de qualidade que deve “fully assume its central role in helping people to forge more just, peaceful, tolerant and inclusive societies” (Nações Unidas, 2012, p. 20).

Pese embora esta recente e crescente atenção, o conceito de cidadania global é ambíguo e contestado (Davies, 2006; Tawil, 2013). Alguns autores (veja-se, entre outros, Parekh, 2003) consideram que este tipo de cidadania não é praticável, pois carece de uma autoridade e/ou de um estado em relação ao qual o cidadão possa assumir os seus deveres e responsabilidades. Além disso, não é desejável, uma vez que pode levar a um desenraizamento do cidadão da sua comunidade local. Um ponto de vista alternativo, ao qual aderimos, sustenta que a cidadania global não implica um estatuto jurídico ou uma adesão formal, mas traduz um sentimento de pertença a uma comunidade mais alargada e a formas de relação com os outros e

com o meio ambiente assentes em valores universais de justiça social e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos (Clifford & Montgomery, 2011; Killick, 2015). Esta é uma ideia central ao conceito de “cosmopolitanismo”, i.e., ver-se a si próprio como participante de uma comunidade global de humanidade partilhada (Appiah, 2008; Nussbaum, 2002), e a outros conceitos existentes fora do mundo ocidental, como o termo sul-africano “*ubuntu*”, utilizado para ilustrar uma identidade coletiva, bem como sentimentos de respeito, compaixão ou empatia.

Assim, torna-se imperativo ter em conta a cidadania global nos currícula desde os primeiros anos de escolaridade, como forma de consciencializar crianças e jovens da interdependência que une todos os indivíduos para além dos estados-nação e das comunidades locais a que pertencem, e da necessidade de agirem na construção de um mundo melhor. De acordo com a UNESCO (2015), a educação para a cidadania global é um tipo de educação que visa “empoderar alunos para que eles se engajem e assumam papéis ativos, tanto local quanto globalmente, para enfrentar e resolver desafios globais e, por fim, contribuir de forma proativa para um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável” (p. 15). Tal implica dotar os alunos de um conhecimento profundo sobre questões globais, apoiá-los na descoberta do seu significado e relevância, mas também oferecer oportunidades para que eles reconheçam o seu papel e as suas responsabilidades num mundo globalizado. A Oxfam (2015), por seu lado, entende a educação para a cidadania global como

a framework to equip learners for critical and active engagement with the challenges and opportunities of life in a fast-changing and interdependent world. It is transformative, developing the knowledge and understanding, skills, values and attitudes that learners need both to participate fully in a globalised society and economy, and to secure a more just, secure and sustainable world than the one they have inherited (p. 5).

Neste entendimento, a educação para a cidadania global configura uma visão transformadora da educação e um novo paradigma educativo que ultrapassa as barreiras do local e do nacional, do individualismo e da competitividade, implicando uma mudança profunda nas premissas de base que regulam os programas educativos. Não se trata apenas de dotar as crianças e os jovens de competências que lhes permitam serem trabalhadores eficientes numa economia global, “it is about learning to live together sustainably” (Haigh, 2014, p. 13), educando tanto a mente como o coração (Conselho da Europa, 2010), indo para além da aquisição de conhecimentos sobre o mundo para o campo da (particip)ação crítica e responsável, do respeito pelos outros e pelo meio ambiente, da compreensão e da cooperação, rumo a uma maior igualdade e justiça social para todos.

Numa revisão de estudos empíricos sobre este tema conduzidos nos últimos dez anos, Goren e Yemini (2017) concluem que a educação para a cidadania global constitui hoje um fenómeno global, sendo reconhecida por investigadores, educadores e decisores políticos como uma perspetiva importante a ser incorporada nas situações educativas. Todavia, permanece um conceito vago para alunos, professores e formadores de professores (veja-se Lourenço, no prelo), envolvendo questões sensíveis e complexas, o que torna difícil a sua operacionalização em contexto educativo. Nesse sentido, importa apostar na formação de professores, desenvolvendo os seus conhecimentos, capacidades e atitudes e reconstruindo a sua identidade como “worldminded educators” (Schwarzer & Bridgall, 2015), para que, conscientes do seu papel no mundo, sejam capazes de responder adequadamente a questões de diversidade, sustentabilidade e justiça social.

3. IDENTIDADE PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na sequência do que escrevemos, trata-se, nos cursos de formação de educadores e professores, de preparar profissionais capazes de pensar de outra forma, com competências que lhes permitam lidar com os desafios que o mundo globalizado coloca, o que exige, a nosso ver, um conhecimento profissional compósito e flexível. Neste sentido, os contextos de formação inicial e/ou contínua de educadores e professores têm de criar oportunidades de aprendizagem que levem os profissionais a descobrir novas formas de ser e estar na profissão, isto é, a (re)construir novas identidades profissionais docentes.

Não sendo objetivo deste texto discutir o conceito de “identidade”, visto por Laplantine (1999) como um não-conceito ou “comme une notion floue qui s’étale” (p. 18) e difícil de delimitar, nem o conceito de “identidade profissional”, julgamos que não podemos fugir do conhecimento que a sua abordagem tem trazido à reflexão sobre a formação de professores, isto porque se pretende analisar percursos de envolvimento dos formandos na construção da profissão docente. Neste sentido, Colliander (2018) escreve:

Teachers’ professional identity has become a separate field of research and the concept of it has been interpreted in many different ways (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004, p. 107). Some common features are that it is regarded as something that develops over time and is a matter of contextual as well as individual factors [...] (p. 169).

Sendo algo que se desenvolve ao longo do tempo, a construção da identidade profissional ocorre nos processos de (trans)formação em que os sujeitos vão emergindo “como profissionais autónomos, munidos de um projeto reflexivo do *self*” (Giddens, 1997) e capazes de contribuir para a construção social da identidade

coletiva [...]” (Cardoso, Batista, & Graça, 2016, p. 375; veja-se, ainda, Lopes, 2001). Percebemos, deste modo, a identidade como um processo de busca ou de negociação sobre quem se pretende ser na atividade profissional, a que podemos aceder pelo (re)posicionamento discursivo em que o sujeito vai construindo significados para as atividades que realiza em contextos de educação e formação, ao mesmo tempo que se vai construindo, em interação consigo, com os outros e com os contextos em que participa (Andrade, 2007; Pinho & Andrade, 2015).

A formação inicial tem sido referida como um dos períodos mais significativos na construção da identidade profissional (Avalos, 2011), sendo uma componente fundamental do desenvolvimento profissional (Beauchamp & Thomas, 2009). Este desenvolvimento vai acontecendo de modo individual, assumindo o sujeito um papel ativo na construção do seu percurso, bem como em diálogo com os outros e com o contexto, “learning is viewed as a process which involves the whole person and the practices that s/he is part of” (Colliander, 2018, p. 199). Neste sentido, as decisões tomadas pelos sujeitos em formação (decisões pedagógico-didáticas e de aprendizagem teórico-prática) tornam-se fundamentais, relacionando-se quer com as aprendizagens já realizadas, quer com aquelas que o sujeito encara como importantes vir a realizar. Neste processo, a ação e a reflexão sobre essa mesma ação desempenham um importante papel, num processo dinâmico, marcado pela transitoriedade. Como escrevemos: “La construction de la profession se (re)construit quand le [sujet] réfléchit sur soi-même, sur le travail qu’il est capable de concevoir et d’organiser dans un processus heuristique, évaluatif et formatif” (Andrade, 2007, p. 118; veja-se, ainda, Pinho & Andrade, 2015, sobre o poder das práticas reflexivas e interpretativas na aprendizagem profissional).

Na sequência do que acabámos de dizer, importa analisar como é os educadores/professores em formação respondem às oportunidades de aprendizagem profissional que lhes são criadas, como é que se posicionam no discurso profissional que vão produzindo, isto é, como vão descobrindo a sua identidade profissional ou, dito de outra forma, como vão descobrindo modos de ser, de estar e de aprender na profissão.

4. O ESTUDO DE CASO

4.1. Enquadramento e objetivos do estudo

O estudo de caso que aqui apresentamos centra-se sobre o percurso de um educador/professor em formação que realizou, no ano letivo de 2016/2017, o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico oferecido pela Universidade de Aveiro (UA), de acordo com a legislação que enquadra a formação inicial de educadores e professores em Portugal (Decreto-Lei n.º 79/2014). O mestrado compreende dois anos, organizados em quatro semestres, num total de

120 ECTS, sendo que os dois últimos semestres se desenvolvem maioritariamente em contexto de estágio ou de prática pedagógica. A prática é acompanhada da frequência de um Seminário de Orientação Educacional centrado sobre uma área determinada do currículo dos primeiros anos de escolaridade (Língua Portuguesa, Matemática, Formação Pessoal e Social, Estudo do Meio, entre outras) que os estudantes podem escolher e cuja finalidade é apoiá-los na construção do seu conhecimento profissional, de modo a que possam dar prova dele no final do percurso de formação. Assim, no espaço curricular de seminário, que se articula com a unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, os orientadores ajudam os futuros educadores/professores a construir a sua identidade profissional, através da proposta de atividades de formação dirigidas ao desenvolvimento de capacidades de intervenção e de investigação educacional. Este desenvolvimento concretiza-se na conceção, implementação e avaliação de experiências de ensino, objetos da escrita do relatório de estágio a defender publicamente no final do percurso académico.

É de notar que os estudantes frequentam um curso que confere habilitação profissional para dois níveis de ensino, a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), pelo que, organizados em diádes, realizam a sua prática pedagógica nos dois contextos, tendo que desenvolver um projeto de tipo investigação-ação no contexto em que intervêm no 2.º semestre do ano letivo. Para o desenvolvimento deste projeto os estudantes preparam-se desde o 1.º semestre, quer do ponto de vista da aquisição de conhecimento teórico sobre um tópico pedagógico-didático específico, quer do ponto de vista da aquisição de conhecimento prático sobre esse mesmo tópico, através da realização e avaliação de pequenas intervenções educativas.

O estudo de caso aqui apresentado foca-se sobre um estudante que optou pelo seminário “Diversidade linguística e cultural e desenvolvimento da comunicação e expressão”, concebido “como um espaço de reflexão e de construção de conhecimento sobre a inserção curricular da diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade” (Lourenço, Andrade, & Martins, 2017, p. 82; veja-se, ainda, Andrade & Martins, 2017). O estudante, objeto do nosso estudo, realizou o projeto de intervenção educativa no 1.º CEB, numa turma de 2.º ano de escolaridade com 26 crianças, tendo optado, com a colega de diáde, por aprofundar, em contexto de prática de ensino, as questões da diversidade linguística e da intercompreensão (IC), em articulação com a educação para a cidadania global e a educação para o desenvolvimento sustentável, mobilizando, para isso, diferentes áreas do currículo.

Para melhor compreensão do percurso realizado pelo sujeito, objeto deste estudo, podemos dizer que se trata de um jovem estudante de mestrado, com 26 anos, que realizara uma licenciatura em Educação Básica na UA com alguma

dificuldade em concluir todas as suas unidades curriculares. Todavia, no curso de mestrado, o estudante revelava muita curiosidade, vontade de aprender e de questionar, tendo construído um percurso com sucesso, evidenciado numa média de 16 valores das classificações obtidas nas diferentes unidades curriculares. O percurso de formação do estudante nas unidades curriculares de Seminário de Orientação Educacional e Prática Pedagógica Supervisionada ocorreu sob supervisão da primeira autora deste texto e traduziu-se na realização das seguintes atividades:

- Pesquisa de textos, síntese e redação de enquadramento teórico para conceção de um projeto de tipo investigação-ação sobre IC e educação para a cidadania global;
- Conceção e desenvolvimento de um projeto de tipo investigação-ação centrado sobre a noção de IC e sua relação com a educação para a cidadania global, numa turma de 2.º ano do 1.º CEB;
- Redação de reflexões escritas sobre a sua aprendizagem profissional e o percurso de formação;
- Apresentação e discussão, com os pares e as supervisoras, do enquadramento teórico e do projeto de tipo investigação-ação.
- Organização de um portefólio de prática pedagógica supervisionada com todos os materiais produzidos, textos lidos e escritos, bem como reflexões escritas e *feedback* da orientadora;
- Preenchimento de ficha de autoavaliação sobre conhecimento profissional construído no percurso de formação;
- Redação e reescrita do relatório de estágio.

O estudo que aqui se apresenta pretendeu compreender como o educador/professor em formação se foi desenvolvendo profissionalmente, a partir da conceção, implementação e avaliação de um projeto de tipo investigação-ação que teve como referência as preocupações de uma educação para a cidadania global.

4.2. Instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados

Tendo, assim, como objetivo compreender como podem os educadores/professores em formação inicial construir identidades profissionais múltiplas, flexíveis e transitórias que lhes permitam educar para a cidadania global, foi realizado um estudo de caso (Stake, 2007; Yin, 2009) sobre um estudante, futuro educador/professor, que frequentava o 2.º ano do curso de mestrado atrás referido. O estudo de caso foi selecionado de forma a podermos compreender de modo mais

profundo o posicionamento discursivo e o percurso formativo de um sujeito concreto.

Visando obter indícios da construção de conhecimento profissional sobre educação para a cidadania global pelo educador/professor em formação, bem como sobre a (re)construção da sua identidade profissional, procedemos à recolha e análise de quatro reflexões produzidas ao longo de um ano letivo, bem como de um questionário de autoavaliação do percurso realizado. As reflexões recolhidas foram elaboradas em momentos-chave do percurso formativo do educador/professor, a saber:

- uma reflexão pós-observação (RO) em contexto de educação pré-escolar, realizada em outubro de 2016, centrada sobre as primeiras impressões da sua experiência em contexto educativo, bem como sobre as competências percecionadas para o exercício da profissão;
- uma meta-reflexão (MR) sobre a prática profissional realizada em contexto de educação pré-escolar, redigida em janeiro de 2017, ou seja, no final do 1.º semestre de prática pedagógica supervisionada;
- uma reflexão orientada para a intervenção (RI) em contexto de 1.º CEB, realizada no início do 2.º semestre, em março de 2017, projetando ações educativas e avaliando aprendizagens a realizar ou a necessitar de aprofundamento;
- uma reflexão final inserida nas conclusões do relatório de mestrado (RM), realizada em outubro do ano de 2017, na qual o educador/professor em formação faz uma análise crítica dos resultados do seu projeto de intervenção em relação às crianças e à sua própria aprendizagem profissional.

Com a exceção desta última, para todas as reflexões foram dadas indicações relativamente aos aspetos que deveriam ser alvo de análise crítica por parte do futuro educador/professor.

Tabela 1 – Categorias de análise.

<i>Categoria</i>	<i>Descrição</i>	<i>Exemplo de unidades de registo</i>
<i>Dimensão pedagógico-didática</i>	Esta dimensão inclui conhecimento declarativo sobre abordagens pedagógicas e didáticas e conhecimento processual sobre a capacidade de implementar uma educação para a cidadania global. Esta dimensão diz respeito à capacidade de informação, de planificação, de desenvolvimento pedagógico-didático, de avaliação e reflexão sobre o trabalho desenvolvido nas situações educativas.	“Individualmente, os resultados que obtive com o meu PIA [projeto de investigação-ação] superaram as expectativas nalguns aspetos e ficaram um pouco aquém noutros. Se, de facto, me sinto mais capaz de trabalhar e promover as questões da diversidade linguística e cultural, bem como da cidadania global, talvez em aspetos mais formais não tenha alcançado o sucesso desejado. Talvez por questões relacionadas com a (pouca) prática docente que experienciei, mas por vezes a profundidade com que alguns assuntos foram abordados ou foi demasiado complexa ou não passou o nível superficial” (QT, p. 10).
<i>Dimensão linguístico-comunicativa</i>	Esta dimensão diz respeito ao desenvolvimento da competência de comunicação plurilingue e intercultural, percecionando o valor das línguas e da comunicação na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Esta dimensão inclui as representações sobre línguas e culturas e o seu papel num mundo globalizado, bem como uma dimensão meta comunicativa, que se traduz na capacidade de analisar e refletir sobre situações de comunicação intercultural e de IC no exercício de uma cidadania global.	“[...] questiono se, de facto, em todo o processo fui capaz de agir de modo ético e responsável face à diversidade linguística e cultural que quis transpor para dentro da sala de aula. Levanto essa questão já que sinto alguma dificuldade em me distanciar daquilo que sinto e penso em relação à minha língua materna, a Língua Portuguesa. Penso que além de razões históricas e culturais a falta de compreensão que possuo sobre a imensidão linguística que preenche o nosso mundo, tão pouco refletida no meu dia a dia, tenha um forte impacto nessa indefinição” (QT, p. 2).
<i>Dimensão ético-política</i>	Esta dimensão reflete-se na capacidade de compreender e de se comprometer com a educação para a cidadania global como uma modalidade de participação democrática num mundo caracterizado pela diversidade.	“É esta a nossa motivação pessoal para sermos professores, o acreditar que podemos desempenhar um papel ativo na transformação que se impõe, o acreditar que podemos ser parte da formação e desenvolvimento dos cidadãos do futuro, os Cidadãos Globais” (RM, p. 122).

No que se refere ao questionário de autoavaliação (QT), este foi preenchido pelo formando em junho de 2017 e elaborado tendo como base o referencial de competências para uma didática da intercompreensão (REFDIC)¹²⁸. Este documento, elaborado no âmbito do projeto europeu MIRIADI¹²⁹, pretende constituir-se como um instrumento de reflexão que ajude o educador, o professor ou o formador a conceber e a colocar em prática percursos de educação para a diversidade linguística e cultural, para a intercompreensão e a sustentabilidade, bem como avaliar (e

¹²⁸ <https://www.miriadi.net/en/refdic> (veja-se, ainda, De Carlo et al., 2015).

¹²⁹ O projeto MIRIADI, Mutualização e Inovação por uma Rede de Intercompreensão à Distância (<https://www.miriadi.net/>), foi um projeto europeu que reuniu 19 parceiros com a ajuda financeira da EACEA, e um número variado e crescente de parceiros associados entre 2012 e 2015. O seu objetivo principal foi contribuir para a inovação no ensino-aprendizagem de línguas pela promoção de formações em intercompreensão e interação em ambientes virtuais.

autoavaliar) competências profissionais docentes (conhecimentos, atitudes e capacidades). O documento estrutura-se em torno de três dimensões constitutivas da competência profissional do educador, professor ou formador, colocando como foco o desenvolvimento profissional em três grandes dimensões: dimensão pedagógico-didática; dimensão linguístico-comunicativa; e dimensão ético-política. O referencial é composto por descritores que remetem para o saber, o saber-fazer e o saber-ser em relação à necessidade de um comprometimento profissional com uma educação mais inclusiva e sustentável.

As reflexões e o questionário foram submetidos a análise de conteúdo (Bardin, 2013), em torno de um processo de categorização para o qual identificámos unidades pertinentes em função das quais classificámos o conteúdo dos textos em análise. Para esse efeito, tomamos como referente teórico as três dimensões de análise do REFDIC, de acordo com a descrição que apresentamos na Tabela 1.

5. RESULTADOS

5.1. Dimensão pedagógico-didática

Como resultado da análise efetuada aos textos produzidos pelo educador/professor em formação, podemos afirmar que o sujeito revela ter compreendido as características e a metodologia própria de uma educação para a cidadania global (Peterson & Warwick, 2015), tendo reconhecido a importância de colocar as crianças no centro do processo de ensino, através de “momentos educativos dinâmicos, próximos da sua realidade quotidiana e nos quais se vejam implicados na interação com os seus pares e com o Outro” (RM, p. 123), construindo saberes “através da partilha e da colaboração” (ibidem). Nesse sentido, é capaz de avaliar a dimensão pedagógico-didática do seu conhecimento profissional, referindo que as atividades que concebeu, implementou e avaliou nem sempre foram adequadas às necessidades das crianças, tendo sido excessivamente longas e fora da sua zona de desenvolvimento próximo. Todavia, reconhece ter descoberto que

há (quase) sempre a possibilidade de reformular [...]. Isto é, qualquer que seja o conjunto de aprendizagens que esperamos que as crianças com quem lidamos alcancem, reconhecendo o educador nas suas práticas a posição central que a criança ocupa no seu processo de aprendizagem, conseguiremos sempre encontrar forma de as adequar às crianças que educamos, nem que seja para dar um passo atrás (sem sentido pejorativo) e promover nestas o desenvolvimento de competências precedentes às que tínhamos planificado previamente (RO, p. 184).

Centrando o seu discurso na educação para a cidadania global, sente que a profundidade com que alguns assuntos foram abordados ou foi demasiado complexa ou não passou o nível superficial, ecoando, assim, outros estudos realizados com professores em formação que revelam insegurança face ao tratamento pedagógico e didático de questões percebidas como complexas e controversas (veja-se, entre outros, Holden & Hicks, 2007; Patrick et al., 2014). É de realçar que na meta-reflexão redigida no final do 1.º semestre (antes de realizar o projeto de intervenção no 1.º CEB) o educador/professor referia entusiasmo com o desenvolvimento do projeto, embora mitigado por uma perceção da existência de um desfasamento entre o que consegue projetar e o que pensa que deveria realizar em função das necessidades e interesses das crianças:

Perspetivando a Intercompreensão como fim para o ensino numa perspectiva de educação para a cidadania global, num olhar ainda um pouco egocêntrico, não consigo deixar de admitir o entusiasmo que sinto quando imagino algumas das possíveis atividades a desenvolver. Contudo, fruto do conhecimento consolidado com a prática pedagógica supervisionada, esse sentimento de entusiasmo acaba por vezes por ter que ser mitigado já que pode conduzir a um possível desenquadramento entre aquilo que pretendo realizar e aquilo que deveria realizar – sendo que aquilo que deveria realizar diz respeito às necessidades e interesses das crianças (MR, pp. 200-201).

No que se refere à sua competência de gestão curricular, compreende a especificidade da educação para a cidadania global enquanto perspectiva educativa transversal e integrada (Oxfam, 2015), consciencializando-se da necessidade de um trabalho mais articulado entre as diferentes áreas e de um conhecimento mais aprofundado dos documentos orientadores, capaz de o levar a preparar e planificar melhor as atividades a propor às crianças. Neste âmbito, lança algumas questões que resultam da aparente compartimentalização do currículo do 1.º CEB:

[...] reconhecendo por um lado o cariz transversal e integrado das temáticas que pretendo abordar – Cidadania Global e Intercompreensão – e por outro a imposição prática de abordar qualquer temática de forma isolada e enquadrada numa área disciplinar, como poderá o meu PIA [projeto de investigação-ação] assentar numa sequência pedagógico-didática transversal e integrada? (RI, p. 4)

Neste trabalho de descoberta das características da profissão, o educador/professor compreende igualmente que ela não pode prescindir de saber trabalhar de forma colaborativa com outros atores educativos. Neste âmbito, considera que poderia ter “implicado mais o professor titular da turma” (RM, p. 124),

bem como as famílias e o contexto comunitário no projeto que desenvolveu. Este parece ser um dos grandes perigos de trabalhar a cidadania global em contexto educativo – promover a reflexão sobre questões globais, mas percebê-las como distantes e desligadas da realidade e das comunidades onde as crianças e os jovens se inserem (Peterson & Warwick, 2015).

Em síntese, o educador/professor vai descobrindo que a sua identidade profissional passa pela valorização da dimensão pedagógico-didática, sustentada num conhecimento informado, refletido, capaz de levar a tomadas de decisão fundamentadas, numa atitude questionadora em relação a si próprio e ao próprio conhecimento construído. Neste sentido, compreendeu melhor a necessidade de aprender ao longo da vida, consciente de que a sua formação não termina aqui e que a sua identidade profissional continua a reconstruir-se em momentos futuros:

Sabemos que não se extingue por aqui a nossa formação e que, também por isso, ainda não seremos com certeza os professores mais competentes, mas ainda assim acreditamos ter passado por uma etapa final de formação que nos permitiu acima de tudo tornar mais claro o nosso amor pela educação, aquilo que pretendemos fazer para sermos parte da transformação desejada (RM, p. 125).

5.2. Dimensão linguístico-comunicativa

No seu percurso de formação, o educador/professor foi capaz de se consciencializar da importância do repertório linguístico-comunicativo para o exercício da atividade profissional. Compreende que o tratamento de uma temática determinada não prescinde de uma linguagem específica relacionada com os conceitos que ela mobiliza e de competências nucleares:

Eram várias as competências reconhecidas como nucleares à prática educativa com crianças a frequentar a EPE [educação pré-escolar] que eu sentia não ser capaz de mobilizar. Destas, saliento a competência comunicativa, em particular no que diz respeito à adequação lexical, entoacional e sintática, a par da capacidade de reformulação, e a competência motivacional, referindo-me à habilidade de captar o interesse e atenção das crianças para o meu discurso (MR, p. 199).

Relativamente à especificidade da profissão, compreende a importância da comunicação verbal e não verbal (movimentação, gestualidade, posicionamento físico, colocação de voz, expressividade) na construção da sua identidade profissional, pela relevância que esta dimensão assume na gestão das situações pedagógico-didáticas, confessando que

é na entoação típica do meu discurso e no volume “relaxado” da minha voz que parecem surgir os principais obstáculos à minha interação com os alunos. Em momentos mais expositivos, independentemente de se tratar de conteúdo ou de uma qualquer informação não letiva, reparo que passados alguns minutos a expressão facial das crianças se altera. Não da melhor forma, já que parecem começar a perder o interesse e a concentração sobre aquilo que digo (RI, p. 3).

A questão da diversidade linguística e cultural, essencial no tratamento da intercompreensão no projeto de educação para a cidadania global que desenvolveu, passa, igualmente, a fazer parte das suas preocupações como educador e professor. Apesar de considerar que o projeto que desenvolveu o levou a “transformar as [suas] percepções e representações sobre o Eu, sobre o Outro e sobre o Mundo” (RM, p. 122) e a mobilizar o seu repertório linguístico-comunicativo, bem como “saberes culturais bastante distintos dos habituais” (QT, p. 10), admite sentir-se pouco preparado para tratar as línguas e as culturas em contexto escolar, experienciando uma tensão entre a valorização da diversidade linguística, por um lado, e a relação privilegiada e próxima com a língua portuguesa, por outro lado:

[...] questiono se, de facto, em todo o processo fui capaz de agir de modo ético e responsável face à diversidade linguística e cultural que quis transpor para dentro da sala de aula. Levanto essa questão já que sinto alguma dificuldade em me distanciar daquilo que sinto e penso em relação à minha língua materna, a Língua Portuguesa. Penso que além de razões históricas e culturais a falta de compreensão que possuo sobre a imensidão linguística que preenche o nosso mundo, tão pouco refletida no meu dia a dia, tenha um forte impacto nessa indefinição (QT, p. 2).

Assim, no final do percurso de formação, afirma: “parece-me que uso ainda os meus saberes linguísticos ou como fator motivador ou de consolidação de saberes. Os ‘meios’ parecem ainda ser dominados pela minha língua materna, a língua portuguesa” (QT, p. 6).

5.3. Dimensão ético-política

No que se refere à dimensão ético-política, o trabalho em torno da educação para a cidadania global permitiu que o educador/professor em formação compreendesse as grandes finalidades da educação e, consequentemente, as exigências da atividade docente num mundo globalizado (Schleicher, 2012), tendo como referência a construção de um mundo mais sustentável, porque mais justo e mais respeitador dos sujeitos e da diversidade biocultural:

Ser-se professor, mais do que exigir ao profissional que possua um reportório vasto de saberes e conhecimentos, com alguma especialidade claro, exige deste determinados valores e atitudes que, sendo parte da sua identidade pessoal, o professor deve conseguir mobilizar para a sua prática pedagógica. São valores como o respeito perante todos independentemente do seu estado ou condição, língua ou cultura, a justiça refletida e imparcial perante todos, ou a humildade na convivência e interação entre todos os atores educativos independentemente do seu estatuto (RM, p. 121).

Compreendeu, ainda, que as suas práticas educativas não se desligam dos valores em que acredita, valores esses que o levam a querer atuar como “figura de referência para as crianças” (RO, p. 185), consciencializando a importância da reflexão e do autoconhecimento para a sua própria transformação no sentido de proporcionar às crianças situações educativas mais ricas e mais adequadas “ao todo que a criança é e ambiciona ser” (ibidem).

Consciente da importância da ação educativa concreta para o desenvolvimento integral da criança, é capaz de situá-la numa perspetiva mais alargada de construção de um mundo mais justo e sustentável, compreendendo que ele próprio, enquanto ser humano e educador, tem impacto nessa construção. Nesse quadro, afirma ter (re)descoberto o seu amor pela profissão e o tipo de professor que pretende ser:

É esta a nossa motivação pessoal para sermos professores, o acreditar que podemos desempenhar um papel ativo na transformação que se impõe, o acreditar que podemos ser parte da formação e desenvolvimento dos cidadãos do futuro, os Cidadãos Globais (RM, p. 122).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo pretendia-se compreender como um percurso de formação centrado sobre a educação para a cidadania global podia permitir a (re)construção de uma identidade profissional capaz de sustentar uma aprendizagem ao longo da vida. Através da análise do discurso de um educador/professor em formação,

concluimos que o programa de formação permitiu um reposicionamento discursivo constante do professor na descoberta dos aspetos essenciais da profissão e de si próprio como sujeito capaz de a exercer.

Nesta medida, os resultados do estudo evidenciam, por parte do sujeito em formação, capacidade de (re)construção permanente de uma identidade profissional docente questionadora em relação ao papel e à função da educação nas sociedades globalizadas. Neste âmbito, a profissão é percebida nas suas diferentes dimensões. Relativamente à dimensão pedagógico-didática, o educador/professor em formação reconhece a necessidade de desenvolver um projeto educativo inovador, articulando as diferentes áreas curriculares com o tratamento de temas que traduzem os grandes problemas do mundo. Sobre a dimensão linguística e comunicativa, podemos afirmar que o sujeito a descobre fundamental na interação com o outro e na criação de espaços de comunicação mais ricos e inclusivos. No que se refere à dimensão ético-política, revela sentir-se mais capaz de educar para uma cidadania global, tendo compreendido a importância da profissão docente na resposta aos desafios das sociedades atuais e a complexidade de tal tarefa. Nesse sentido, percebe a incompletude da sua formação e a necessidade de constantemente perseguir novas possibilidades de ser e estar na profissão.

Perante estes resultados, é necessário ter em conta que “globally competent teaching may be better conceptualized as a path, rather than as an end goal” (Parkhouse, Tichnor-Wagner, Cain, & Glazier, 2015, p. 267). Assim, é necessário apostar numa formação contínua que integre as “experiências acumuladas” dos educadores/professores (Lourenço, 2017) e que inclua espaços de articulação teoria-prática em torno dos grandes problemas com que se confrontam as sociedades globalizadas. Neste âmbito, a investigação-ação parece revelar-se uma metodologia poderosa, na medida em que, pelo seu carácter transformador e emancipatório, permite a construção de conhecimento profissional personalizado e contextualizado em processos de descoberta da especificidade da profissão e das possibilidades de a (re)construir na edificação de um mundo melhor. Nesta medida, o estudo realizado remete-nos para a importância da compreensão, nos programas de formação, da educação para a cidadania global como uma responsabilidade profissional dos educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, A. I. (2007). Réflexion autour de l'identité professionnelle: un projet de formation? Le français dans le monde. Recherches et applications. Formation initiale en français langue étrangère: actualités et perspectives, 41, 116-124.

Andrade, A. I., & Martins, F. (2017). Desafios e possibilidades na formação de professores – em torno da análise de relatórios de estágio. *Educar em Revista*, 63, 137–154.

- Andreotti, V. de O. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy and Practice - A Development Education Review*, 3, 40–51.
- Andreotti, V. de O., & Souza, L. M. (2012). *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. Abingdon: Routledge.
- Appiah, K. A. (2008). Education for global citizenship. *Yearbook of the National Society for the Study of Education* 107(1), 83–99.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10–20.
- Banks, J. (2004). Teaching for social justice, diversity and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68, 289–298.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo* (reimpressão da edição revista e atualizada de 2009). Lisboa: Edições 70.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.
- Cardoso, M. I., Batista, P. M. & Graça, A. (2016). A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 371–390.
- Clifford, V., & Montgomery, C. (2011). *Moving Towards Internationalisation of the Curriculum for Global Citizenship in Higher Education*. Oxford: Oxford Brookes University.
- Colliander, H. (2018). The experienced newcomer – The (trans)forming of professional teacher identity in a new landscape of practices. *Teaching and Teacher Education*, 69, 168–176.
- Conselho da Europa. (2010). *Guia prático para a educação global: um manual para compreender e implementar a educação global*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5–25.
- De Carlo, M., Andrade, A. I., Anquetil, M., Carrasco Perea, E., Gilles, F., Hidalgo, R., Jamet, M. C., Martin, E., Martins, F., Pinho, A. S., Pishva, Y., & Vecchi, S. (2015). *Prestation 4.2. Deux référentiels en didactique de l'intercompréhension*. Disponível em www.miriadi.net (acedido a 22/02/2017).
- Decreto-Lei n.º 79/2014, “Regime jurídico de habilitação para a docência”. *Diário da República n.º 92/2014, Série I de 14 de maio de 2014*. Disponível em <https://dre.pt/application/file/25344968> (acedido a 08/01/2018).
- Goren, H., & Yemini, M. (2017). Citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170–183.
- Haigh, M. (2014). From internationalisation to education for global citizenship: A multi-layered history. *Higher Education Quarterly*, 68(1), 6–27.
- Holden, C., & Hicks, D. (2007). Making global connections: the knowledge, understanding and motivation of trainee teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 13–23.
- Johnson, L., & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *Curriculum Journal*, 21(1), 77–96.
- Killick, D. (2015). *Developing the Global Student: Higher Education in an Era of Globalization*. London: Routledge.
- Kopish, M. A. (2017). Global citizenship education and the development of globally competent teacher candidates. *Journal of International Social Studies*, 7(2), 20–59.
- Laplatine, F. (1999). *Je, nous et les autres. Être humain au-delà des appartenances*. Paris: Le Pommier.

Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação: A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lourenço, M. (2017). Repensar a formação de professores... rumo a uma educação global na aula de línguas. In A. P. Vilela & A. Moura (Eds.), *Atas das I Jornadas Nacionais de Professores de Línguas. "Leituras cruzadas para o futuro: movimentos, correntes e diversidades linguísticas e culturais. Construindo pontes para o Entendimento Global"* (pp. 63-92). Braga: Centro de Formação Braga-Sul. <https://issuu.com/cfae/docs/ebookjornadaspiafe>.

Lourenço, M. (no prelo). Internationalizing teacher education curricula: opportunities for academic staff development. *On the Horizon*, 26(2).

Lourenço, M., Andrade, A. I., & Martins, F. (2017). Formar para a diversidade linguística na educação infantil: possibilidades de construção do conhecimento profissional. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 2(2), 76–99.

Nações Unidas. (2012). *Global Education First Initiative*. New York: United Nations. <https://www.gcetdclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BENG%5D%20Global%20Education%20First%20Initiative.pdf>.

Nações Unidas. (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.

Nussbaum, M. (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21, 289–303.

Oxfam. (2015). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. London: Oxfam. http://www.globalteacheraward.eu/wp-content/uploads/2015/07/Global_Citizenship_Schools_WEB2.pdf.

Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301–325.

Parekh, B. (2003). Cosmopolitanism and global citizenship. *Review of International Studies*, 29, 3–17.

Parkhouse, H., Tichnor-Wagner, A., Cain, J. M., & Glazier, J. (2016). "You don't have to travel the world": accumulating experiences on the path toward globally competent teaching. *Teaching Education*, 27(3), 267–285.

Patrick, K. F., Macqueen, S., & Reynolds, R. (2014). Pre-service teacher perspectives on the importance of global education: world and classroom views. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(4), 470–482.

Pereira, F., Carolino, A. M., & Lopes, A. (2007). A formação inicial de professores do 1.º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 191–219.

Peterson, A., & Warwick, P. (2015). *Global Learning and Education: Key Concepts and Effective Practice*. Abingdon: Routledge.

Pinho, A. S., & Andrade, A. I. (2015). Redefining professional identity: the voice of a language teacher in a context of collaborative learning. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 21–40.

Quezada, R. L. (Ed.). (2012). *Internationalization of Teacher Education: Creating Globally Competent Teachers and Teacher Educators for the 21st Century*. Abingdon: Routledge.

Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World*. Paris: OECD.

Schwarzer, D. & Bridglall, B. (Eds.). (2015). *Promoting Global Competence and Social Justice in Teacher Education: Successes and Challenges within Local and International Contexts*. Lanham, MD: Lexington Books.

- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tawil, S. (2013). Education for 'global citizenship': A framework for discussion. *Education Research and Foresight, Working Papers Series*, 7, 1–8.
- UNESCO. (2015). Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2016). Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem. Paris: UNESCO.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*, 4th edition. Thousand Oaks: Sage.
- Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 422–431.

MOTIVAÇÕES EXPLÍCITAS PARA E NA FREQUÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO

Judite Zamith-Cruz¹ & Lurdes Carvalho²

¹Centro de Investigação em Educação, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho.

E-mail: juditezcc@ie.uminho.pt.

²Centro de Investigação em Estudos da Criança, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho.

E-mail: lurdesdc@ie.uminho.pt.

RESUMO

Ao longo da formação inicial os futuros professores encontram razões e desafios no processo de aprendizagem, mas também as suas limitações, constrangimentos e desilusões. Traçar e caminhar ao longo do trajeto formativo é construir um futuro, mas essencialmente o viver hoje um sonho projetado. Não podemos esquecer que futuros docentes já viveram a grande experiência de serem alunos. Eles próprios têm marcas indeléveis, crenças, representações da “vivência prévia” do que é ser professor pela sua real e concreta experiência, passada e atual.

Trata-se de apresentar um estudo de caso de carácter qualitativo, descritivo e interpretativo, tendo como principal objetivo retratar e analisar o(s) como, o(s) porquê e o(s) para quê estar no ensino superior. Expõe-se a forma como estudantes sentem a sua presença na Universidade do Minho - Braga e as representações face a um futuro próximo. Pretendeu-se estudar as suas expectativas face aos desafios de transição do ciclo de vida - de estudante a profissional, de estudante a professor.

A recolha de dados foi feita através de um questionário organizado em três áreas abertas e a análise de conteúdo dos dados teve por base o *software* MAXQDA12. O tratamento de informação revela que a sua estadia “hoje... na universidade” se rege pela socialização e pela formação pessoal, nomeadamente no que se refere à aquisição de saberes, desafios da novidade e do desconhecido, curiosidade natural, motivação para seguir em frente. Já no que se refere às expectativas face ao “amanhã... futuro antecipado”, as vozes dos estudantes centram-se em projetos de vida (tantas vezes repletos de sonhos e “filosofias”) e em questões de formação e profissão (profissionalismo, *profissionalidade* e identidade profissional).

1. INTRODUÇÃO

A serem favorecidas as personalidades de estudantes “mais elásticos/sólidos” (*hardy*), nos termos propostos por Kobasa (1979; Kobasa Maddi, & Kahn, 1982a), a escola ter-lhes-á favorecido a construção de um conjunto de “traços” como a curiosidade e a loquacidade, associados a bem-estar subjetivo. Acresce dizer que

essas características de *elasticidade* incluem, como segue: (1) o cometimento em si próprios e no seu estudo e/ou trabalho, com sentido de domínio sobre o que *acontece* (autoeficácia); (2) a percepção dos *stressores*¹³⁰ como “desafios ou oportunidades”, logo, minimizada a percepção de ameaça ou futuro desemprego; e (3) a crença no potencial adquirido, sem tendência à depressão.

Assim colocado, a curiosidade joga um papel poderoso na motivação e na aprendizagem.

Distinto de uma necessidade, o desejo de aprender acolhe até os bebés que não cessam de querer saber andar, falar ou mimar os maiores.

Será “natural” o gosto por aprender?

Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.) o antecipou e Agostinho (354-430) defendeu que gostar de saber *mais* seja inscrito no psiquismo humano. Noutras palavras, as pessoas podem projetar-se no futuro, enquanto haja sempre uma “promessa de amanhã” (Dortier, 2015, p. 11).

Como um recurso emancipatório, os 47 estudantes inquiridos, durante a frequência de cursos de Mestrado de Educação e de Mestrado de Ensino, no Instituto de Educação, da Universidade do Minho, aspiram aprender “o quê” e “como”?

Quais são as suas motivações explicitadas, quando já escasseava lugar docente há 10 anos, nas escolas portuguesas?

A pesquisa qualitativa deu lugar a questões escritas: (1) Precisamos de continuar a aprender novidades, se quisermos sentir que estamos vivos, motivados? Porquê?; (2) Se tudo resultar perfeitamente na sua vida, o que estará a fazer daqui a 10 anos (Goleman, 2013, p. 213)?; e (3) O que espera ganhar com os anos passados na Universidade?

Conceberam-se subcategorias, decorrentes das categorias *a priori* definidas, com base no *software* MAXQDA12: Motivos um Estudante Continuar a Aprender na Universidade; Futuro Antecipado; e Para quê estudar?

¹³⁰ Desde as clássicas investigações psicossociais, numa abordagem transacional, desenvolvida por Lazarus e Folkman (1987), evidenciou-se nos estudos científicos que o *stress* tende a ocorrer, somente quando a pessoa avalia as exigências externas como excedendo as suas capacidades e recursos para lidar com o que está “fora de si”.

2. APRENDER E MOTIVAR-SE EM FASE DE TRANSIÇÃO: JOVENS ADULTOS

As preferências, competências (incluídas as práticas) e hábitos mudam mais do que no passado.

Define-se aprendizagem pela mudança de comportamento relativamente permanente, devido a experiência.

Ganha-se em perseguir uma aprendizagem “autodirigida” (*self-directed learning*), auto planeada, autónoma e auto formativa.

Nas *sociétés de l'apprenance* (Senge, 1990; Gauthier, 2013; Carré (2005; 2015, p. 12), complementares às aprendizagens académicas, assiste-se a uma atitude nova e a atividades educativas inovadoras, individuais e coletivas. Em tempo de uma *terceira revolução industrial* (Rifkin, 2011), as tecnologias da informação e da comunicação transforma-nos e obriga-nos a uma maior adaptação profissional.

Em certa medida, em países francófonos, distingue-se o termo *apprenance* (Carré, 2005) de aprender. A primeira palavra utiliza-se no sentido de autoconhecimento, quando convocadas as “economias do saber” pessoais.

Se pensarmos em personagens como *Antoine Roquentin*, protagonista de *A Náusea* (Sartre, 2011) ele era um autodidata, para o século XX. Outros exemplos podem ser dados da literatura, que nem chega a ser assimilável à vida dos nossos dias: *Bouvard e Pécuchet* (Flaubert, 1990) chegaram à busca de conhecimento, por motivação intrínseca.

As emoções motivam-nos. Motivação é dizer-se a si mesmo: “eu tenho de conseguir!” Em termos descritivos, motivação reporta-se a um conjunto de necessidades, exigências e desejos que nos levam, nem sempre de forma consciente, a orientações para a ação, em um tempo e espaço particulares. Uma tipologia de motivações pode ser orientada pelos nossos propósitos de trabalho: (1) necessidades biológicas (manter-se aquecido); (2) motivações adquiridas (sentir-se realizado; ter dinheiro); (3) motivações internas (fome e sede); (4) motivações externas (vontade de exploração); (5) motivações atuais (estudar); e (6) motivações futuras (trabalhar).

Incidimos no estudo de motivações adquiridas, externas, atuais e futuras.

Na psicologia atual se sabe que a “recompensa” por se estudar ocorre mesmo quando um requisito para a sua satisfação não está a ser encontrado. Nessa condição investigada, quando a recompensa não surge, portanto, sustenta-se o desejo (como aprender), mas sem necessidade concomitante.

Nessa acessão, é o sistema de recompensa (identificado como *nondeprived*) a tornar uma experiência educativa gratificante, sem um vislumbre do alvo – o trabalho futuro. Julga-se aliás que o que esteja em causa passe por difícil adaptação

à mudança na crise, dito que temos uma circunstância agravada pelo que se denomina de “dissonância cognitiva” associada (Festinger, 1957).

As pessoas que responderam por escrito a perguntas são de uma geração que revolucionou as relações pessoais, denominada de *geração Y* (Horovitz, 2012) ou de *geração milénio* (Strauss & Howe, 1991, p. 335), que abrange os anos de 1980 e de 1996. Nasceram com o desenvolvimento tecnológico e aspiram a ter oportunidades.

3. METODOLOGIA

Neste estudo qualitativo pretende-se retratar “o que é...” (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, p. 254): “o que é o presente e o futuro de estudantes universitários portugueses.

Por técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2008) e técnica interpretativa (Cohen, et al., & Morrison, 2007), cerca de 40 estudantes do Instituto de Educação responderam por escrito a três questões sobre as suas ideias e as ocorrências (que não controlam), em ligação com pressupostos abstratos sobre instabilidade futura e expectativas vida.

3.1. Participantes

O grupo de estudo é constituído por jovens adultos que se encontram numa situação de transição de vida. Selecionaram-se as respostas de 47 estudantes de dois Mestrados, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, dirigidos a formação desde o nível pré-escolar ao 2º ciclo do ensino básico (9 anos de escolaridade), somente frequentados por um rapaz. Na sua maioria, as raparigas têm 22-23 anos de idade, exceto uma jovem com 28 anos.

3.2. Instrumento

O inquérito envolveu três questões: (1) Precisamos de continuar a aprender novidades, se quisermos sentir que estamos vivos, motivados? Porquê?; (2) Se tudo resultar perfeitamente na sua vida, o que estará a fazer daqui a 10 anos?; e (3) O que espera ganhar com os anos passados na Universidade?

Intencionalmente, a ordem das perguntas sugeriu a antecipação do futuro, antes mesmo de se questionar o tempo que passa.

3.3. Procedimento

Distribuíram-se folhas de papel, com as três questões escritas, posteriormente transcritas no computador e analisadas segundo Bardin (2008), com base no *software* MAXQDA12.

4. APRESENTAÇÃO DE DADOS

Criaram-se três categorias para as perguntas formuladas: motivo/s para continuar a aprender; futuro profissional antecipado; e para quê estudar na Universidade?

Segue-se a sua análise em que se apresentam exemplares de respostas.

Categoria #1 - Motivos para continuar a aprender

A primeira categoria estudada, relativa aos motivos para se continuar a aprender (fora da escola e depois da escola), junto as respostas à questão didática colocada, insinuando a busca de saber: “precisamos de continuar a aprender novidades, se quisermos sentir que estamos vivos, motivados? Porquê?”.

Os resultados foram mais dispersos do que nas duas outras categorias adiante explicitadas.

Assim colocada, a busca de novidade (subcategoria) foi reconhecida como parte de uma dimensão com dois polos: *habituação e rotina no apego familiar e busca de novidade*.

Nessa última acessão uma resposta escrita acentua a ambivalência comum: na procura de “novidade” ficamos curiosos e desperta um pouco a nossa vontade de aprender mais, mas [viver novidade não é suficiente, porque] também é necessário ter o apoio das pessoas que nos rodeiam.».

São múltiplos os outros motivos argumentados para aprender.

A segunda subcategoria integra a “necessidade” psicológica com deriva na “curiosidade” humana, podendo ser explicitado um exemplar de resposta, que associa avanços da humanidade, caracterizado o humano e consciência de incompletude:

«A necessidade de explorar partes nunca antes encontradas/sentimento ... [levou a] enormes avanços nas mais variadas áreas... [caracterização do ser humano é] curiosidade e admiração... é ideia inata... evoluímos [por consequência]... tendo consciência... [o ser humano] é incapaz de se manter estático e satisfeito com aquilo que já sabe.»

Acresce dizer que dois estudantes salientaram o termo subjacente à questão - “motivação”, quando afirmaram: “[Estarmos motivados é] ainda temos algo por fazer, algo por aprender, algo por o qual viver... seguir em frente, ou seja, só assim [motivados] daremos uma razão à nossa vida”; e “[motivada é] interessada para adquirir novos conhecimentos”.

Pode esclarecer-se que, nos termos de outras duas jovens adultas, estas associaram a excitação e a “adrenalina”, como segue, em atenção a “novos objetivos” e “conhecimento”: “[procura de algo] estimulante”; e “adrenalina de alcançar novos objetivos... nos ‘obriga’ a querer melhorar”.

Ainda três estudantes colocaram a tónica em “queremos conhecer... experienciar o desconhecido”; “[desejar] saber... descobrir...”; e “saber... descobrir...”.

Por sua vez, outras duas inquiridas frisaram ainda o valor do conhecimento (utilizado ou não o termo), em conformidade com a faceta académica das suas vidas: “[conhecimento é] agimos, progredimos e relacionarmo-nos.” Uma das participantes pretendeu mesmo abranger a questão de aprendizagem, no sentido de aquisição de “informação”:

“- [conhecimento específico é] recolha [de] muita informação acerca de um ou vários temas... porque os considera interessantes, porque são úteis na sua vida profissional ou ache importante informar-se devido às alterações que se observam no mundo atual.”.

Por último, pode ser considerada que uma estudante retomaria a máxima: *aprender, até morrer...*, no que acrescentou: “[aprender] dá folego para viver. Aprender é sentirmo-nos vivos”.

Uma categoria residual se coloca quanto à salientada procura de um lado humano *bom* no modo de viver: “a melhoria de nós, enquanto pessoas... [além de] cultura geral.”.

Categoria #2 Futuro Antecipado

No que lhe seja particular, uma jovem concebeu os seus *sonhos* (subcategoria) como tema para futura ambição. Não nomeou esses “sonhos”, além de dizer serem “pequenos projetos”. Pode ler-se o que foi dito, na categoria Futuro Antecipado:

«Neste momento tudo parece um sonho, mas se tudo fosse perfeito (e se há coisa que a vida não é, é perfeita...) não gosto de me privar de sonhar e por mais que os tempos estejam difíceis, eu quero acreditar que daqui a uma década haverá uma pequena brecha por onde eu possa passar e concretizar os meus sonhos. [Estarei] a planear pequenos projetos de vida; quero ter planos, metas... Quero realizar os sonhos atuais e ganhar novos sonhos ao longo da vida.” (subcategoria sonhos)

A serem realinhadas certas respostas, que são únicas, portanto, encontrámos as expressões verbais se seguem, antes de circunscrevermos as respostas mais

frequentes: “[ser] um espírito jovem, aventureiro... jovem nas ideias, no espírito... ter sempre esta enorme vontade de viver; “quero pensar que o destino cumpriu o seu papel e ver todas as rosas que floresceram na minha vida...”. A hesitação já surgiu mais em outra resposta idiossincrática: “...pensar que vai tudo correr bem, pensar que tudo tem corrido bem...” Acresce que por compreensão particular de uma vida, desejada reflexiva, uma estudante escreveu: “...[no futuro vou] sentar-me na varanda e ter a certeza que amei todas as pessoas que me propus a amar”. Uma nova indecisão já partia de uma colega: “se as coisas não acontecerem como espero, só desejo ter a coragem necessária para encontrar o meu caminho e ser feliz”. Não nomeia o seu rumo antecipado.

Assim foi colocada a subcategoria *sonhos* como única por pouco comum.

Não sendo as subcategorias exclusivas, portanto, também obtivemos maioritariamente uma resposta de confiança no futuro, relativa a outra subcategoria: *profissão decorrente de formação* na universidade, identificada em respostas de treze jovens, sendo que uma queira vir a ter um emprego *estável*, mas acrescentando “...não sei...”.

Nova subcategoria incidiu em uma ânsia definida/clarificada: *ter filhos*, uma ambição afirmada por sete raparigas.

Seguiu-se, em frequência, a vontade de seis inquiridas em virem a *ter casa* (subcategoria), se bem que também seis pensem (ou acreditem) *vir a casar* (subcategoria), com uma a afirmar ser-lhe indiferente a condição legal ou religiosa.

Cinco outras respostas, no âmbito da categoria Futuro Antecipado, foram coligidas na subcategoria *felicidade*, sendo duas delas relativas a bem-estar subjetivo de família como segue, em particular: “saber que toda a minha família se encontra feliz (e com saúde)”; e “eles (os seus filhos) cresçam felizes e saudáveis”.

No total de quatro respostas integraram-se na subcategoria *saúde*. De novo, abrangeram três a família, se bem que a primeira não responda à questão: “a minha família se encontre com saúde”; “desejo que toda a minha família se encontre com saúde... saber que toda a minha família se encontra (feliz) e com saúde”; “eles (futuros filhos desejados) cresçam felizes e saudáveis”.

Por último, na subcategoria *saúde*, há outra resposta que não cumpre responder à questão, mas foi identificada: “a minha família continue sempre unida”.

Outra subcategoria? Viajar. Mesmo que se tenha vindo a tornar económico viajar (subcategoria), são quatro as respostas que o enunciam, se bem que para uma estudante tal possa ainda não ter acontecido, em termos de *viagem da sua vida* (“estarei a juntar dinheiro para fazer a viagem da minha vida”).

Uma subcategoria residual é *associativismo e voluntariado*. Acresce dizer que Portugal não seja um país onde sejam desenvolvidas ações em defesa de outros, nos

grupos de cidadão, como o desejado. Contudo, essa foi uma temática concebida - a subcategoria – *associações e voluntariado* - por motivo de resposta de duas raparigas.

Outra subcategoria abrangeu a ideia de *estabilidade*, com duas respostas: “terei estabilidade emocional e financeira”; e “estarei estável quer a nível emocional quer social”.

Verificou-se também haver uma subcategoria residual, quando se apele ao valor dado a *futuro de outros significativos*, como duas respostas, a seguir identificadas, o sintetizaram: “consegui dar à minha mãe o dobro daquilo que ela me deu”; e “estarei a contribuir para o bem-estar dos meus pais e irmã e estarei com a minha família sempre que possível”.

Uma condição é enunciada em subcategoria *orgulho em si por parte de familiares*, com duas respostas: “[ser professora, ter a sua casa e família] orgulhará muito os meus pais e o meu irmão”; “... que se orgulhem [os seus familiares] tanto de mim como eu me orgulho deles”.

Registou-se a subcategoria ligada a *interesse recuperado depois de abandonado*, com uma resposta: “voltar a cantar para uma pequena plateia de pessoas”.

Outra subcategoria foi designada de *estar com família e amigos*, somente com uma resposta – “[no futuro, estarei] junto da minha família e amigos”.

De forma única, com uma resposta, se colocou a subcategoria *manter a relação com amigos* e a subcategoria *in vivo* (utilizadas as palavras da inquirida) - *conhecer novas pessoas*.

Para finalizar as subcategorias da categoria Futuro Antecipado, uma resposta única foi ligada à *ausência de expectativas declaradas* (subcategoria), mediante a resposta que se segue: “a vida é para ser vivida hoje, daqui a 10 anos é muito longe...”

Categoria #3 Para quê estudar na Universidade

O que espera *ganhar* com os anos passados na Universidade?

A resposta somente foi a óbvia para uma estudante: “o mestrado concluído com a consequente possibilidade de lecionar a alunos do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico.”

Outra colega insinuou a sua condição particular:

“[O que se passou na universidade] Foi sair de casa e ir para uma nova cidade. Esta mudança permitiu-me não só aprender a conviver com outras pessoas num mesmo espaço e aprender a ser mais compreensiva

como também me ‘abriu os olhos’ para as responsabilidades que existem, quando se mora sem os pais como por exemplo lembrar-me de pagar as contas da casa, a renda, pensar nas refeições que vou preparar ou gerir o orçamento que me é fornecido sempre para as despesas na Universidade.”

Na categoria enunciada - Para quê estudar na Universidade, de novo o inesperado sobrepõe-se ao lugar-comum encontrado: “[no presente, na universidade] absorvo tudo o que [a universidade] tem para me oferecer, e aproveito enquanto tenho oportunidade de cá estar...”

Também houve quem escrevesse o seguinte, possivelmente partilhado por outros: “[ganhei] guardar boas memórias [de quê?] e colecionar contactos [pessoais] que me sejam úteis para o futuro.”

Em primeiro lugar, portanto, o que as pessoas inquiridas valorizaram foram as *amizades* (subcategoria saliente num total de respostas) e, com a mesma frequência (nove respostas) foi referido o que foi alcançado, por *aprendizagem/aquisição de conhecimento* (subcategoria).

Outra subcategoria aproximada foi coligida em quatro respostas sobre o relevo conferido, na época, à *prática supervisionada de final de curso*.

Seguiu-se em número de resposta a subcategoria relativa a desejo de *sair de casa*, como foi suprarreferido.

5. DISCUSSÃO FINAL

Ao longo do ciclo de vida, é possível que o temperamento (inato) nos venha a separar mais (Kagan, 1994), tal como a experiência (adquirida), em particular as interações de pares (Sulloway, 1997). Colegas influenciam-nos no que nos motive.

Quais são as nossas motivações mais poderosas? Tal como a motivação de poder se liga a muitas pessoas, a motivação de afiliação/pertença (McClelland, Koestner, & Weinberger, 1989) mostrou-se mais forte no estudo.

Os participantes anseiam educar, vindo a tornarem-se profissionais, embora nem aspiram a uma futura educação (in)formal e ao longo da vida.

Mas é com raízes em Confúcio (551 a.C.-479 a.C.), Epicuro (341 a.C.-271/270 a.C.) e no *Corão* (escrito depois da morte de Maomé, em 632 d.C.), que se introduziu a aspiração a uma *educação popular*.

Acreditou-se numa cultura nova que se venha a tornar acessível a todos (Delors et al., 1996; Stavenhagen, 1996) e, no século XXI, o caminho para aí chegar é mais curto, ainda que as desigualdades sociais persistam. O mundo está sempre a mudar

para os trabalhadores que “evoluem”, empreendedores autónomos, no quadro do neoliberalismo e do *empowerment* propiciado pela educação. Aliás, o *empowerment* reencaminha-nos hoje ao mecanismo pelo qual “as pessoas (as comunidades e as organizações) ampliam o domínio das suas vidas” (Rappaport, 1985 a).

Contou com a participação de estudantes, procurando-se compreender as suas perceções sobre a aprendizagem, o futuro antecipado e o impacto do presente académico, além de se ilustrar o pertinente na conjuntura profissional. As respostas envolveram as suas crenças, os entendimentos de processos educativos que se desenrolam ao momento: final de 2º ano de mestrado e estágio profissional.

Nas condições de vida existentes e atitudes de estudo sustentadas, pensa-se em custos elevados para a aquisição do grau académico.

Depois de se ter dado valor a uma distinção entre ter necessidade e desejo, os estudantes desejam uma realização profissional, quando atravessam uma fase de incerteza em que manifesta uma expectativa ansiosa quanto ao futuro.

O que mais desejam viver dentro de 10 anos? Aspiram a casar, ter um bom emprego e “dois filhos”. Sendo a situação concreta diária focada em estarem a realizar uma atividade escolar e a sonhar com o futuro familiar, poder-se-á imaginar exporem motivações intrínsecas. Na avaliação muito elevada do “esforço”, tenderão a envolver-se menos vezes na atividade por ganho antecipado?

Partirão do valor da atividade *per se*, ou seja, encontram-se intrinsecamente motivados para a profusão?

Colocarão o seu próprio valor no que façam em sala de aula?

Concluiu-se que as necessidades psicológicas variam em estudantes universitários, tal como ter-se a necessidade de um diploma.

O diploma de curso apreciado ajuda no que tanto se desejou.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Carré, Ph. (2005). *L'Apprenance: Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris, France: Dunod.
- Carré, Ph. (2015). L'autoformation, d'hier à aujourd'hui. *Magazine Sciences Humaines, Grands Dossiers*, nº 41, décembre 2015, 12-15.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th. Ed.). London, United Kingdom: Routledge.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto, Portugal: Asa.
- Dortier, J.-F. (2015). D'où vient le désir d'apprendre? *Magazine Sciences Humaines, Grands Dossiers*, nº 41, décembre 2015, 10-11.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Flaubert, G. (1990). *Bouvard e Pécuchet*. Lisboa, Portugal: Livros Cotovia.
- Gauthier, A. (2013). *Le co-leadership évolutionnaire: Pour une société co-créatrice en émergence*. Auxerre: H Diffusion (Collection Précussions). Recuperado em 4 de fevereiro de 2018 de <http://alaingauthier.org/educating-evolutionary-co-leadership-to-embody-a-radically-new-development-paradigm>.
- Goleman, D. (2013). *Foco: o motor da excelência*. Lisboa, Portugal: Circulo de Leitores.
- Horovitz, B. (2012 May 4). After Gen X, Millennials, what should next generation be? USA Today. Recuperado em 4 de fevereiro de 2018 de <http://usatoday30.usatoday.com/money/advertising/story/2012-05-03/naming-the-next-generation/54737518/1>.
- Kagan, J. (1994). On the nature of emotion. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 7-24, 250-283.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.
- Kobasa, S. C, Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982a). Hardiness and health: a prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 168-177.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, vol. 1, 141-169.
- McClelland, D. C., Koestner, R. & Weinberger, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review*, 96, 690-702.
- Rappaport, J. (1985a). The power of empowerment language. *Social Policy*, 16, 15-21.
- Rifkin, J. (2011). *The third industrial revolution: How lateral power is transforming energy, the economy, and the world*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Sartre, J.-P. (2011). *La náusea*, Madrid, España: Alianza Editorial.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday.
- Stavenhagen, R. (1996). *O tesouro da educação: Uma velha arca apta para enfrentar o século XXI?* Recuperado em 4 de fevereiro de 2018 de www.cursoverao.pt/c_1996/rodolf1.html
- Strauss, W. & Howe, N. (1991). *Generations: The history of America's future, 1584 to 2069*. New York, NY: Harper Perennial.
- Sulloway, F. (1997). *Born to rebel: Birth order, family dynamics, and creative lives*. New York, NY: Vintage.

A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: OLHARES E PERSPETIVAS DE DIRETORES DE ESCOLAS

Teresa Melo Guedes¹ & Rosa Serradas Duarte²

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, Portugal.

¹E-mail: teresa.meloguedes@gmail.com.

²E-mail: rosaserradas@netcabo.pt.

RESUMO

A avaliação do desempenho docente em Portugal ganhou relevância especial em 2007 com a ministra Maria de Lurdes Rodrigues e tem sofrido alterações nos diferentes ciclos políticos. O mesmo se tem verificado com outras medidas de política educativa, nomeadamente, nos modelos de gestão e administração escolar. As dinâmicas geradas entre avaliação docente e gestão escolar constituem um interessante motivo de investigação, até agora, pouco explorado.

Neste trabalho, que faz parte de um estudo mais vasto, analisou-se a perspetiva de diretores de agrupamentos/escolas não agrupadas, que tivessem feito parte de dois modelos de gestão e administração escolar e de dois ciclos avaliativos, de modo a tentar identificar as principais opiniões sobre a matéria. Apresentam-se de forma resumida alguns resultados desta investigação de natureza qualitativa, em curso.

Como metodologia recorreu-se à análise documental, a entrevistas semiestruturadas para recolha de dados empíricos e à técnica de análise de conteúdo. A população alvo foi constituída por seis diretores da região metropolitana de Lisboa.

Os entrevistados consideraram que não foram sentidas diferenças significativas nas dinâmicas avaliativas, nos sucessivos processos avaliativos, concentrando-se o poder decisório no órgão máximo de gestão e administração escolar. Consideraram, ainda, este modelo obsoleto e sem benefício direto para a melhoria do desenvolvimento profissional dos professores, do funcionamento das escolas ou da qualidade das aprendizagens dos alunos. Sendo essencialmente dirigido para o controlo e a prestação de contas, não surtiu o efeito pretendido, parecendo que a suspensão da progressão na carreira, desempenhou um papel de relevo no esvaziamento de sentido da avaliação e os seus pretensos e reais objetivos acabaram por ser mascarados. Evidenciaram, também, sentimentos de descrença nas vantagens do prosseguimento da aplicação do modelo mesmo a verificar-se o fim da suspensão da progressão da carreira.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo deste estudo parece evidenciar-se uma relação estreita entre a avaliação do desempenho docente (ADD) e o sistema de gestão e administração das escolas. Aborda-se também, neste trabalho, a relação existente entre avaliação interna efetuada pelo supervisor pedagógico enquanto avaliador interno e a avaliação externa efetuada por um supervisor pedagógico enquanto avaliador externo, bem como o papel do diretor enquanto órgão centralizador de todas as informações respeitantes à avaliação do desempenho docente.

É com base nesta supervisão pedagógica (interna e externa) efetuada por estes intervenientes que, em nossa opinião, deveria assentar a melhoria do desempenho pessoal, profissional e organizacional dos professores e, consequentemente a melhoria do ensino, da aprendizagem dos alunos, e do desempenho da escola.

Faz-se referência às vantagens e desvantagens do prosseguimento da aplicação do presente modelo avaliativo, na perspetiva dos diretores, no cenário de se verificar o fim da suspensão da progressão da carreira docente. Esta suspensão desempenhou um papel relevante no esvaziamento de sentido da avaliação e dos seus pretensos e reais objetivos, uma vez que se centrou mais no controlo e na prestação de contas do que nas mudanças que se poderiam verificar por um processo tão complexo de supervisão, que se pretendia ser colaborativa. Os reais efeitos deste modelo avaliativo não foram ainda estudados.

2. AVALIAÇÃO, SUPERVISÃO E LIDERANÇA

A avaliação do desempenho docente pretende contribuir para melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e dos seus resultados escolares, para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento organizacional das escolas. Os modelos de avaliação do desempenho docente inserem-se e articulam-se com as características do sistema de ensino, perpetuando as suas características de gestão e a sua cultura de avaliação. A avaliação do desempenho docente é uma avaliação formal, desenvolvida com base em referenciais pré-estabelecidos, suportados teoricamente por um “quadro de referência, que supõe, normalmente, a identificação das características a evidenciar pelo que se considera ser um “bom professor” (Sanches, 2008, 132). Segundo Ricardo (2014, 256), “avaliar é comparar a referenciais”, sendo que a avaliação é sempre um processo regulador, que se subdivide em três tipos de avaliação distintos: a avaliação sumativa que tem como objetivo certificar, a avaliação formativa que tem como objetivo orientar, e a avaliação diagnóstica que tem como objetivo informar. A avaliação sumativa incide no produto final, quantificável, enquanto a avaliação formativa, tal como refere Ricardo (2014, 221), “é conduzida para o processo, carecendo esta de um acompanhamento superviso pedagógico”.

A avaliação formativa pretende-se que seja uma avaliação de caráter orientador, que tenha como objetivo a regulação do processo contínuo de desempenho docente e que contribua para o desenvolvimento profissional e organizacional do docente através da sua reflexão individual, sendo que deverá ser retirado à avaliação formativa, tal como refere Figari (1996, 35), o “sentido de controlo, de verificação, de comparação de indicadores, de medida de nível, de sanção”. “Nesta perspetiva, a avaliação é fundamentalmente legitimada por argumentos de índole formativa, na medida em que a formação contínua do professor é o resultado de uma reconstrução quotidiana do seu pensamento e da sua ação” (Pacheco & Flores, 1999, 168). A avaliação sumativa está associada à certificação do trabalho do professor e, tal como referem Vieira & Moreira (2011, 9), pode gerar no avaliado sentimentos de “inferioridade e de impoder face ao avaliador (...) favorecendo, deste modo, lógicas de exclusão e de autocondenação”. Nos modelos de avaliação de desempenho docente, e tal como refere Ricardo (2014, 221), o termo avaliação é “perspetivado comumente como uma medida (sumativa) e não se observa ligada a outro qualquer tipo de avaliação (diagnóstica ou formativa) ou mesmo percepcionada como uma forma de regulação, com consequências sociais e humanas”. Diferentes autores (Morgado & Sousa, 2011; Marchão, 2011; Alves & Figueiredo, 2010; Tomás & Costa, 2011; entre outros) referem a dificuldade de articulação destas duas dimensões, formativa e sumativa, nos sistemas avaliativos. De uma forma geral, os professores consideram a avaliação do desempenho docente necessária, porém a falta de formação dos avaliadores, a burocracia e a existência de quotas, são os aspetos negativos mais apontados (Rola, 2014).

A avaliação formativa implica a existência de supervisão. De acordo com Alarcão & Tavares (2003, 16), a supervisão é um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor, ou candidato a professor, no seu desenvolvimento humano e profissional” e tem como objetivo “o desenvolvimento profissional do professor”, situando-se “no âmbito da orientação de uma ação profissional”, que implica “uma atividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança” (Alarcão & Tavares, 2003, 59). Também Marchão (2011, 1) entende a supervisão “como um instrumento de formação, inovação e mudança, que se situa num determinado contexto, através de um processo de desenvolvimento e de (re)qualificação e que envolve dois sujeitos”. Segundo Moreira (2010, 92), a supervisão enquanto atividade de regulação (planificação, monitorização e avaliação), visa “o desenvolvimento e aprendizagem dos profissionais e dos sujeitos sobre quem incide a sua ação” e a atividade supervisiva, enquanto espaço de transformação, implica “a aquisição/aprofundamento de competências, aliadas à capacitação para tomada de decisões e para a ação coletiva e informada por valores éticos e pedagógicos” (Moreira, 2010, 93), parecendo possível dizer que a supervisão

constitui uma ferramenta de promoção do desenvolvimento profissional dos docentes e que pode ser desenvolvida de diferentes formas. O conceito de supervisão pedagógica tem evoluído ao longo dos anos tendo como objetivo central o professor e a reflexão acerca do seu trabalho com vista à melhoria do seu desempenho profissional. A supervisão pedagógica deverá funcionar como um processo de sustentação/andaimação ao trabalho do professor, procurando desenvolver neste um sentido crítico, autónomo e transformador do seu trabalho numa base dialógica e colaborativa. Relativamente à diferenciação entre os conceitos de “supervisão” e de “supervisão pedagógica”, de acordo com Ricardo (2013, 293), “o segundo está associado a uma partilha de conhecimentos e dúvidas orientada por um colega mais experiente e onde a avaliação sumativa não tem lugar dada a cumplicidade que se pretende que exista entre o supervisor pedagógico e o seu supervisionado em todas as atividades escolares, sejam elas pedagógicas ou não”. Ricardo (2013, 293) refere ainda que “o termo “supervisão” ainda tem nas escolas uma conotação negativa e o termo “supervisão pedagógica” não é percecionado pelos professores como um processo contínuo de partilha e orientação com caráter formativo permitindo uma harmoniosa e sustentada regulação das atividades”. O processo de supervisão pedagógica é um processo criativo, dinâmico e de mestria, tal como refere Vasconcelos (2007, 19), “Os educadores de Reggio Emília encaram os processos de supervisão na sua complexidade dinâmica, como um sistema de interações que promove a qualidade, numa partilha de lideranças que descentra os processos dos indivíduos e os situa em dinâmicas grupais de *empowerment*”, implicando a presença de um líder, o supervisor pedagógico. Alarcão & Tavares (2003, 150) referem que ao supervisor compete a colaboração “no processo de monitorização do desempenho de professores, na dinamização de atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem”. O avaliador interno do desempenho docente (habitualmente o coordenador de grupo de recrutamento) assume funções de supervisor pedagógico e de líder, pois, de acordo com Ricardo (2014, 250), são líderes “todos os que se encontram numa posição de poder influenciar alguém, adotem eles a postura que adotarem” e devem saber “lidar com as diversas personalidades e anseios das pessoas, sem se demarcar dos objetivos da organização, procurando um equilíbrio constante entre o vislumbre dos resultados e a ética humana, partilhando conhecimentos, dúvidas e funções de forma a responsabilizar, transparentemente e objetivamente, todos os envolvidos”, além de que o líder necessita de “ser reconhecido pelos seus liderados, contribuindo para isso o reconhecimento das suas condições académicas e profissionais” e “não deve assumir posições que contrariem a sua natureza” (Ricardo, 2014, 249), devendo adotar um estilo de liderança preferencialmente conjuntural ou desenvolvimentalista, que se adapte ao contexto avaliativo potenciando o processo avaliativo numa oportunidade de promoção e desenvolvimento profissional. Como

refere Ricardo (2014, 91) “na realidade não existe um modelo ideal de líder, mas sim posturas (estilos) e qualificações (perfis) mais ou menos adequadas a cada situação” assim como também não existe modelo ideal de avaliação de desempenho docente. A avaliação externa do desempenho docente “regulada por um processo de supervisão que implica a observação, a descrição, a análise e a interpretação da atividade” (Monteiro, 2009, 3577), exige observação em ambientes de sala de aula, pressupondo a existência de um líder, o avaliador externo, que de acordo com Alves, Machado & Gonçalves (2011, 10) assume “a virtualidade da observação como fator indutor do desenvolvimento profissional, da melhoria das práticas docentes e da promoção da reflexividade crítica”. No entanto, a supervisão e a avaliação docente possuem princípios, âmbitos e enfoques diferentes tendo em conta que “a supervisão visa promover o desenvolvimento profissional do professor (...) enquanto processo de crescimento e desenvolvimento profissional, centrado na melhoria da ação e do desempenho profissional” (Moreira, 2009, 252), e a avaliação “procura formular juízos sobre a sua competência (...) para o exercício da atividade profissional, com impacto na progressão na carreira” (Moreira, 2009, 252). A avaliação constitui uma forma oficial de regulação do trabalho docente para prestação de contas, mas deverá possuir um carácter formativo, com vista à melhoria das práticas pedagógicas e ao desenvolvimento profissional docente, sem que finalidade sumativa se sobreponha à formativa e o processo de classificação se sobreponha ao processo de supervisão (Sousa, Leal & Cabral, 2011; Marchão, 2011, Vieira & Moreira, 2011, Alves & Figueiredo, 2010; entre outros). Marchão (2011, 2) defende que “se a função formativa for subalternizada por uma função apenas classificativa pode determinar uma visão não de apoio, própria dos processos de supervisão, mas hierárquica e autoritária, apenas de avaliação/inspeção”, não contribuindo para a reflexividade docente. A supervisão constitui um facilitador do desenvolvimento individual do docente, mas também como um fator de desenvolvimento organizacional (Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão & Canha, 2013).

Em Portugal, o sistema de avaliação docente vigente orienta-se para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas e, simultaneamente para o controlo da atividade docente, a prestação de contas e a progressão na carreira, tentando articular a função formativa da avaliação com a função de sumativa. Baseia-se na avaliação por pares e embora na maioria dos países europeus a observação em sala de aula constitua um procedimento usual, em Portugal, a observação das práticas docentes em sala de aula, só é obrigatória para docentes posicionados em período probatório, 2.º e 4.º escalões da carreira, para a obtenção da classificação de excelente ou no caso de o docente ter tido a classificação de insuficiente na última avaliação.

3. OS MODELOS DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR E A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

As dinâmicas geradas entre avaliação docente e gestão escolar parecem indissociáveis. Os modelos de avaliação do desempenho docente parecem ter estado sempre associados aos modelos de organização, gestão e administração escolar, evoluindo de acordo com os modelos gestionários em vigor e associados a épocas de reorganização e modernização do sistema educativo. Os modelos de organização e gestão escolar têm sofrido evolução na procura da obtenção de melhores resultados escolares, tentando promover políticas educativas que envolvam modelos de gestão sustentados em lógicas de descentralização e de reforço de autonomia das escolas e simultaneamente criando mecanismos avaliativos quer ao nível das escolas, quer ao nível dos docentes, que permitam regular o funcionamento das instituições e a prestação de contas. A avaliação dos professores tem sido tarefa das escolas e têm sido implementados sucessivos modelos de avaliação do desempenho docente, a par dos diferentes modelos de gestão e administração escolar e de progressão na carreira. No período democrático, a organização, gestão e administração dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, foi inicialmente regulada pelo Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio e posteriormente pelo Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro. Após a publicação da 4.ª Constituição da República Portuguesa, é publicado o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, que clarifica a eleição, a constituição e as competências dos três órgãos de gestão escolares, de características colegiais, nomeadamente, o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, manteve o mesmo modelo de gestão escolar, até à publicação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, que veio definir um novo modelo de direção, administração e gestão e que confere, pela primeira vez, autonomia pedagógica, administrativa e financeira à escola. Cria o conselho de escola, um órgão colegial com a participação de toda a comunidade escolar, ao qual compete a eleição e a destituição do diretor executivo. Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, implementa um novo regime de autonomia, administração e gestão (RAAG) dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário sustentado numa lógica de escola-comunidade, de territorialização das políticas educativas e de descentralização. É criado o órgão designado por assembleia de escola (em substituição do conselho de escola) que estabelecerá as linhas orientadoras da atividade da escola e a partilha de responsabilidades com a comunidade educativa, incluindo os representantes do poder local. De acordo com este modelo, o conselho executivo ou diretor fica responsável pelo desempenho de funções de cariz eminentemente gestionário; o conselho pedagógico fica responsável pela coordenação e orientação pedagógica e o conselho administrativo com funções no

domínio administrativo e financeiro. Até à publicação deste decreto, as escolas vivenciaram um modelo de gestão democrática, elegendo democraticamente e colegialmente o presidente do conselho diretivo que presidia aos três órgãos estruturais da escola (conselho diretivo, conselho pedagógico e conselho administrativo). Formosinho (2003) designa este modelo por “modelo burocorporativo de governação das escolas”, que não dota a escola de capacidade de decisão da sua política educativa ficando sujeita à administração central., como uma “invariante estrutural” (Lima 2007, 40) do sistema educativo português onde “a feição autoritária e fortemente controladora do poder central revelou-se, a curto prazo, uma invariante estrutural, impedindo, de facto, o exercício de práticas de autonomia legítima por parte dos órgãos escolares democraticamente eleitos” (Lima 2007, 40). O Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho regulamenta, conforme o previsto, no artigo 34.º e 37.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, as estruturas de orientação educativa e a coordenação pedagógica das escolas. A Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, em alteração à LBSE, define no capítulo I (art.º 3.º) que “o sistema educativo deverá organizar-se com democraticidade, através da adoção de estruturas e processos participativos na administração e gestão do sistema escolar integrando, para tal, todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”.

A publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, procede à alteração do regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas, dotando as escolas de maior autonomia, exigindo uma maior responsabilização sobre os resultados escolares dos alunos e um maior envolvimento da comunidade educativa na escola. Faz referência no seu preâmbulo, à missão e importância da governação das escolas, “reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção”, e à promoção da abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades escolares, o “reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino, e no favorecimento de lideranças fortes”. O reforço da liderança “constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar.” (preâmbulo), através da criação do cargo de diretor, “órgão unipessoal e não colegial”, e a quem “poderão ser assacadas as responsabilidades pela prestação de serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição”. Surgem novas alterações no modelo de governação das escolas tais como: i) a criação do conselho geral (em substituição da assembleia de escola), em que “o número de representantes do pessoal docente e não docente, no seu conjunto, não pode ser superior a 50% da totalidade dos membros do conselho geral”, o que faz com que os professores não tenham o poder de decisão no órgão de gestão estratégica; ii) a centralização de poderes no órgão máximo de gestão, o diretor, a que compete a gestão administrativa, financeira e pedagógica do estabelecimento escolar, e que passa a ser eleito pelo conselho geral; iii) e a

nomeação dos coordenadores dos órgãos de gestão intermédia pelo diretor, abolindo-se o processo democrático, eletivo, de escolha dos representantes dos docentes.

Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, reforça mais uma vez, a necessidade de promover “o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público da educação” (preâmbulo), procurando simultaneamente reestruturar a rede escolar, consolidar e alargar a rede de escolas com contrato de autonomia, hierarquizar os órgãos de gestão das escolas e consolidar nas escolas uma cultura de avaliação. Neste modelo, a estrutura dos órgãos de administração e gestão mantêm-se à semelhança do modelo anterior, mas estabelece-se que o conselho geral emite parecer sobre os recursos de avaliação docente que lhe são dirigidos, assistindo-se pela primeira vez a uma “espécie” de descentralização do poder do diretor relativo à avaliação do desempenho docente. No que se refere à gestão intermédia o diretor propõe a cada departamento uma lista de três candidatos, a fim de um deles ser eleito coordenador de departamento pelos respetivos pares. No processo eleitoral do diretor procede-se ao reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função, como a detenção de habilitação específica e/ou experiência anterior no exercício de cargos de gestão ou currículo relevante na área da administração e gestão escolar. O conselho pedagógico assume uma natureza mais técnica na vertente pedagógica, ficando a sua composição circunscrita apenas a docentes, podendo atingir o número máximo de dezassete membros.

Os modelos de gestão e administração escolar e de avaliação do desempenho docente mantêm-se inalterados e em vigor desde 2012. Pela análise das fontes documentais, pode-se constatar que a figura do diretor sempre assumiu um papel de grande relevo na gestão e organização escolar e também no processo de avaliação do desempenho docente, ao estar presente em todos os órgãos de decisão estratégica, pela presença nas comissões de avaliação do desempenho, responsáveis pela atribuição das menções finais aos avaliados, e ao nomear ou propor para eleição os coordenadores de departamento responsáveis pela avaliação interna dos docentes da escola. Os sucessivos modelos de avaliação do desempenho docente parecem poder contribuir para reforçar os poderes dos órgãos gestionários das instituições educativas.

4. AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE EM PORTUGAL

A avaliação docente em Portugal esteve sempre associada à progressão na carreira. Embora as referências à avaliação para progressão na carreira sejam anteriores à LBSE, é no artigo 36.º desta Lei, que se reafirma que “a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida,

individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas”. Posteriormente o Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro, regulamenta a carreira docente assente no princípio da “carreira única”, comum a todos os professores, do ensino não superior. Estruturada em dez escalões, a carreira docente contempla dois conceitos: o conceito de progressão e o conceito de promoção. O artigo 9.º, estabelece que, “A progressão nos escalões da carreira docente faz-se por decurso de tempo de serviço prestado em funções docentes, por avaliação do desempenho e pela frequência com aproveitamento de módulos de formação” (progressão), o artigo 10.º, estabelece que “O acesso dos docentes ao 8º escalão da carreira docente depende de aprovação em processo de candidatura a apresentar no decurso dos 6.º ou 7.º escalões, em termos a regulamentar mediante portaria do Ministro da Educação” (promoção). Apresentam-se assim dois conceitos distintos, o conceito de progressão, que se aplica do 1.º ao 7.º e do 9.º ao 10.º escalões e o conceito de promoção a um escalão superior por prestação de provas públicas e por avaliação externa do 7.º para o 8.º escalão. Por fim, o artigo 11.º, estabelece que “Têm acesso ao último escalão da carreira docente, apenas os docentes profissionalizados com grau de licenciado ou detentores de habilitação académica superior”. O Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, aprova o 1.º Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos professores dos Ensino Básico e Secundário (ECD) e define de acordo com o disposto no artigo 36.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, no seu artigo 39.º, os princípios orientadores da avaliação do desempenho, remetendo para o Decreto Regulamentar n.º 13/92, de 30 de junho, o processo de avaliação para o acesso ao 8.º escalão da carreira e para o Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho, o processo de avaliação docente para os restantes escalões da carreira. Este último baseia-se na apresentação de um relatório crítico de autoavaliação da atividade desenvolvida, acompanhado da certificação das ações de formação contínua concluídas. Ambos os decretos foram promulgados na vigência do XIII Governo Constitucional. Com a revogação do regime de acesso ao 8.º escalão extingue-se o conceito de promoção na carreira docente (Decreto Regulamentar n.º 13/92, de 30 de junho). Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 41/96, de 7 de maio, revoga o regime de acesso ao 8.º escalão da carreira, acabando assim com a promoção, e aprova o regime transitório de avaliação do desempenho docente vigente até à publicação do Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio, que regulamenta o processo de avaliação de desempenho novamente baseado na obtenção de créditos de formação contínua e na apresentação de um relatório crítico de autoavaliação do trabalho docente desenvolvido, a ser analisado por parte de uma Comissão Especializada do Conselho Pedagógico. Este modelo avaliativo, assim como o anterior, caracterizaram-se por serem modelos de progressão contínua na carreira, de características marcadamente administrativas e burocráticas, baseados na

apresentação de um relatório crítico de autoavaliação da atividade desenvolvida e da certificação da formação contínua concluída. A progressão na carreira dependia da formação realizada e não do relatório de autoavaliação, que determinava apenas o desencadear do processo avaliativo. Por absurdo, para não ser avaliado, bastava a um docente não entregar o relatório de autoavaliação. A consequência era só, não progredir na carreira. No entanto, se o docente apresentasse o relatório de autoavaliação e não fizesse prova da formação certificada era sancionado, com a menção de Não Satisfaz.

A publicação do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, procede à revisão do ECD e à introdução de um modelo de avaliação com duas finalidades claramente distintas: o desenvolvimento profissional, com base nas quatro dimensões que constituem o perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário¹³¹ e a progressão na carreira. Posteriormente o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, hierarquiza a carreira docente em “professores titulares” e “professores”, sendo atribuído aos primeiros, funções de coordenação, supervisão e avaliação e cujo acesso é feito através de concurso público e sujeito a quotas. Com este decreto aparece novamente o conceito de promoção e, pela primeira vez, a introdução de quotas, limitativo do número de docentes a aceder à categoria de professor titular. A avaliação do desempenho docente, de periodicidade bianual, além da apresentação do relatório de autoavaliação crítico e da formação creditada, passa a incluir a observação de aulas. O avaliador propõe uma classificação, baseada no relatório de autoavaliação do seu avaliado (artigo 16.º), a um Júri de Avaliação do qual ele também faz parte, concorrendo, assim, às mesmas quotas. Este novo regime de avaliação docente visa globalmente “a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (artigo 40.º), valoriza a observação da atividade letiva e associa o desenvolvimento/progressão na carreira com o mérito, introduzindo um sistema de quotas, tal como é referido no preâmbulo do referido documento, “mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva”. A supervisão tem neste modelo, um papel mais ativo e interveniente, centrado principalmente na figura do professor titular. A implementação deste modelo de avaliação gerou muita resistência e contestação na classe docente, quer ao nível do funcionamento das escolas, quer em termos de relações interpessoais e laborais, que “passaram a basear-se nos princípios da hierarquização e diferenciação e não na paridade” (Flores, 2009, 250). Estas dinâmicas conduziram a simplificações no processo avaliativo, conforme constam no Decreto-Regulamentar n.º 11/2008, de

¹³¹ Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto

23 de maio, e no Decreto-Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro. Caiu a figura do professor titular e a observação de aulas deixou de ser obrigatória e passou a ser uma condição necessária apenas para a obtenção das menções qualitativas de Muito Bom e Excelente, constituindo segundo Flores, (2009, 251) “um retrocesso numa das dimensões centrais da avaliação do desempenho”. Desde então, ocorreram sucessivas modificações na procura de um modelo avaliativo mais adequado à realidade das escolas e da profissão docente. A publicação do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho e do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, que mantêm a observação de aulas (artigo 9.º) como condição necessária para a obtenção das menções qualitativas de Muito Bom e Excelente e para a progressão aos 3.º e 5.º escalões da carreira, abrangendo, pelo menos, duas aulas lecionadas pelo avaliado em cada ano letivo, e conferem ao relator (artigo 14.º) responsabilidade “pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado, com quem deve manter uma interacção permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação do desempenho”. Contudo, enfraqueceu-se a dimensão formativa da avaliação docente, terminando com a obrigatoriedade da observação de aulas e com a partilha de experiências entre avaliadores e avaliados, constituindo um retrocesso num dos maiores potenciais e reais objetivos da avaliação docente, a supervisão pedagógica, passando a avaliação docente a assumir e a reforçar o seu carácter sumativo e quase exclusivo de instrumento regulador da progressão na carreira docente.

O Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, procede à revisão do ECD e introduz o atual modelo de avaliação, regulado pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, que pretende ser “um modelo de avaliação que vise simplificar o processo e promova um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a actividade lectiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua actividade: o ensino e a aprendizagem”, perseguindo os dois objetivos gerais, já verificados no modelo anterior: (1) a melhoria do sistema de ensino e (2) o controlo da progressão na carreira. O referido modelo diz potenciar “a dimensão formativa da avaliação (...) regulando uma avaliação com uma natureza externa para os docentes em período probatório, no 2.º e 4.º escalões da carreira” e que “a avaliação externa é centrada na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente”. A introdução do avaliador externo veio criar um novo interveniente no processo avaliativo, apesar do seu peso apenas se fazer sentir com mais veemência nos professores posicionados no 2.º e no 4.º escalão da carreira, através da observação de 180 minutos de aula. A avaliação externa do desempenho docente contou com a colaboração dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE)¹³² que procederam à monitorização do

¹³² Despacho Normativo n.º 24/2012 de 26 de outubro.

trabalho desenvolvido pelos avaliadores externos¹³³. Citando Ricardo (2015), o modelo de ADD “manteve-se praticamente inalterado, tendo-se mudado o número ao decreto e os nomes às figuras, acrescentando-se ao processo o avaliador externo, mas, como constatámos, foi pouco solicitado, não interferindo significativamente na globalidade da ADD”. Comparativamente, os dois decretos regulamentares não oferecem diferenças significativas, quer em termos procedimentais, quer de conteúdo, sendo a sua aceitação junto da classe docente igualmente baixa (Rola, 2014). O presente modelo avaliativo pode considerar-se antagónico e desigual porque pressupõe duas lógicas distintas: a avaliação interna (avaliação formativa) que tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens tendo como base a supervisão pedagógica, orientando o trabalho do professor e visando o seu desenvolvimento profissional e organizacional, feita pelo avaliador interno ou coordenador de departamento, e a avaliação externa (avaliação sumativa), tendo principalmente o objetivo regulador da progressão na carreira através de uma supervisão de controle do trabalho docente, focada no seu desempenho científico-pedagógico e feita por um avaliador externo. A avaliação formativa corresponde a 100% do peso final da avaliação para os docentes que não tenham avaliação externa, sendo que esta última se centra apenas na dimensão científica e pedagógica e ocorre apenas para os docentes posicionados no 2.º e no 4.º escalão ou quando requerida pelo professor avaliado, assumindo, então, um peso de 70% no peso final da avaliação. De acordo com alguns autores (Vieira & Moreira, 2011; Marchão, 2011) a articulação da vertente formativa e sumativa num sistema de avaliação de desempenho é de difícil concretização, pois a finalidade de progressão na carreira aponta marcadamente para uma avaliação sumativa, de carácter seletivo, enquanto a finalidade de desenvolvimento profissional docente orienta o processo para formas de apoio e supervisão de carácter formativo. No atual modelo avaliativo, o trabalho docente desenvolvido na escola abriu-se novamente à regulação exterior, através da figura do avaliador externo, que não é valorizada e incorporada em nenhum órgão de administração escolar, apesar do seu relevante papel superviso e avaliativo na dimensão da avaliação externa do desempenho docente, constituindo uma menor valia ao reforço da importância do seu aprimorado e moroso trabalho, independentemente da escola onde possa vir a exercer. Neste modelo avaliativo, o trabalho desenvolvido pelo avaliador externo parece não ter interferido significativamente na globalidade da ADD, ao não abranger os docentes posicionados em todos os escalões da carreira e o facto de a progressão na carreira estar suspensa e de não existirem pedidos de observação suplementar de aulas para obtenção da classificação de Muito Bom ou Excelente.

¹³³ Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro.

5. METODOLOGIA

No desenvolvimento deste trabalho de investigação procedeu-se à realização de seis entrevistas de natureza qualitativa, com o objetivo de proceder à recolha de dados que traduzam e expressem as perspetivas dos diretores de escolas da região metropolitana de Lisboa, relativamente ao atual modelo de avaliação de desempenho docente. O principal instrumento de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada, com recurso à técnica de análise de conteúdo para a análise de dados (Bardin, 2008; Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo (Bogdan & Biklen, 1994, 134), a entrevista é utilizada “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Para Fortin (2009, 245) a “entrevista é um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objetivo de colher dados relativos às questões de investigação”. Citando Ruiz Olabuenaga (1996)¹³⁴, Aires (2011, 30) refere que as entrevistas qualitativas variam quanto ao seu grau de estruturação: podem ser estruturadas (com base num conjunto de questões pré-estabelecidas) ou não estruturadas.

Nesta investigação optou-se por uma entrevista semiestruturada, tendo em conta as vantagens apontadas por diversos teóricos, nomeadamente, a descoberta de novas categorias de análise, contudo, procurou-se proceder à comparação objetiva dos entrevistados. Afonso (2005, 28) refere que as entrevistas semiestruturadas permitem “compreender o comportamento complexo e os significados construídos pelos sujeitos, sem impor uma caracterização exterior que limite excessivamente o campo da investigação” e podem “desenvolver-se numa lógica descritiva em que se pretende recolher informação sobre factos, ou pode(m) ser orientadas num sentido interpretativo, em que se recolhe, opiniões e representações do entrevistado”. Nesta técnica, “os entrevistadores têm de ser detectives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito” (Bogdan & Biklen, 1994, 139), sendo que as questões devem ser formuladas de forma a exigir descrições o mais minuciosas possível da parte do entrevistado.

Os guiões de entrevista focaram-se na utilidade e aplicabilidade do atual modelo avaliativo para a melhoria das aprendizagens dos alunos, para a melhoria da profissionalidade docente e para a melhoria do funcionamento das escolas, e tiveram como questões orientadoras, conhecer o que pensam os diretores de agrupamento/escolas não agrupadas: i) sobre a utilidade e aplicabilidade atual do modelo de avaliação docente vigente; ii) sobre o contributo do atual modelo de

¹³⁴ Ruiz Olabuenaga, J.I. (1996). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

avaliação docente para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, do funcionamento das escolas e do desenvolvimento profissional dos professores.

Após a realização das entrevistas, procedeu-se à seleção e ao tratamento dos dados recolhidos, recorrendo à técnica de análise de conteúdo “definida pelo modo como é organizado o tratamento dos dados a fim de produzir conhecimento científico” (Afonso, 2005, 111), tendo o texto de cada uma das entrevistas sido devolvido aos respetivos entrevistados para efeitos de validação. Segundo Vala (1986, 104) a análise de conteúdo “permite uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto na comunicação” e “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”.

Procedeu-se à análise do conteúdo das entrevistas, fazendo o recorte da informação, codificação e registo de cada unidade de sentido. Para a categorização seguimos as regras enunciadas por Bardin (2008) e no final do tratamento dos dados, procedeu-se de novo à leitura das informações selecionadas, verificando novamente a interpretação dos dados e categorização da informação, no sentido de se apurar melhor a informação considerada pertinente. A categorização, decorreu das questões de partida, dos objetivos do estudo e da literatura consultada, tendo como referência a natureza dos dados recolhidos (Bogdan e Biklen, 1994), numa interação sucessiva entre uma lógica dedutiva (categorias *a priori*) e uma lógica indutiva (categorias *a posteriori*).

Recorreu-se ao cruzamento ou triangulação dos dados obtidos procurando captar diferentes formas de “olhar a realidade” (Becker, 1996) como forma de complementaridade dos distintos intervenientes, facilitando a emergência de paradoxos e contradições. A triangulação de dados é uma estratégia de investigação que permite articular dados de diferentes proveniências, “o recurso a várias fontes, a vários investigadores, a várias teorias interpretativas e a vários métodos” (Carita, 2002, 22), aferir a validade dos mesmos e conduzir-nos à definição de novas linhas de investigação. Ou seja, “triangulação” é uma forma de integrar diferentes perspetivas no fenómeno em estudo, proporcionando a descoberta de paradoxos e contradições (Aires, 2011; Tuckman, 2000).

6. RESULTADOS

Os diretores de escolas entrevistados consideraram unanimemente que a avaliação docente se reveste de grande utilidade, mas está parada, sem surtir efeitos práticos, cumprindo-se apenas formalidades legais. Tal deve-se ao facto da avaliação docente em Portugal estar intimamente ligada à progressão na carreira e esta estar suspensa desde 2011, tendo este modelo avaliativo sido implementado em 2012, já com a progressão na carreira suspensa.

Os resultados obtidos da aplicação do modelo vigente nunca tiveram aplicabilidade prática, quer ao nível da colocação dos professores, quer ao nível da progressão na carreira, quer ao nível da melhoria da prática docente, nomeadamente através utilização dos dados obtidos na avaliação externa do desempenho docente, não tendo existido oportunidades para feedback sobre pontos fortes e pontos fracos na prática de ensino.

Um diretor referiu que os resultados da avaliação podem estar, à partida, condicionados pela distribuição de serviço letivo, quer ao nível dos anos de escolaridade, quer ao nível das características das turmas. Outro diretor referiu que, a existência de quotas, limita o próprio processo avaliativo, porque não existe diferenciação para a sua aplicação na atribuição da avaliação final, tal como existe diferenciação no processo avaliativo, conforme o posicionamento na carreira docente, não se traduzindo o resultado final da avaliação num resultado justo e credível. Mencionou também que, de acordo com a aplicação do modelo vigente, as melhores classificações parecem estar associadas aos docentes que desempenham cargos de coordenação, as designadas lideranças intermédias. Os entrevistados foram unânimes ao considerarem que os dados apurados ao nível da avaliação externa do desempenho docente, apenas contribuíram para a avaliação individual de cada docente, não tendo sido feito qualquer estudo transversal.

Os diretores concordaram com a vantagem da existência de mecanismos supervisivos internos e desencadearam, eles próprios, procedimentos de recolha de informação, mais ou menos estruturada, que lhes permite aproximar-se de uma avaliação sobre o trabalho desenvolvido ao nível das suas escolas. Um diretor implementou a prática regular do trabalho colaborativo com observação de aulas, procurando através dos dados obtidos, apurar de uma forma mais consentânea, as características das aulas ministradas na sua instituição escolar.

Os diretores foram unânimes ao considerarem que a avaliação externa está a chegar ao fim por falta de professores a avaliar, uma vez que apenas só são avaliados os professores do 2.º e 4.º escalão ou do período probatório, um universo pouco representativo da classe docente. Consideraram que o processo de avaliação externa de desempenho docente foi bem monitorizado pelos centros de formação, mas que a utilidade da mesma parece ter sido nula.

Consideraram a avaliação do desempenho importante para a regulação do trabalho docente, aprendizagens dos alunos e funcionamento das escolas, mas não atribuíram qualquer efeito prático a este modelo, apesar da introdução da avaliação externa do desempenho docente em sala de aula. Referiram que este modelo de avaliação é muito burocrático e moroso, constituindo a sua aplicação uma grande sobrecarga de horas de trabalho para os docentes envolvidos e consequentemente para a própria dinâmica das escolas. Foram unânimes em considerar que a forma como se processou a avaliação externa não surtiu efeitos práticos, apenas uma sobrecarga ao trabalho docente.

A aplicação deste modelo avaliativo, essencialmente dirigido para o controlo e a prestação de contas, não surtiu o efeito pretendido, parecendo que a suspensão da progressão na carreira docente, desempenhou um papel de relevo no esvaziamento de sentido da avaliação. Os entrevistados evidenciaram sentimentos de descrença nas vantagens do prosseguimento da aplicação deste modelo, mesmo no cenário do fim da suspensão da progressão da carreira docente. Aguarda-se com expectativa, a retoma da progressão na carreira.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual modelo avaliativo urge ser reavaliado e modernizado para que a avaliação do desempenho docente ganhe sentido e utilidade. Os diretores entrevistados foram unânimes ao considerarem que este modelo avaliativo é muito burocrático e a sua aplicação muito prolongada no tempo, sem aplicabilidade prática, consumindo muitas horas de trabalho às escolas e aos docentes envolvidos. Tal facto pode dever-se em parte, à existência de múltiplos avaliadores, alguns com reduzida formação específica, e por a observação de aulas ser feita por um avaliador externo à escola. A inexistência de rápidos resultados no processo avaliativo, sendo quase sempre remetido para o final do ano letivo, dificulta a introdução de novas práticas para melhoria dos resultados obtidos, quer ao nível da escola, quer ao nível da formação profissional que pode ser ministrada aos docentes.

Tal como referiu um diretor de agrupamento “Passou-se uma década em que nada aconteceu. Tem de se criar um quadro novo. Um quadro novo criado de raiz, com outra linguagem. É preciso mudar a linguagem para evitar a reprodução do que está feito e pensar em modelos que correspondam ao que quero alterar e modificar (...). Tem de se pensar: O que se quer com a carreira docente e com a avaliação do desempenho docente? Que tipo de ligação deverá existir entre ambas? A carreira e a sua progressão têm de estar diretamente ligadas à avaliação? Em que termos? A que tipo de avaliação? Não existe uma ideia clara e inequívoca entre as duas. Existe a ideia de carreira individual, existe a ideia de desempenho dos professores, a ideia de desempenho de escola, mas nada está interligado”. Parece ser necessário clarificar os propósitos da avaliação de desempenho e os seus efeitos reais se se

pretende melhorar a qualidade do ensino e das escolas, o desempenho dos professores e as aprendizagens dos alunos.

Como paradoxo do sistema, verifica-se que não há qualquer relacionamento entre os diversos intervenientes da avaliação dos docentes, que se mantêm de costas voltadas, sendo inexistentes os mecanismos de supervisão integradores, constituindo a avaliação o resultado de um somatório de ações individualizadas, mais ou menos contextualizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I., Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I., Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M., Figueiredo, L. (2010). Consequências da avaliação de desempenho docente: perspectivas de professores de Educação Especial. In P.M. Alves & A.M. Flores (Orgs.), *Trabalho docente, formação e avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 259-279). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, M.P., Machado, E., Gonçalves, F. (2011). *Observar e avaliar as práticas docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo* (19ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Becker, H. S. (1996), "The Epistemology of Qualitative Research", em Jessor, R., A. Colby e R. A. Shweder (eds.), *Ethnography and Human Development*, Chicago, The University of Chicago Press, pp. 53-72.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carita, A. (2002). A Análise de Conteúdo. In *O Conflito Interpessoal na Sala de Aula. Representações dos Estudantes e Qualidade Desenvolvimental do Contexto*. Anexo A. Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Curado, A. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: um estudo de implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, M. T. (1999). Ética e formação profissional dos educadores de infância. In *Cadernos de Educação de Infância*, 52, pp. 27-32.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Flores, A. (2009). Da Avaliação De Professores: Reflexões Sobre O Caso Português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2009 – Volumen 2, Número 1. ISSN: 1989-0397.
- Formosinho, J. (2003). A Governação das Escolas em Portugal –Da “Gestão Democrática” à Governação Participada. In A. Vilela (Coord), *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática* (pp. 31-42). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Fortin, M. F. (2009). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Lima, Licínio C. (2007). A deliberação democrática nas escolas: Os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. In Maria de Fátima Sanches, Feliciano Veiga, Florbela Sousa, e Joaquim Pintassilgo (Org). *Cidadania e Liderança Escolar*. Porto Editora.

Marchão, A.J. (2011). Desenvolvimento profissional dos educadores e dos professores: é possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho? *PROFFORMA*, 3, 1-6.

Monteiro, E. (2009). A avaliação do desempenho docente: O lugar da supervisão. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3576-3589). Braga: Universidade do Minho.

Moreira, A.M. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: Perspetivas da supervisão pedagógica. In *Actas do 4º Encontro do Grupo de Trabalho - Pedagogia para a autonomia "Reconstruir a esperança na educação"* (pp. 241-258). Braga: GT-PA.

Moreira, A.M. (2010). A Supervisão pedagógica como espaço de transformação pessoal e profissional na educação em línguas estrangeiras. In R. Bizarro & M.A. Moreira (Orgs.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp. 91-110). Mangualde: Pedagogo.

Morgado, J.C., Sousa, F. (2011). Teacher evaluation, curricular autonomy and professional development: Trends and tensions in the Portuguese educational policy. *Journal of Education Policy*, 25(3), 369-384.

Pacheco, J., Flores, M. (1999). *Formação e avaliação do professor*. Porto: Porto Editora.

Ricardo, L. (2013). Estilos e perfis de líderes intermédios na escola com funções de avaliação do desempenho docente. Tese de doutoramento. Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

Ricardo, L. (2014). *O Líder e a Liderança*. Lisboa: Chiado Editora.

Ricardo, L. (2015). Os Líderes intermédios da escola no papel de avaliadores do desempenho docente. (no prelo)

Rola, M. (2014). Dois modelos de avaliação de desempenho docente: Perceções dos seus protagonistas. Tese de doutoramento. Universidade de Évora, Évora, Portugal.

Sanches, M. (2008). Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho. Identidades, visões e instrumentos para a acção. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sousa, F., Leal, S.M., Cabral, AP. (2011). Processos supervisivos e avaliação de professores: Tensões e Expectativas em Portugal. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 20(21), 16-42.

Tomás, I., Costa, J.A. (2011). Avaliação de professores nas escolas públicas portuguesas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(72), 457-484.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Silva, Augusto Santos & Pinto, José Madureira (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. (7.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento, pp.101-128.

Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um "TEAR": Estratégias emergentes de "andaimagem" definidas por supervisoras e supervisionadas. *Revista de Educação*, v.15, n.º 2, 2007, 5-26.

Vieira, F., Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho Docente: Para uma Abordagem de Orientação Transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação/Conselho Científico para Avaliação de Professores.

Tuckman, B. (2000). Manual de Investigação em Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio.

Decreto-Lei n.º 735-A/74 de 21 de dezembro.

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.
Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro.
Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril.
Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.
Decreto Regulamentar n.º 13/92, de 30 de junho.
Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho.
Decreto-Lei n.º 41/96, de 7 de maio.
Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.
Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio.
Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho.
Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.
Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto.
Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.
Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.
Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.
Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio.
Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro.
Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho.
Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho.
Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.
Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.
Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.
Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro.
Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro.

A CONSTITUIÇÃO POSIÇÃO-SUJEITO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COMPARADO DE DUAS CIDADES DO RIO GRANDE DO SUL/BRASIL

Taciana Uecker¹, Larissa Ribeiro Dalla Lana² & Leandra Bôer Possa³

1Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. E-mail: taci.uecker@gmail.com.

2UFSM. E-mail: larissa_dallalana@hotmail.com.

3UFSM. E-mail: leandrabb@gmail.com.

RESUMO

A educação comparada utiliza-se de métodos comparados e analíticos para compreender e identificar os diferentes saberes, relações de poder e de práticas discursivas, políticas, sociais e culturais que produzem os sistemas educativos. Com base nisto, este artigo vai desenvolver um estudo comparado dos Planos Municipais de Educação de duas cidades do Estado do Rio Grande do Sul. É objetivo compreender como, as práticas discursivas, nestes sistemas educativos, tem caracterizado um tipo de posição-sujeito do professor de educação infantil. Para fazer esta compreensão utilizou-se como ferramenta analítica a noção de sujeito e posição-sujeito, tendo como base os estudos foucautianos. A pergunta que percorreu este estudo se sistematiza: Como os Planos Municipais de Educação, entrelaçados às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação diz da posição-sujeito professor da educação infantil? Ao olhar para estes documentos, foi possível construir uma materialidade analítica que vinculada com entrevistas aos professores e gestores das instituições de educação infantil, destas duas cidades, possibilitaram compreender uma possível identificação e um reconhecimento do professor, em função da existência da posição-sujeito. Ainda, a partir dos documentos analisados, identifica-se certa naturalização e, por isso, normatização do comportamento do professor; e, que o reconhecimento do bom professor da educação infantil está vinculado à responsabilidade em assumir a posição-sujeito através do auto-empreendimento.

Em 1988 era promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil “[...] para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais[...]” (BRASIL, 1988), abordando em seu Capítulo III, Seção I das convicções da Educação foi determinado, no artigo 214, o estabelecimento do Plano Nacional de Educação (PNE).

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias

de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Ao olhar para esse material, especificamente para este artigo citado, emerge o interesse de compreender um pouco da história do Plano Nacional de Educação (PNE), que foi regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, em 1996, se efetivando em PNE com a Lei nº 10.172/2001, que encaminhou objetivos e metas para a educação no Brasil ao longo de 10 anos. Ao longo deste período o PNE sofreu muitas críticas, dentre elas, a falta de trâmites democráticos. Por isso, hoje, no Brasil se tem instrumentos de avaliação dos planos decenais de educação que são referenciados ao atual PNE, na forma de lei “a Lei nº 13.005/2014 aborda importantes instrumentos para viabilizar as ações conjuntas em regime de colaboração e o monitoramento contínuo do processo de execução do PNE” (BRASIL, 2014, p. 23).

Considerando isto, o PNE “é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor” (BRASIL, 2014, p. 7), esta proposta regulamenta, normatiza e define metas educacionais. No Plano estão definidos objetivos e metas para todos os níveis da educação: educação infantil, básica e superior. O PNE caracteriza-se por ser um documento de vinte metas e diversas estratégias,

[...] as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. (BRASIL, 2014)

Desta forma, podemos salientar que o primeiro grupo de metas estrutura-se ao direito à educação com qualidade, a ampliação de oportunidades, garantindo o acesso ao ensino e a universalização do mesmo. O segundo grupo, trata-se sobre as reduções de desigualdades e a valorização da diversidade, já o terceiro grupo de

metas é sobre a valorização dos profissionais da educação, o quarto, e último bloco, volta-se ao ensino superior.

Nesta perspectiva de articulação e gestão de um sistema de educação nacional, também são construídos planos estaduais (as diferentes regiões do país) e municipais (todas as cidades do país) devem ser construídos conforme as especificidades e particularidade de cada região, obtendo a participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil.

Os Planos Municipais de Educação (PME), que são o foco de análise, neste texto, foram aprovados em conformidade com o Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005/2014. Assim, as cidades, através de um planejamento, atuam em regime de colaboração para atingir as metas previstas e implementar estratégias, como pode ser observado na citação do PME de uma das cidades que estabelecemos o estudo comparado:

[...] entendemos que o presente documento deve ser reconhecido como instrumento de tomada de consciência e de responsabilidade da sociedade pelo envolvimento de todos os segmentos na sua elaboração. Pois é a própria sociedade que deve opinar na educação que merece. (CORONEL BARROS, 2015)

Desta forma, os PME possuem a mesma organização e estrutura, uma vez que são construídos tendo como base o plano orientador nacional. Por sua vez, as metas são construídas de acordo com os vinte itens considerados pelo plano orientador e então as estratégias que diferem em números e também conforme organização e demanda de cada cidade.

A execução destes documentos e a fiscalização se dão através de um monitoramento contínuo e de avaliações pelas diferentes instâncias municipais e federais, sendo que nas cidades-municípios são os Conselhos Municipais de Educação que detém o poder de acompanhar a execução e avaliação junto com demais órgãos dos poderes executivos, legislativos e sociedade civil como aponta a citação abaixo de um dos planos municipais analisados:

Visando transformar essa avaliação em um processo democrático e transparente, caberá aos responsáveis acompanhar e avaliar se as metas propostas estão sendo alcançadas, uma vez que esses fatores são decisivos para o desenvolvimento da educação. (JÚLIO DE CASTILHOS, 2015)

Diante disso, organiza-se este estudo comparado, através dos Planos Municipais de Educação de duas cidades do Estado do Rio Grande do Sul, às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e o Plano Nacional de

Educação, o espaço de planejamento da educação infantil, considerando aí os profissionais desta etapa de educação que está destacada na meta 1 do PNE. Justificamos este interesse pelo fato de as pesquisadoras atuarem nesse nível de ensino, como também o fato de dar relevância para a educação infantil que é a primeira etapa da educação básica que se configura em três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

A educação infantil, como determina a LDB/1996 e o Plano Nacional de Educação são oferecidos em creches e pré-escolas, atendendo crianças de zero a cinco anos de idade. São espaços institucionais e educacionais públicos e/ou privados que educam e cuidam de crianças, em período integral e/ou parcial (Art. 5º, Resolução Nº 5/2009).

A educação infantil em seu conjunto não é obrigatória, se tornando obrigatória para a idade de quatro e cinco anos em que é indispensável à matrícula. A totalidade da educação infantil não é pré-requisito para o ingresso na segunda etapa da educação básica, o ensino fundamental.

Nesse contexto em que nos situamos é indispensável destacar o âmbito destas duas cidades, das quais estabelecemos um estudo comparado. A primeira é Coronel Barros – Rio Grande do Sul/RS, cidade de pequeno porte, com menos de três mil habitantes, economia baseada na atividade de agropecuária e agricultura, com somente uma escola de educação infantil. A segunda é Júlio de Castilhos/RS, maior em extensão territorial e com população aproximadamente de 20 mil habitantes, economia baseada na agropecuária e agricultura, tendo nesta cidade seis escolas de educação infantil.

Situando as cidades, foi possível olhar para os Planos Municipais e construir uma materialidade analítica. Junto a análise dos documentos, também se realizou entrevistas com quatro professoras e duas gestoras. Das entrevistas foram ocupados trechos que nos auxiliam a compreender como se tem caracterizado a posição-sujeito de professores da educação infantil, bem como estes tem incorporado em si, via auto-emprego deste modelo de ser professor. Para identificar os sujeitos entrevistados utilizou-se a seguinte estrutura: professoras 01 e 02, compreendendo a cidade de Coronel Barros/RS e gestora 01 e, consecutivamente professoras 03 e 04 e gestora 02 da cidade de Júlio de Castilhos/RS. Para análise, utilizou-se como ferramenta analítica a noção de sujeito e posição de sujeito, tendo como base os estudos foucautianos.

Como categoria de análise após a imersão nos textos dos documentos e entrevistas estabeleceu-se a ideia de que a compreensão das práticas discursivas, nestes sistemas educativos, tem caracterizado um tipo de posição-sujeito, um modo de se constituir professora de educação infantil. Deste modo, discutem-se três categorias a partir dos documentos e discursos: reconhecimento, comportamento e posição-sujeito professor de educação infantil.

PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O RECONHECIMENTO NA SUA PRÁTICA

Para compreender sobre o reconhecimento dos professores de educação infantil, um primeiro documento possibilitou pistas. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil- DCNEI, que reúne princípios, fundamentos e procedimentos para orientar políticas públicas na elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (BRASIL, 2009), destaca-se o mecanismo de relação com a comunidade escolar, a relação das famílias no espaço pedagógico e, também, uma ferramenta de divulgar estes trabalhos pedagógicos realizados na escola, para os pais e/ou famílias, em que gera certo reconhecimento da comunidade local para com a escola, o trabalho pedagógico e a atuação docente.

Desta forma, nas falas das quatro professoras também é possível, dentre outros tópicos, destacar a participação dos pais no espaço escolar, como forma de sentir o trabalho reconhecido e assim gerando um sentimento de trabalho valorizado. Conforme a professora 03 “esperar as famílias deixarem seus tesouros, na confiança que você fará o melhor... não tem como não se sentir valorizada e importante”. Já no Plano Nacional de Educação, não abrange este mesmo viés de reconhecimento, este documento traz o plano de carreira, as condições de trabalho, o piso salarial e salários atrativos como um reconhecimento profissional de professor de educação infantil.

Em consonância com o PNE, ambos os Planos Municipais de Educação, articulam-se em relação à formação continuada, através de cursos de formação, pós-graduação, a fim de qualificação para os currículos escolares e as propostas pedagógicas. Também em relação às condições de trabalho e que o reconhecimento está entrelaçado ao plano de carreira, jornada de trabalho e salários dignos, o que difere do sentimento de reconhecimento que os professores relatam.

Deste modo, a professora 02 ainda destaca como elemento de reconhecimento no espaço escolar quando o profissional pode contribuir, dar opiniões e participar de um processo democrático no âmbito da gestão escolar, pois isso implica reconhecimento do conhecimento que o professor adquire com a experiência docente. Assim indica a professora 01 “percebe-se que o que está sendo desenvolvido faz diferença na vida das pessoas”.

Para a professora 04 o reconhecimento também está no próprio aluno “o que me faz sentir reconhecimento pelo meu trabalho é o brilho no olhar daquele (a) aluno (a) que no início do ano letivo apresentava dificuldades de interação, de articulação da fala [...] e que ao final desse mesmo ano consegue superar tudo isso”.

Diante disso, podemos perceber que os documentos legais apontam para a mesma direção de reconhecimento, como sendo as capacitações e remunerações

desses profissionais. Porém, para as professoras de educação infantil o que faz sentir-se reconhecido é como o outro enxerga o seu trabalho, para elas o reconhecimento está nos pais e na aprendizagem dos seus alunos.

Percebe-se que a experiência de si na posição de professor é movimentada pela contingência das estratégias acadêmicas e pedagógicas acionadas na formação e na atuação e dizem respeito ao modo como este sujeito se posiciona e “oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo” (LARROSA, 2010, p. 43). Mas, sobretudo, porque se coloca na perspectiva da aprovação do outro, bem como na utilidade de si em relação ao outro.

Ou seja, o reconhecimento é uma forma de subjetivação que se produz a partir de certas relações e em meio a certas práticas, o que implica considerar na análise do processo de subjetivação, como afirma Foucault (2007), não só os comportamentos e as ideias, mas as “problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam” (p. 15). Experiência de si em que a atuação da posição-sujeito é examinada em relação a um jogo de verdade que compõe o campo da educação infantil, as práticas formativas, de atuação e políticas que os fazem relacionar-se com ele mesmo e se constituir na posição de professor da educação infantil.

Tomando a noção de experiência em Foucault (2010)¹³⁵, é possível considerar que as estratégias políticas, definidas nos documentos legais sobre a educação infantil, acionam um modo de ser professor que têm efeito de constituição de uma posição-sujeito. Elas operam nas experiências que o sujeito tem de si mesmo para se constituir professor de educação infantil. Isso é possível porque as estratégias políticas atravessam os sujeitos pela matriz de inteligibilidade psicológica e pedagógica - que compõe o campo de saber da educação infantil; pelas formas reguladas de ordenação deste saber que lhe dão as regras de veridicção no campo da atuação com crianças; pelas normas comportamentais operadas pelos mecanismos de um modo de aprender a conduzir as condutas dos outros; pelos procedimentos de uma atuação que se exerce como governo dos outros e de si na posição profissional; e, a constituição da posição-sujeito como modo de ser do sujeito, ou seja, as formas pelas quais os sujeitos em formação são levados a se constituir nesta posição, o modo como ele se subjetiva professor de educação

¹³⁵ Para Foucault, “[...] poderia chamar focos de experiência, nos quais se articulam uns sobre os outros: primeiro, as formas de um saber possível; segundo, as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e enfim os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis. Esses três elementos – formas de um saber possível, matrizes normativas de comportamento, modos de existência virtuais para os sujeitos possíveis – são essas três coisas, ou antes, é a articulação dessas três coisas que podemos chamar, creio, de ‘focos de experiência’. (2010, p. 04-05)

infantil, por si mesmo através do auto-emprego e pelo reconhecimento do outro.

Uma experiência com saberes, com os outros e de si mesmo que aponta a possibilidade de cada um se reconhecer subjetivamente, pois a subjetividade tem o sentido de ser efeito do que acontece com e em cada indivíduo pela ação da composição e recomposição de forças, de práticas e de relações. Subjetividade como efeito das práticas e de forças que mobilizam cada indivíduo, a tomar, a si mesmos como sujeito de suas próprias práticas ou de práticas alheias que atuam sobre eles. (ROSE, 2010)

A subjetividade como resultado sempre mutante do que cada um é e pode se tornar tem haver com as práticas que mobilizam as relações dos sujeitos consigo mesmo e com os outros. As práticas históricas, sociais e culturais, bem como a experiência dos indivíduos possibilita considerar que os processos de subjetivação, também, são históricos e que para a análise do processo de constituição dos sujeitos requer que se olhe para as práticas e técnicas de objetivação-subjetivação que ele viveu e vive como efeito das experiências (ROSE, 2010).

Um sujeito e uma posição sujeito como o resultado de ‘agenciamentos’ que possibilitam modificar aquilo que são. Estes agenciamentos produzem a expansão e associação da experiência que operam práticas de si em que os sujeitos têm a possibilidade de se modificar produzindo para si outros modos de se relacionem com os outros e consigo mesmos (ROSE, 1996).

Estes agenciamentos a que se refere à autora dependem das redes de força que circulam e incidem sobre o sujeito, sendo uma delas as políticas regulatórias de constituição da docência. Esta dimensão da experiência de si na direção de um modo de se conduzir tem como efeito de subjetivação uma posição-sujeito. A experiência atravessada pelos saberes, com os outros e a experiência de si, pode ser apontada a partir de Foucault (2008, 2006) como produtora do sujeito, pois é pela experiência que o sujeito ganha contorno, constituindo-se pelo efeito das forças históricas que o constituem, que agem e o direcionam nos canais de constituição subjetiva, se como sujeito ganha contornos, isso também vale para a posição que ele ocupa em determinado contexto social, no caso professor da educação infantil, lugar em que é também reconhecido pelos outros.

A força operada pela experiência profissional e com os modos que se define a profissão tem efeito da matriz de saberes ordenados no campo da educação infantil e de uma matriz de comportamento do dever ser-atuar, têm produtividade porque se constitui numa estratégia de governo de suas condutas no sentido de que “governar é estruturar o campo eventual de ação dos outros” (FOUCAULT, 2010a, p. 288).

Força que é poder, relação de poder exercido em ato e em discurso de uns sobre outros, efeito do consentimento dado pelos próprios sujeitos participantes desta relação. Consentimento que não é recusa da liberdade daqueles que protagonizam a relação, mas exercício de poder possível para sujeitos livres que “tem diante de si um campo de possibilidades em que diversas condutas [...] podem acontecer. [Em que] a liberdade aparecerá como condição de existência do poder” (FOUCAULT, 2010a, p. 289) e dos processos de subjetivação.

Na perspectiva foucautiana, isso é possível de ser compreendido a partir de dois conceitos metodológicos importantes que são as tecnologias do eu e as técnicas de si. As tecnologias para Foucault (1990) se referem às práticas nas quais são possíveis se produzir ou transformar a experiência, pois estas têm como efeito governar as condutas de todos e de cada um a partir de jogos de verdade em que se relacionam técnicas de condução que os homens utilizam para entenderem-se a si mesmos. Para Foucault, existem quatro tipos principais de tecnologias que operam em uma matriz de razão prática, são elas:

1) Tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; 3) tecnologías de poder, que determinan La conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, e consisten en una objetivación Del sujeto; 4) tecnologías do yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo e su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de si mismo con El fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabeduría o inmortalidad. (1990, p. 48)

Alertando que estes quatro tipos de tecnologias não funcionam separados, Foucault diz que “Cada uma implica ciertas formas de aprendizaje y de modificación de los individuos” (1990, p. 48), pois ao constituírem modos de governar a conduta dos homens seu sentido está na aprendizagem e na modificação dos indivíduos para “aquisición de ciertas habilidades” (idem) como também de “aquisición de ciertas actitudes” (idem).

No entanto, interessa-nos aqui, como interessou a Foucault, às tecnologias do eu para pensar como se ordenam os modos “em que um individuo actúa sobre si mismo [...] tecnologia de lo yo” (1990, p. 49). Ou seja, interessa analisar como na experiência dos modos como se diz ser e se é reconhecido na posição-ser professor da educação infantil, como os modos políticos que os sistemas dizem do professor de educação infantil produzem a aprendizagem para que o sujeito atue sobre si

mesmo e adquira certas atitudes para se (re) elaborar e constituir-se professor de educação infantil.

No que se refere às técnicas de si, Foucault aponta que são as técnicas o determinante ‘prático’ da condução e, neste sentido, Foucault nos apresenta a possibilidade de entender que o sujeito não se constitui somente por técnicas de dominação ou discursivas como objetivação assujeitamento, mas que estas se combinam com das técnicas de si como

[...] procedimentos que [...] existem em todas as civilizações, propostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças as relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si” (GROS, 2006, p. 620)

As técnicas de si se constituem de um conjunto de estratégias acionadas no âmbito da cultura, da política, das relações de poder para que os indivíduos sejam inventados e que possam transformar a experiência que possuem de si mesmos (LARROSA, 2010). Essas estratégias são da ordem dos procedimentos, dos meios empregados e operados para fazer funcionar ou manter um modo de os indivíduos se conduzirem e, também, de conduzirem a conduta dos outros (FOUCAULT, 2010).

Por outro lado, ao discutir sobre o comportamento que se atribui aos professores, o gestor 01 destaca que o bom professor de educação infantil é aquele profissional que possui práticas pedagógicas bem planejadas e organizadas, e que tem boa administração de minutos e cumpre os objetivos traçados, assim deve-se apresentar um sujeito sensível, compreensível e com paciência, ter conhecimentos, saber ensinar e também entreter e cativar os alunos. A concepção desta diretora difere em palavras ao que é possível identificar nos documentos em questão, estes por sua vez, possuem a mesma abrangência em relação ao fazer pedagógico e aos alunos/estudantes/crianças.

No entanto, o gestor 02 reconhece que o bom professor de educação infantil é aquele que se preocupa com o cuidado das crianças “dando/oferecendo muito amor e carinho, pois se trata de crianças iniciantes no convívio escolar [...] o bom professor aprende junto com seus alunos, antes mesmo de propor a educá-los”.

O PNE compromete-se e destaca a motivação e o comprometimento dos professores diante dos alunos, em complementação a DCNEI articula a ação pedagógica da escola como complementar a educação e o cuidado das famílias, destacando assim as diferentes culturas e identidade de cada criança.

Em comparação aos planos municipais ambos destacam a articulação com as famílias, diante dos trabalhos pedagógicos, visando assim, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, entretanto, ainda uma cidade destaca em relação ao

comportamento que o professor deve assumir sua função e postura de professor de educação infantil através de práticas pedagógicas que possibilita a interação, socialização e aprendizagem, considerando o educar, o cuidar e o brincar em cada faixa etária.

A CONSTITUIÇÃO POSIÇÃO-SUJEITO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O terceiro momento analítico refere-se à posição-sujeito do professor de educação infantil, Possa (2013) aborda a constituição da posição-sujeito como modo de ser do sujeito, assim, o modo como ele se subjetiva professor, considerando as formas pelas quais os sujeitos são levados a se constituir nesta posição. Neste sentido, o PNE traz o constituir-se professor na profissionalização em serviço em formação específica, seja ela inicial e/ou continuada, em consonância a este documento os Planos Municipais de Educação das duas cidades abordam a valorização dos profissionais e o incentivo a formação em nível inicial e continuado.

Considerando que Foucault (1997) compreende o sujeito como disperso, descentralizado e historicamente construído, o autor usa o termo indivíduo, antes de denominar sujeito, uma vez que este indivíduo será sujeitado e assim será produzido, tornando-se então sujeito. Santos e Klaus (2013, p.63) em consonância afirmam “a constituição do sujeito dá-se no presente e fabrica no presente um determinado tipo de indivíduo”.

Assim a constituição do sujeito esta condicionada às posições sociais por ele ocupadas, “as posições de sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos” (Foucault, 1987, p.59).

Deste modo, podemos afirmar que a posição que o sujeito ocupa está também relacionado ao seu discurso e para ligar que este o faz, no entanto, Lockmann (2014) discorre sobre o discurso e o controle deste, uma vez, que o professor não é origem primária de muitos discursos escolares, este sujeito produz e é produzido neste discurso.

O sujeito pode ocupar diferentes posições. Posição como sujeitos que observam, descrevem, percebem e ensinam, assim pode-se definir a posição-sujeito “pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos: ele é sujeito que questiona, segundo uma certa grade de interrogações explícitas ou não, e que ouve, segundo um certo programa de informação; é sujeito que observa, segundo um quadro de traços característicos, e que anota, segundo um tipo descritivo; está situado a uma distância perceptiva ótica cujos limites demarcam a parcela de informação pertinente” (Foucault, 2008,p.58).

Diante disso e, considerando os processos de subjetivação de uma posição-sujeito caracterizada pelas professoras entrevistadas e as gestoras é possível dizer

que a ideia de que os professores precisam ser “sensíveis a prováveis dificuldades de adaptação que a criança poderá apresentar e também estar apto para lidar com situação que exijam paciência e compreensão” (Gestora 1) e “que ame a profissão e goste de crianças para que assim, os pais possam se sentir tranquilos e confortáveis”(Gestora 2) nos leva a compreender que é consolidado a perspectiva de um professor que assume a posição- sujeito cuidador, envolvidos e preocupados com o cuidar, transferindo este cuidar a um amor por estar nessa posição e isso vem manifestado em atitudes que os levam a ser os responsáveis pelas crianças. Esta ideia também é evidente na fala da professora 03 em que e descrever os momentos em sala como “momentos inesquecíveis e inexplicáveis que engrandece e enche ainda mais nossos corações”.

Mais adiante também podemos identificar aquele professor que se coloca em uma posição de liberdade, “quando somos convidados para elaborar a programação de alguma data festiva, onde podemos dar nossa opinião/contribuição e não trazer imposto pela coordenação/direção” (professor 02), essa ideia de liberdade nos remete a Foucault pelas palavras de Filho (2007, p. 05) “somente ocorrem práticas de liberdade onde relações de poder substituem realidades totalitárias de dominação. Na condição da dominação total dos sujeitos, a liberdade não se torna possível”. Em meio a isso, nessas posições que o sujeito se coloca e se subjetiva a ser um professor de educação infantil, em que prevaleça a sua liberdade e o seu ato de cuidar enquanto propícia à aprendizagem dos alunos.

DISCUSSÕES FINAIS

O Plano Nacional de Educação nos proporciona uma materialidade analítica em todos os níveis e modalidade na educação, e ao pensarmos em nos apropriar da meta 1, da educação infantil buscamos compreender as entre linhas dessas metas o que estaria subentendido como comportamento e o reconhecimentos do bom professor da educação infantil, para então entrelaçá-lo juntamente com os planos municipais das cidades de Coronel Barros/RS e Júlio de Castilhos/RS e uma interlocução com as entrevistas dos professores e gestores. Sendo assim, tivemos por finalidade identificar qual a posição sujeito através do auto-emprego poderíamos destacar nas falas desses professores.

Em um primeiro momento foi necessário criar um quadro de materialidade analítica, na qual comparamos e relacionamos os planos municipais e o nacional, retirando deles subsídios que pudéssemos descrevê-los como comportamento, reconhecimento e posição sujeito. Essa minuciosa análise se tornou essencial para respondermos ao questionamento de pesquisa: Como os Planos Municipais de Educação, entrelaçados às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação diz da posição-sujeito professor da educação infantil?

Em relação à posição sujeito, conseguimos identificar fragmentos nos planos nacional e municipais que se relacionam a uma valorização deste profissional, as quais são pautadas através de formação inicial e/ou continuada para então obter uma qualidade na educação infantil e assim ter um profissional capacitado para a atuação prática. Nesse sentido podemos salientar a posição sujeito professor em constante aprendizagem, ou então, uma posição sujeito estudante, visto que as políticas levam para a valorização através da capacitação, logo esses professores se sentirão valorizados ao aprenderem novas práticas através da formação inicial e/ou continuada que as cidades estarão ofertando aos professores.

Entretanto, relacionado aos professores e gestores percebe-se que a posição sujeito esta atrelada como ele se sente dentro da escola e nas relações de trocas entre, professor e gestor, professor e aluno, professor e família, são nessas relações que o professor se identifica em algumas posições sujeitos. Dentre estas destacamos a posição de cuidador, também justifica-se pelo fato da educação infantil atender crianças de zero a cinco anos, tendo na primeira infância todo um zelo e cuidado principalmente nas turmas de berçários, em que a maioria das crianças iniciam sua trajetória escolar com quatro meses de idade, sendo então essencial o cuidar e por esse fato assumir esse papel de professor cuidador.

Outra posição possível de identificar está relacionada à questão da liberdade, pois ao mencionarmos gestão democrática, estamos apontando para uma participação de professores, funcionários e comunidade escolar na tomada de decisões para aquela instituição, então no momento que o professor se diz sentir-se livre e não tendo uma imposição da sua chefia imediata, ou seja, do seu diretor, essa escola está trabalhando com os princípios de uma gestão democrática, fazendo com que todos possam contribuir tanto para instituição como para os alunos.

Os Planos Nacional e Municipais de Educação entrelaçados com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil produzem sujeitos em constante transformação, pois nesses documentos o primordial é o saber, este que só se faz possível através da oferta de uma formação continuada, a qual os profissionais deverão estar participando ativamente para estarem atualizados e capacitados para o trabalho. Porém, isso nos remete a muitas indagações, seria um bom professor de educação infantil aquele que por ventura não queira ter uma aprendizagem ao longo de sua carreira, seria necessário ter políticas que precisam enfatizar a questão da formação como uma forma de valorização, sendo que ao estarmos no papel de professor que ensina também deveríamos estar aprendendo para buscar sempre uma educação de qualidade. Pois bem, ao questionarmos os gestores sobre como seria um bom professor de educação infantil obtivemos respostas sobre a importância do cuidar e dar carinho, mas também ao fato que o professor aprende junto com seus alunos, reforçando então a importância dessa troca, porém para o professor aprender com o aluno ele precisa estar preparado e capacitado para a sua

atuação. Já as demais indagações ficam abertas para futuras intervenções e escritas, pois ao falarmos em educação estaremos sempre encontrando novas questões e situações que nos levam a muitas discussões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 Set. 2017.

_____. **Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 05 Set. 2017.

_____. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 Set. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 05 Set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. Resolução CNE/CEB 5/2009. Disponível em: https://www.mprs.mp.br/media/areas/gapp/arquivos/resolucao_05_2009_cne.pdf. Acesso em: 05 Set. 2017.

CORONEL BARROS (RS). Prefeitura Municipal. **Lei nº 1.859 de 23 de junho de 2015**. Aprova e Institui o Plano Municipal de Educação do Município de Coronel Barros. Legislação, Coronel Barros, 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/monitoramentopne/planos-municipais-de-educacao-rs/c/coronel-barros>. Acesso em: 05 Set. 2017.

FILHO, Alípio de Sousa. Foucault: o cuidado de si e a liberdade, ou a liberdade é uma agonística. In: **IV Colóquio Internacional Michel Foucault**. Abril de 2007, Natal. Inédito. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa/index_arquivos/ARTIGOS%20ACADEMICOS/ARTIGOS_PDF/FOUCAULT,%20O%20CUIDADO%20DE%20SI%20E%20A%20LIBERDADE.pdf. Acesso em: 12 set. 2017.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber** (1926-1984). Rio de Janeiro: Forense Universitária. 7 ed. 2008. Disponível em: <http://www.uesb.br/eventos/pensarcomvevne/arquivos/FOUCAULT.pdf>. Acesso em: 20 Set. 2017.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France** (1970-1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

_____. Tecnologías Del yo. In: **Tecnologías Del yo y otros textos afines**. Barcelona, Paidós, 1990 (edição original em; L.H.Martin, H.Gutman e P.H Hutton (Eds.). *Technologies of the self. A seminar with Michel Foucault*. Londres, Tavistock, 1998).

_____. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. São Paulo: Editora Graal, 2007.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. e RABINOW, P. **Michel Foucault** – Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. São Paulo: Martins Fontes, 2010a, pp. 273-295.

_____. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 2006.

_____. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes. 1987.

_____. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2 ed., 2006.

JÚLIO DE CASTILHOS (RS). Prefeitura Municipal. **Lei nº 3.353 de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Júlio de Castilhos. Legislação, Júlio de Castilhos, 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/monitoramentopne/planos-municipais-de-educacao-rs/j/julio-de-castilhos>. Acesso em: 05 Set. 2017.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. (org) **O sujeito da educação: estudos foucautianos**. Petrópolis: Vozes, 2010, PP. 35-86.

LOCKMANN, Camila. **As práticas de in/exclusão e a redefinição do conhecimento escolar**: implicações contemporâneas. Educar em Revista, n.54, 2014.p.257-292. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/34677>. Acesso em: 20 Set. 2017.

POSSA, Leandra Bôer. **Formação em Educação Especial na UFSM**:estratégias e modos de constituir-se professor. 2013. 239f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tde//tde_arquivos/18/TDE-2014-02-25T092459Z-4858/Publico/POSSA,%20LEANDRA%20BOER.pdf. Acesso em: 20 Set. 2017.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 2010, PP.30-45.

_____. Assembling the modern self. In: PORTER, Roy (Ed.). **Rewriting the self**. London: Routledge. PP.224-248., 1996. Cambridge: Cambridge University Press.

SANTOS, Iolanda Montano dos; KLAUS, Viviane. A inclusão e o sujeito empresário de si. In: FABRIS, Elí, T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.p. 61-78.

O PROFESSOR DO SÉCULO XXI, QUE COMPETÊNCIAS E DESAFIOS? AS PERCEÇÕES DAS ALUNAS DE 1.º ANO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Gorete Pereira¹, Isabel Gouveia² & Nuno Fraga³

Departamento de Ciências da Educação. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira,
Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105
Funchal.

¹E-mail: goretepereira@staff.uma.pt.

²E-mail: ana.isabel.gouveia@hotmail.com.

³E-mail: nfraga@staff.uma.pt.

RESUMO

Com este estudo pretendeu-se conhecer as perceções de um grupo de alunas de 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, relativamente ao perfil do professor do século XXI, atendendo que os paradigmas emergentes da sociedade trespassam transversalmente a escola, com novos desafios, diferentes funções e responsabilidades exigindo novas competências aos professores.

Ambicionámos saber, em que medida a formação inicial ainda em curso, promove a construção de um perfil do professor do século XXI. Nesse sentido, procuramos perceber a dialética entre os conhecimentos teóricos adquiridos pelas alunas e as práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de estágio.

Sendo um estudo de abordagem qualitativa, realizamos duas entrevistas coletivas com recurso à técnica de *focusgroup*, com vista à obtenção de informação e recolha de dados em profundidade, tendo por amostra 12 alunas do Curso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano.

Partindo da análise e tratamento dos dados obtidos, traçamos algumas conclusões que pretendem dar resposta às questões de partida, quanto ao perfil do professor do século XXI.

INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, e encontrando-se a educação ainda imbuída de uma forte intencionalidade política, entende-se a condição de professor associada à execução de normativos, a um currículo prescrito e à função de ensinar. Esta imagem reporta-nos para o grande desafio com que a escola do século XXI se depara ao pretender tecer o perfil ideal do professor.

É sabido que a imagem do professor tem vindo a se metamorfosear desde o seu reconhecimento como profissional e protagonista da “grande operação histórica da escolarização” (Nóvoa, 1999, p. 18). Sendo que, e na atual conjuntura, onde nos confrontamos com uma cultura neoliberal dominada pelo individualismo, pela competitividade, pelo conformismo social, e pelo relativismo moral, exige-se ao professor, a reinvenção das práticas pedagógicas à luz da inovação e a reconstrução da sua identidade profissional.

Neste alinhamento, e assente nas seguintes matrizes: o professor do século XXI; competências; identidade profissional e formação inicial, interessa-nos perceber com este estudo, o perfil ideal do professor perante uma sociedade inquietante, onde não basta apenas ensinar conteúdos, mas sim formar jovens capazes de construir as suas próprias aprendizagens, consolidando conhecimentos e criando outros.

Assim sendo, e perante este novo paradigma social, interessa-nos conhecer e perceber que concepções têm as alunas do 1º ano do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, sobre o perfil do professor do século XXI. Sendo nosso propósito, e partindo da conceitualização de competência, auguramos saber na voz das alunas, que competências são essenciais ao desempenho do professor, numa época cujo conhecimento se mobiliza para atuar nos diferentes contextos organizativos, culturais e de valores. Assim como, entender se os conhecimentos teóricos já adquiridos no decorrer do curso são aplicáveis às suas práticas pedagógicas em contexto de estágio, tendo em conta a coerência e a articulação que lhes é exigida.

Deste modo, este estudo encontra-se estruturado em dois momentos, a saber: num primeiro momento, a introdução e o enquadramento teórico onde serão narradas algumas concepções sobre o perfil do professor do século XXI, suas competências necessárias e desafios constantes.

No segundo momento do estudo, e partindo das percepções das alunas, faremos a análise e a discussão dos resultados obtidos. Por último, iremos tecer algumas considerações finais que pretendem corporizar uma atitude reflexiva sobre o estudo e a sua pertinência.

1. ALGUNS CENÁRIOS DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação de professores representa em simultâneo “o alfa e o omega” de um sistema de ensino (Estrela & Estrela, 1977). Ela constitui um dos aspetos essenciais de qualquer sistema educacional ou reforma educativa (Villa, 1988; Zeichner, 1988). Nesse sentido, “é uma das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo” Gimeno (1982 cit. Marcelo Garcia, 1999, p. 23).

Ao longo dos tempos, a formação de professores tem sido perspectivada em função dos posicionamentos conceptuais adotados, relativamente às finalidades do processo educativo, ao papel da escola e às competências que se reconhecem ao professor (Pacheco & Flores, 1999).

Desta forma a formação de professores não é um fim em si mesma, mas tem de ser interpretada à luz de uma conceção sistémica, que considere o seu carácter instrumental e estratégico, integrando-a como subsistema do sistema educativo (Rodrigues & Esteves, 1993).

Para Ferry, a formação dos professores assenta em três dimensões:

- formação dupla onde se tem de combinar a formação académica (preparação científica numa determinada área do saber), com a formação pedagógica e didáctica;
- formação profissional, que forma profissionais;
- formação de formadores, o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e a sua prática profissional (Marcelo Garcia, 1999).

A formação dupla acima referida conduz à problematização de algumas questões nomeadamente: a conciliação, na formação inicial, da componente de preparação científica na área dos conteúdos a ensinar, com a indispensável formação profissional, base do reconhecimento da especificidade da prática docente; o envolvimento, coerente e integrado, de instituições tão diversas como a Universidade, sede do saber, e a escola sede da ação docente; a articulação da formação inicial perspectivada num *continuum* desenvolvimento ao longo da vida profissional e ainda a relação entre a preparação teórica e a preparação prática (Rodrigues & Esteves, 1993).

Quanto à questão de apresentar-se como formação profissional, enquadra-se na tentativa de dotá-la de um quadro teórico de conjunto, que fundamente cientificamente a intervenção profissional, pois, como referem as autoras a implementação de uma verdadeira formação profissional é uma medida fundamental no sentido do reconhecimento da profissão de professor.

Defendendo uma posição direcionada e intencional, Medina e Domínguez (1989, p. 87) perspetivam:

a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum.

Para estes autores a formação de professores deverá promover a aquisição de um estilo de ensino, que vise a produção de uma aprendizagem significativa e acrescentam a componente do trabalho em equipa. O professor é também encarado como um sujeito reflexivo e inovador.

Para além destas imagens de professor outras são-lhe igualmente aduzidas: pessoa, colega, companheiro, facilitador da aprendizagem, investigador, sujeito que desenvolve o currículo, sujeito que toma decisões, líder, etc. Heck e Williams (1984 cit. Marcelo Garcia, 1999).

Com uma visão mais alargada do processo formativo, encarando-o como um *continuum*, Marcelo Garcia (1999) define a formação de professores, como um processo sistemático e organizado, que se refere tanto aos sujeitos em formação, como aos que já estão no ensino. O autor apresenta ainda uma dupla perspetiva, individual e coletiva, que visa a aquisição, o aperfeiçoamento e o enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação.

Em concordância com a definição de formação aludida anteriormente, também os estudos efetuados nas últimas décadas, no domínio da formação de professores, apontam para a consideração da formação como uma aprendizagem permanente ligada ao desenvolvimento profissional, (Marcelo Garcia, 1989, 1999; Pacheco & Flores, 1999; Burke, 1987; Imbérron, 1994 cit. Flores, 2000). Assim, para além do significado técnico ou instrumental, o termo formação engloba uma componente pessoal de desenvolvimento com um sentido contínuo, como uma forma de educação permanente, pessoal e profissional.

Esta forma de encarar a formação relança a questão da formação de professores que tem na Lei de Bases do Sistema Educativo a principal referência. A sua aprovação, em 1986, marcou um momento importante para o sistema educativo português, definindo o seu quadro geral, os seus diversos níveis, as suas finalidades e os seus princípios fundamentais.

O artigo 30.º da Lei de Bases do Sistema Educativo consagra alguns princípios sobre os quais assenta a formação de educadores e professores: a) formação inicial de nível superior, b) formação contínua, numa perspetiva de educação permanente, c) formação flexível que permita a reconversão e mobilidade, d) formação integrada quer no plano da preparação científico/pedagógica quer no da articulação teórico/prática, e) formação assente em práticas metodológicas, f) formação que estimule uma atitude crítica e atuante, em referência à realidade social, g) formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, h) formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de informação e autoaprendizagem.

Deste conjunto de princípios, emerge o desígnio de que a formação de professores é um processo permanente e contínuo, que abrange todo o percurso profissional de um docente. A especificidade humana da natureza docente, em

particular, e a dinâmica e complexidade do sistema educativo, em geral, e ainda a evolução do papel do professor, determinam, só por si, uma formação progressiva, jamais concluída. Atualmente, os maiores desafios colocam-se aos professores e às escolas com a introdução de novas tecnologias de informação disputando a exclusividade da distribuição do saber (Blanco & Pacheco, 1990).

Para os autores, um aspeto que decorre dos princípios a que aludimos anteriormente é a formação de professores enquanto processo reflexivo, aliada à valorização da componente prática, em oposição à redução da formação à dimensão académica. Esta componente ao propiciar o contacto com a prática profissional, promove a reflexão e o reconhecimento dos caminhos a percorrer, proporciona experiências de formação que mobilizam e integram conhecimentos e problemáticas por parte dos formandos, contribuindo para o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real, através da observação e da intervenção.

A formação de professores deverá ser perspectivada como processo permanente, contínuo, sistemático, organizado e reflexivo que se refere tanto aos sujeitos em formação como aos que já estão no ensino, e deve basear-se no princípio da individualização, respeitando programas e o ritmo de cada formando.

Esta visão de formação remete para a valorização da formação contínua, como uma fase do *continuum* do desenvolvimento profissional do professor que poderá proporcionar diversas atividades formativas desde o princípio da prática docente.

A formação inicial constitui-se como o início de um longo e permanente percurso formativo do professor (Campos, 1995). Com efeito, as perspetivas atuais sobre a formação de professores enquadram-na num processo de desenvolvimento permanente do professor, contrariando a ideia de formação pontual no tempo e no espaço, e em que se distinguem duas fases fundamentais (Ribeiro, 1993): a *formação inicial*, que ocorre antes do início do desempenho de funções docentes efetivas; e a *formação em serviço ou contínua*, que acompanha no tempo o desenrolar da carreira.

Estes dois períodos devem ser vistos como um processo contínuo de desenvolvimento do professor, cruzando-se os conhecimentos (*o saber*), as competências (*o saber fazer*) e as atitudes (*o saber ser*), visando o desenvolvimento de um trabalho profissional de qualidade, no contexto restrito da sala de aula e da escola em geral, com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino e, consequentemente, da aprendizagem a proporcionar aos alunos (Vaz, 2000).

No âmbito legislativo, a formação de professores e educadores de infância é enquadrada pelo Decreto-Lei nº 43/2007 que constitui o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação Pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

O presente diploma define um novo sistema de atribuição de habilitação para a docência numa linha de valorização da dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional. Exige ainda o domínio, oral e escrito, da língua portuguesa, como dimensão comum da qualificação de todos os educadores e professores. É valorizado o conhecimento no domínio de ensino, assumindo que o desempenho da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área curricular de docência.

Dá-se igualmente ênfase à área das metodologias de investigação educacional encarando-se os educadores e professores como profissionais capazes de se adaptarem às características e desafios das situações singulares e específicas dos alunos e contextos escolares e sociais, em oposição à perspetiva de funcionarização e tecnicista do professor.

A realidade atual da complexidade do processo de aprendizagem, o seu caráter multifacetado, a heterogeneidade da população escolar e as múltiplas funções e tarefas necessárias nas instituições educativas, exigem uma formação que prepare o professor para um adequado desempenho profissional, ou seja, os professores têm de dominar uma multiplicidade de saberes para o exercício da profissão.

Desta forma, preconiza-se para o professor uma formação inicial de qualidade. Nesse sentido num documento elaborado pela Comissão *ad hoc* do CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas) dirigido à formação de professores são apresentadas algumas orientações para a formação inicial de professores (Ponte, Januário, Ferreira & Cruz, 2000) a saber:

- A formação inicial constitui a componente base da formação do professor e, como tal, necessita de ser articulada com a formação pós-inicial;
- A formação inicial deve proporcionar um conjunto coerente de saberes estruturados de uma forma progressiva e apoiados em actividades de campo e de iniciação à prática profissional, de modo a desenvolver as competências profissionais;
- A formação inicial tem de saber partir das crenças, concepções e conhecimentos dos jovens candidatos a professores;
- A formação inicial tem a responsabilidade de promover a imagem do professor como um profissional reflexivo, empenhado em investigar sobre a sua prática profissional de modo a melhorar o seu ensino e as instituições educativas;
- A formação inicial deve contemplar uma diversidade de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação do desempenho do formando.

Assim perspectivada a formação inicial, no quadro duma sociedade atual em mutação permanente, grandes responsabilidades são aduzidas às instituições formadoras, que deverão ter em conta que o futuro professor vai certamente deparar-se com uma realidade incerta (variedade de circunstâncias em que dará aulas, número de alunos, idade, bairro, a própria dinâmica da transformação social, etc.), pelo que deve promover uma adequada preparação para o imprevisível, para além da assimilação de técnicas apropriadas para ajuda na solução dos problemas concretos que poderão emergir na prática docente (Vila, 1988); na certeza de que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é importante *investir na pessoa* e dar um estatuto *ao saber da experiência* (Nóvoa, 1992).

Apesar da importância de tudo o que foi dito, assume igual destaque a retrospectiva prática dos obstáculos que se têm colocado ao desenvolvimento crítico da formação de professores. Zeichner (1992), reportando-se à situação da formação inicial no final da década de 80 e princípio da década de 90, identificou-os:

- a. a crença de que para se obter bons resultados basta colocar os alunos mestres junto de bons professores, de uma forma não mediada e não estruturada;
- b. a ausência de um currículo explícito para o *practicum* e de uma ligação estreita entre as aprendizagens nas Universidades e nas escolas;
- c. a qualidade irregular da supervisão do *practicum* e a falta de formação específica, tanto dos orientadores universitários como dos orientadores das escolas;
- d. a exiguidade de recursos do *practicum* e o acréscimo de trabalho para docentes universitários;
- e. a importância secundária concedida ao *practicum* nas escolas primárias e secundárias;
- f. a discrepância entre o *professor-reflexivo* de quem se espera que emita julgamentos, que tome decisões sobre currículo e ensino e o professor como técnico que se limita a executar as instruções governamentais e as políticas educativas, elaboradas sem a sua participação.

Paralelamente, a tendência para separar a conceção da execução, isto é, a elaboração dos *currícula* e dos programas da sua concretização pedagógica, constitui um fenómeno social que, legitima a intervenção de especialistas e sublinha as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e diminuindo a sua autonomia profissional.

Por outro lado, a tendência no sentido de intensificação do trabalho dos professores, com uma inflação das tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de atividades leva:

os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede lugar à quantidade. (...) Perdem-se competências colectivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores. (Apple & Jungck, 1990, cit. Nóvoa, 1992, p. 24)

1.1. O perfil do professor do século XXI

Segundo Morin (1999), tanto a sociedade como a escola de hoje, confrontam-se com um paradigma da incerteza e da imprevisibilidade, exigindo uma transformação em todo o sistema educativo e que faça “emergir novos modos de fabricação da alma dos professores” (Foucault citado por Teodoro, 2006, p.10). Esta inquietação estende-se a toda a Europa, que procura esboçar o perfil do *professor ideal*, contudo algumas questões levantam-se. “Deve ser leigo ou religioso? Deve integrar-se num corpo docente ou agir a título individual? De que modo deve ser escolhido e nomeado? Quem deve pagar o seu trabalho? Qual a autoridade de que deve depender?” (Júlia, 1981, citada por Nóvoa, 1999, p.15).

Partindo do pressuposto que a profissionalidade docente “ocupa um lugar de destaque no debate sobre as finalidades e as práticas do sistema escolar (...)” (Morgado, 2005, p. 29), impõe-se ao professor um profissionalismo fundamentado numa base epistemológica e pedagógica e que dê resposta às necessidades da sociedade.

Verifica-se que a OCDE através do relatório de Delors et al. (1999) também deixa transparecer esta preocupação e aponta para o conceito de “*sociedade educativa*”, frisando a necessidade de os professores encontrarem novas perspetivas profissionais através da atualização dos conhecimentos e das competências. Acrescenta ainda, que a “sua vida profissional deve ser organizada de tal modo que estejam em condições, até mesmo, sejam obrigados a aprimorar sua arte e a se beneficiar de experiências vividas em diversas esferas da vida económica, social e cultural” (p.35).

Neste alinhamento, Nóvoa (1999) fala da necessidade de uma nova cultura profissional, sendo este um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão através de interações e partilhas. Fundamenta que esta necessidade de mudança “se pautar por critérios de exigência em relação à carreira docente” (p. 29), e que os professores devem investir neste projeto. Reconhece ainda, que este é um grande desafio aos professores partindo do pressuposto de que grande parte do potencial cultural das sociedades contemporâneas encontra-se nas escolas. Daí a necessidade em valorizar as capacidades de desenvolvimento do professor, sendo que “o projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a *profissão professor* e preparar para um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores.” (Nóvoa, 1999, p. 31)

Neste sentido, abordar os aspetos pedagógicos, relacionais e profissionais de ser professor, implicam a necessidade de modificar o perfil de professor (Machado, 1995), perfil esse que tem vindo a ser objeto de estudo na tentativa de encontrar o modelo ideal de bom professor.

Mas o que se entende por perfil do professor? Ao revisitarmos o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (no anexo do referido diploma) encontra-se elencado o perfil geral de desempenho do educador de infância e do professor do ensino básico. Este perfil tem como finalidade um quadro de orientação a que se encontram subjacentes:

- a. A organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência; b. A acreditação dos mesmos cursos, nos termos legais. (art.º 2 do Decreto-lei n.º 240/2001)

Neste Decreto-Lei encontram-se delineados referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino que abarcam um conjunto de requisitos para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes. Estes referenciais em forma de dimensões, (*dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*), integram alguns procedimentos que associam um perfil ao profissional docente.

Apraz-nos ainda referir que no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, o anexo 1 e anexo 2, expressam o perfil específico do desempenho do educador e do professor do ensino básico. Na dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, este decreto-lei destaca no perfil tanto do educador de infância, como no perfil do professor do ensino básico do 1º ciclo, a conceção e

desenvolvimento do currículo e a integração do mesmo. Apenas difere nos conteúdos como pode ser analisado no referido documento legislativo.

Podemos inferir deste revisitar que o *saber ser*, o *saber estar* e o *saber fazer* do professor influem na construção do perfil. Assim, e ao analisar as relações do professor com o *saber*, entendemos a importância de “conceder um estatuto ao saber emergente da experiência pedagógica dos professores” (Nóvoa, 1995, p. 17). Ou seja, é da relação do pessoal com o profissional que cada professor produz maneiras próprias de ser e de ensinar, efetivando-se assim o processo de formação como professor.

Este desenho do perfil do educador de infância e do professor do ensino básico emanado pelos órgãos governamentais, não vem subestimar a investigação científica ao desvelar alguns estudos sobre o mesmo.

Neste alinhamento, nos atrevemos a afirmar que o perfil do professor se encontra intimamente interligado a outros princípios que o caracterizam profissionalmente e são indissociáveis pela sua completude. Nos referimos à identidade profissional, às competências e à formação inicial. Relativamente à identidade profissional, Nóvoa (1999) diz-nos que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*. (p. 16)

O mesmo é dizer que a identidade profissional é um processo contínuo de construção do professor, onde cada um deve ser *empreendedor da sua profissionalização*. (Mesquita, 2015, p. 27)

Entenda-se a construção de identidade profissional como “o processo de comunicação e de socialização que a produz, e que resulta da articulação entre duas transações: uma interna ao indivíduo, e outra externa, entre o indivíduo e as instituições.” (Lopes, Pereira, Ferreira, Silva & Sá, 2007, p. 14). Ou seja, estas duas transações acontecem quando o profissional se encontra em lugares e tempos sociais, sendo o fator socialização preponderante na formação da sua identidade como profissional docente. Daí referirmos a formação inicial como um dos sistemas de ação que “transportam propostas de identidades virtuais que provocam diferentes trajetórias às identidades reais.”

Esta aquisição de identidade profissional implica um processo de socialização secundária, que nos é dada através da aquisição de saberes especializados, ou saberes profissionais (Dubar, citado por Lopes et al., 2007). Sendo que, enquanto

processo, a identidade profissional constitui-se em duas partes: a génese e o desenvolvimento. Relativamente à génese Dubar denomina-a de “identidade profissional de base”, cujo profissional entra na formação e vive o tempo em que ela decorre. O desenvolvimento refere-se ao processo contínuo, de recomposição que a formação da sua identidade comporta.

Deste modo, não podemos dissociar a construção da profissão docente, da identidade profissional, uma vez que este “assenta, sobretudo num processo informal, individual, intuitivo, realizado no quotidiano, fundamentalmente no quadro da relação pedagógica em contexto de sala de aula (...) e no contacto com os pares.” (Lopes, et.al., 2007, p. 80).

1.2. As competências essenciais ao professor do século XXI

Para um melhor entendimento das competências inerentes ao professor, consideramos pertinente questionar e analisar o conceito de competência, e ainda refletir sobre o tipo de competências necessárias ao seu desempenho, tendo em conta os desafios temporais e paradigmáticos da sociedade. Contudo, e para um melhor enquadramento do tema a desenvolver, considera-se importante perceber a postura e a evolução do professor como profissional da escola, e para a escola.

Assim sendo, iremos abordar alguns investigadores, tais como, Nóvoa, Roldão, Esteves, Perrenoud e Freire, que na senda das preocupações do papel do professor, os seus estudos vêm contribuir para a fundamentação desta investigação.

Face ao exposto, é sabido que desde cedo urge a necessidade em procurar traçar um perfil de professor que acompanhe não apenas as exigências da escola atual, mas que esteja preparado para as mudanças sociopolíticas e educacionais. Sendo que, embora não seja possível adivinhar nem prever o futuro da escola, seja possível problematizá-lo. (Canário, 2009).

Apraz-nos trazer à memória as diversas reformas que a escola tem vindo a sofrer como instituição com responsabilidades educativas. Desde o movimento de estatização do ensino que existiu a preocupação e a necessidade de estabelecer o papel do professor.

Neste alinhamento surge o processo de profissionalização da atividade docente que vem instituir um perfil de competências necessárias ao professor. Perante este reconhecimento social, Nóvoa diz-nos que,

Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos

de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos. (Nóvoa, 1999, p.17)

Esta postura crítica dada por Nóvoa transmite uma escola cujo papel do professor é politicamente decidido e imposto. Mais tarde, e com a preocupação em formar os professores com conhecimentos pedagógicos, a escola passa a ser uma instituição responsável pela produção e reprodução de saberes. Contudo, a profissão docente só se afirmou com a adesão coletiva dos professores a um conjunto de normas e de valores decretados pelo Estado, e assente em interesses comuns. Estávamos no início do século XX e urgia uma época de glória do modelo escolar e um período de ouro da profissão docente. (Nóvoa, 1999).

Acontece que nas últimas duas décadas do século passado, as transformações sociais, económicas e políticas vieram provocar uma mudança na organização do sistema de ensino. Uma crescente massificação populacional implicou um aumento quantitativo de professores e de alunos, o que leva Nóvoa (1999) a referir que aqui é quando surgem os problemas qualitativos.

Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade em trabalhar com um grupo de crianças homogeneizadas pela seleção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo. Daí o desencanto que atinge muitos professores, que não souberam redefinir o seu papel perante esta nova situação. (p. 96)

Nesta lógica, o professor depara-se com um novo paradigma para o qual encontra-se desajustado porque além de ser açambarcado com novos normativos, era-lhe exigido outra postura como professor na sala de aula. Percebia-se o desfasamento entre a formação básica do professor e o que a escola agora lhes pedia, contribuindo para o descontentamento e a desmotivação da classe do docente. Estas manifestações do professor deixam transparecer um *mal-estar* (*malaise enseignant, teacher burnout*) que vem afetar a sua personalidade, e a perda de qualidade do ensino. (Esteve, citado por Nóvoa, 1999, p. 98)

É perante um cenário de mudança social, definido por Toffler (2001) como o “*choque do futuro*”, que se exige do professor uma redefinição do seu papel, no reencontro de novos estímulos e capacidades para investir no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Ou seja, “os professores precisam reencontrar novos valores, novos idealismos escolares que permitam atribuir um novo sentido à ação docente”. (Nóvoa, 1999, p. 29).

A imagem da escola com escolaridade obrigatória leva a que o professor se confronte com alunos de diversos extratos sociais. Neste sentido, o professor tem de estar preparado para poder responder a todos, de diferentes modos. Significa que a escola precisa de rever a sua missão e conteúdos pedagógicos, sendo que para tal, o professor terá de ter outras competências.

Reportando para o campo educacional, é no século passado, por volta dos anos 90, que o conceito de competência (s) surge em força, relacionado com a aprendizagem dos alunos, com a formação dos professores e com a formação profissional. (Esteves, 2009). Sendo tema de estudos, é notório o aparecimento de algumas dissonâncias entre os investigadores que se debruçaram sobre as questões relacionadas com conceitos e conceções de *competência(s)*.

Neste alinhamento, Esteves (2009) diz-nos que competência “remete para a qualidade que separa profissionais competentes de profissionais incompetentes, profissionais mais e menos competentes.” (p. 38). Podemos considerar a competência como um traço global que é inerente à ação do indivíduo ou a um grupo profissional, traço esse que pode emitir um juízo de valor. Já Perrenoud (2002) define competências como sendo as “capacidades de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (p. 14). Ou seja, as competências “são meios de dominar, simbólica e praticamente, as situações de vida.” (Perrenoud, 2002, p. 130).

Na análise de Roldão (1999), atualmente a evolução da escola e dos sistemas educativos, denuncia às instituições de ensino e aos professores, uma maior responsabilidade na gestão educativa e curricular, o que implica um conjunto de competências dos profissionais docentes. Daí a proposta de Roldão (1999) de um conjunto de competências que “podem sumariar-se no seguinte perfil/síntese” (pp. 82-83):

1. Analisar/diagnosticar situações de alunos no que se refere às suas formas e condições de aprendizagem;
2. Analisar/confrontar crítica e fundamentadamente opções quanto aos conteúdos de aprendizagem curricular;
 - a. a nível nacional e global;
 - b. a nível de cada contexto escolar e individual.
3. Ter uma visão prospetiva dos fins da educação escolar face às dinâmicas sociais;
4. Estabelecer metas prioritárias e operacionalizar a sua concretização;
5. Tomar decisões fundamentadas quanto aos conteúdos de aprendizagem curriculares;

6. Tomar decisões fundamentadas quanto às metodologias de ensino adequadas à consecução da aprendizagem de diferentes alunos;
7. Organizar as atividades e metodologias de forma adequada;
8. Gerir os tempos e os espaços -individual e colaborativamente;
9. Prever o desenvolvimento da sua ação com rigor e flexibilidade;
10. Avaliar resultados das decisões curriculares tomadas;
11. Ajustar e redefinir o processo e os conteúdos da aprendizagem;
12. Funcionar colaborativamente com os seus pares quanto às decisões e práticas curriculares.

Ainda a este propósito, Roldão (1999) questiona sobre a possibilidade de o *ser professor* sem dominar estas competências acima referidas. Adianta, referindo o conhecimento teórico como o pilar fundamental, no entanto, considera ser muito mais importante a sua aplicação para “aprender a teorizar as situações, a produzir e reconstruir conhecimento a partir delas.” (p. 84). Acrescenta que o conhecimento só por si, permanece como informação inerte sendo fundamental que ele se transforme num “saber em uso, corporizado em competências de ação e reflexão” (p. 84).

Nesta ótica, a escola compromete-se a ser o espaço onde não basta acumular saberes, mas sim, que tanto os alunos como os professores [constantes aprendizes], sejam capazes de os transferir, de os utilizar, de os reincorporar para que possam os transformar em competências. Ora este comprometimento desafiante ao professor, leva a questionar sobre quais as competências exigidas pela sociedade, sendo que, “a sociedade somos todos e não é ninguém. A escola também não é mais coerente. A ligação entre estas duas entidades complexas não pode, portanto, ser simples, porque se a escola está na sociedade (...), a sociedade também está ‘na escola’.” (Perrenoud, 2002. p. 89). Digamos que hoje é pedido ao professor outra postura pedagógica na sala de aula, sendo que esta transformação profissional exige a construção de novas competências. Note-se que este desenvolver de competências não significa voltar as costas aos conhecimentos, antes pelo contrário, são tidos como a alavanca para a construção de competências. A este respeito, Perrenoud (2000) diz-nos que as competências se desenvolvem com o treino, onde se aprende fazendo através de uma prática reflexiva, resultante do confronto repetido e variado com situações complexas e diversas. E fundamenta esta prática ao proporcionar uma lista de dez competências ao professor para ensinar (Perrenoud, 2000, p. 14):

Tabela 1 – Dez competências do professor. Fonte: (Perrenoud, 2000).

Organizar e dirigir situações de aprendizagem
Administrar a progressão das aprendizagens
Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação
Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho;
Trabalhar em equipa
Participar na administração da escola
Informar e envolver os pais
Utilizar novas tecnologias
Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
Administrar a sua própria formação contínua

Verifica-se que estas competências acarretam um conjunto de conhecimentos que fundamentam a ação pedagógica do professor. Os professores do futuro são artesãos de uma pedagogia construtivista, garantes do sentido do saber, organizadores de situações de aprendizagem, chefes de projeto, especialistas de avaliação formativa, gestores de heterogeneidade e ainda, reguladores de percursos de formação. (Perrenoud, 2000)

Por seu lado, Esteves (2009) refere que o conceito de competência surge no campo educacional, na última década do século XX, e encontra-se intimamente relacionado com a aprendizagem dos alunos, a formação dos professores e a formação profissional em geral, assumindo conteúdos e sentidos não necessariamente idênticos nessas diferentes áreas. E aqui questiona sobre a orientação dos componentes da formação profissional para a construção e o desenvolvimento de competências dos professores.

Partilhando das palavras de La Boterf menciona seis competências defendidas que sendo indissociáveis das profissões complexas, integram a profissão de professor como parte dessa complexidade. Enumera um conjunto de saberes que potenciam competências profissionais:

Tabela 2 - Quadro com as Seis competências segundo LeBoterf (1997). **Fonte:** (Mesquita, 2015).

Saber agir com pertinência
Saber mobilizar num dado contexto
Saber combinar
Saber transpor
Saber aprender e saber aprender a aprender
Saber comprometer-se ou empenhar-se

Estes diferentes olhares às competências essenciais ao professor para a sua atividade profissional, leva-nos a refletir com base numa análise comparativa, na obra de Paulo Freire, a “Pedagogia da Autonomia” onde este pedagogo aborda os *Saberes necessários à prática educativa* utilizando um discurso crítico e de contestação perante a educação tecnicista que persiste nas escolas. O pedagogo

realça que estes conhecimentos são fundamentais a todos os professores e que raramente são ensinados na formação básica do professor (Freire, 2012).

Podemos frisar que o saber ensinar exige diferentes posturas do professor que desafiam “corajosamente a rejeitar a rigidez da abordagem educacional exclusivamente centrada na preparação técnica para abraçar os conhecimentos fundamentais que nos impedirão de enganar a nossa própria consciência.” (Freire, 2012, pp. 29-30). Neste alinhamento, passamos a mencionar os saberes práticos à atividade do professor defendidos por Paulo Freire (2012), sendo que, ensinar exige:

Tabela 3 – Saberes necessários à prática educativa. Fonte: (Freire, 2012).

rigoriedade metodológica	respeito aos saberes do educando
pesquisa	estética e ética
críticidade	corporeificação da palavra pelo exemplo
risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação	crítica sobre a prática;
reconhecimento e a assunção da identidade cultural	consciência do inacabamento
reconhecimento de ser condicionado	respeito à autonomia do ser do educando
bom senso	humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores
alegria e esperança	apreensão da realidade
convicção de que a mudança é possível	curiosidade
segurança, competência profissional e generosidade	comprometimento
compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo	liberdade e autoridade
tomada consciente de decisões	Saber escutar
reconhecer que a educação é ideológica	disponibilidade para o diálogo.
querer bem aos educandos	

Destas abordagens verifica-se uma certa analogia entre competência(s) e os saberes necessários à prática educativa do professor, que nos leva a refletir sobre a trilogia defendida na organização das competências, o *Saber Fazer*, *Poder Fazer* e o *Querer Fazer*, e ainda, aos princípios defendidos na ideologia de Freire, o *Saber Ser*, o *Saber Fazer* e o *Saber Estar* do professor. Sendo que, ao complementarem-se, são condições essenciais à (re)construção do seu perfil como profissional.

Digamos que a essência do profissionalismo do professor reside na “relação dialética entre tudo o que através dele, se pode difundir - conhecimentos, destrezas profissionais, etc. e os diferentes contextos práticos” (Sacristán, 2014, p. 74). Deste modo, a competência docente:

não é uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu

conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes. (ibidem, 2014)

Neste alinhamento, Perrenoud (2000) salienta que para construir uma escola mais eficiente, é necessário considerar algumas características essenciais ao professor, tais como, o “organizar e dirigir situações de aprendizagem (...), despende energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias.” (p. 16).

Retenha-se que não podemos dissociar as competências da relação com a profissão. O formar professores mais competentes, com uma postura reflexiva e que problematizem o desenvolvimento da sociedade, exige a constante (re)construção da profissionalização do professor.

2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

O presente estudo de caso (Yin, 2003) de natureza qualitativa utilizou como técnica de recolha de dados a realização de duas entrevistas coletivas a um grupo focal de 12 alunas que frequentam o primeiro ano do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico. As narrativas recolhidas foram analisadas através da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1995).

Entendemos por estudo de caso:

a qualitative approach in which the investigator explores a bounded system (a case) or multiple bounded systems (cases) over time, through detailed, in-depth data collection involving multiple sources of information (e.g., observations, interviews, audiovisual material, and documents and reports), and reports a case description and case-based themes. (Creswell, 2007, p. 73).

Pretendeu-se, perante a pesquisa qualitativa, imergir nos “pontos de vista subjectivos” (Flick, 2009, p. 69) das alunas, interpretando e compreendendo o significado que atribuem às diversas unidades de análise da nossa matriz, na medida em que, a “concentração nos pontos de vista do sujeito e no significado atribuído por eles às experiências e aos eventos, assim como em relação ao significado dos objectos, das actividades e dos eventos, alimenta grande parte da pesquisa qualitativa.” (Flick, 2009, p. 70).

As narrativas daí resultantes foram analisadas, como referido, pela técnica de análise de conteúdo exposta por Bardin (1995). A análise de conteúdo constitui um conjunto de técnicas de análise de comunicação com o intuito de se obter, por procedimentos metódicos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens,

indicadores, quer sejam qualitativos quer quantitativos, que permitam a inferência de conhecimentos respeitantes às condições de produção/recepção dessas mensagens. Conclui-se na linha de Cohen, Manion e Morrison (2007) que a análise de conteúdo define,

the process of summarizing and reporting written data – the main contents of data and their messages. (...) Put simply, content analysis involves coding, categorizing (creating meaningful categories into which the units of analysis – words, phrases, sentences etc. – can be placed), comparing (categories and making links between them), and concluding – drawing theoretical conclusions from the text. (pp. 475-476)

Instituímos como matriz de análise dos dados obtidos, algumas categorias daí emergentes e que nos orientaram na busca de resposta às nossas questões de pesquisa, designadamente: O professor do século XXI, a formação inicial, a identidade profissional e as competências. A figura 1 que se segue representa esquematicamente a reconstrução dialética dos elementos da pesquisa realizada, na voz dos seus intervenientes.



Figura 1 - Matriz de análise.

3. A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Partindo para a análise dos dados resultantes das entrevistas coletivas, as alunas quando questionadas sobre as razões da opção pelo curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, responderam que foi uma escolha alicerçada na vocação, no gosto e na vontade de trabalhar com crianças. Estas premissas corroboram os resultados obtidos por Pereira (2004), que, reportando-se às razões do ingresso na profissão identificou junto da população da sua investigação, uma certa predisposição pessoal, consubstanciada na *vocação desde cedo para a profissão e no gosto pelas crianças*. Constatámos que estas razões apresentadas para o ingresso na profissão se enquadram num contexto português, conforme o têm demonstrado estudos nesta matéria (Benavente, 1990; Braga da Cruz et al. (1990); Gonçalves, 1992)

A segunda questão convidava as alunas a refletirem sobre as competências que consideravam essenciais ao professor do séc. XXI. As respostas obtidas enquadram um conjunto de competências que passamos a elencar na tabela abaixo, e que refletem uma visão do que é ser professor e do que é a escola. Assim o professor deve:

Tabela 4 - Competências elencadas pelas alunas questionadas.

Estar à altura dos grandes desafios com que se confrontam neste século
Saber inovar as suas práticas pedagógicas
Ser dinâmico, reflexivo; colaborativo e comunicativo
Pensar na aprendizagem, no modo como as crianças aprendem
Ter amor pelo que faz; saber cativar
Ser uma pessoa aberta a novas sugestões, a novas ideias
Saber adaptar as suas sugestões ao grupo de crianças
Ter gosto pela prática; saber direcionar a criança para outros interesses
Ser paciente e persistente
Saber lidar com as diversas situações e com a comunidade envolvente
Saber manter uma rede de ligação com todos os agentes envolvidos na escola
Ter atitude, ser criativo
Estar preparado para saber lidar com as diferenças
Ter uma postura firme, ser carinhoso e acolhedor com as crianças

Na questão seguinte procuramos saber se as alunas identificavam estas competências anteriormente listadas, no Decreto-Lei n.º 241/2001 que define o perfil do educador e do professor. Uma das alunas referenciou que o normativo se

apresentava como um guia para o educador, ideia que se desdobra nas palavras proferidas pela A4 ao afirmar que “é a maneira como o professor está na sala de aula, como ele se posiciona em relação aos alunos, ao próprio currículo, a forma como são dadas as aulas, os conteúdos, acho que é a forma de estar, de trabalhar e de ser do professor.” Decorrente das competências do educador, entende-se, na voz de A7 que “o educador deve ser visto como moderador e orientador da criança, e não ser ele o foco, colocando a criança no centro, dando liberdade de expressão e de escolha, partindo do interesse da criança e das suas necessidades. (...)”. Estamos perante uma posição construtivista da aprendizagem que focaliza na criança os processos de construção do conhecimento (Gouveia & Fraga, 2017), onde o professor não se demite do seu papel de mediador, na medida em que deverá se “comprometer e pôr em prática o que está estabelecido no Projeto Educativo.” (A9).

Aliada a estas competências, surge ainda a necessidade do desenvolvimento de uma prática relacional da escola com a comunidade envolvente, onde se possam contextualizar os saberes e a cultura dos contextos sociais. Subentende-se que esta cultura organizacional de escola apela a uma visão de professor, disponível a esbater as fronteiras da sua sala de aula. Um professor que reconheça que “ensinar exige apreensão da realidade”, tal como nos é trazido por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*. Todavia, compete igualmente à matriz curricular da formação inicial, integrar os contextos da prática para a “corporeificação” (Freire, 2012) dos conceitos teórico-científicos desenvolvidos nas unidades curriculares específicas que apelam à reflexão sobre a prática.

No contexto da formação inicial, os educadores cooperantes assumem um papel fulcral na disseminação destas práticas. Todavia, no entender de A8 “por vezes, apanhamos um cooperante com uma visão mais tradicional e aí recorremos aos conhecimentos teóricos.” Entendemos neste contexto que, paralelamente à formação inicial, é essencial considerarmos ao nível da formação contínua processos de formação que, também eles, coloquem os professores em exercício perante novas perspetivas e de ensino e aprendizagem e abordagens pedagógicas. De facto, não podemos consubstanciar a reorganização do sistema educativo, em particular dos campos afetos à profissionalidade docente, sem um olhar incisivo sobre as dimensões pedagógicas da formação contínua (Pereira & Fraga, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais, podemos referir que as alunas ingressaram neste curso por opção. Consideram como *competências* essenciais ao Professor do Séc. XXI: o ser investigador, crítico, inovador, criativo, dinâmico, reflexivo, orientador, mediador das aprendizagens, participativo, colaborativo, gestor de emoções.

Perspetivam a formação inicial e a construção da identidade do professor como um processo dialético, assente no *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e a aprender a ser* (4 pilares da educação de Delors), e entendem a formação inicial como sendo fundamental na construção desta mesma identidade profissional.

As alunas defendem a construção de um perfil de educador através da experiência e com base nos conhecimentos teóricos. Reconhecem que os conhecimentos teóricos são essenciais às suas práticas pedagógicas, contudo, realçam algumas fragilidades relativas à estrutura do curso designadamente: uma valorização excessiva da componente dos conhecimentos teórico-científicos em detrimento da componente da prática que neste caso é deficitária.

Por outro lado, valorizam a educação centrada na criança o que implica a existência de um professor preparado para lidar com as diferenças, no sentido dado pelos pressupostos da educação inclusiva. Assiste-se igualmente a uma redefinição dos papéis da criança que se assume como aprendente autónomo e responsável, que aos poucos se vai libertando do poder do professor. Os novos papéis do professor e da criança misturam-se e identificam-se ao adquirirem uma responsabilidade partilhada. Renova-se assim, o ambiente de sala de aula, agora mais propício à construção do conhecimento e à fruição das aprendizagens, paulatinamente mais significativas.

Podemos ainda concluir das entrevistas que as alunas têm uma nova perceção da escola e do papel do professor que vem contrariar o paradigma tradicional que ainda se encontra instalado em algumas escolas. Reconhecem que a constante transformação da sociedade exige a metamorfose do professor e que a escola é o espaço onde acontece essa transformação. Esta escola idealmente projetada para o futuro será um polo genuíno de experiências e de práticas democráticas e de participação, um verdadeiro ambiente rico de nutrientes cognitivos (Papert, 2008), uma comunidade escolar desenvolvida em harmonia com o ambiente envolvente e a sociedade que a sustém.

Os novos ambientes de aprendizagem da escola do futuro deverão garantir a existência e permanência de alguns princípios relativos: à aprendizagem, (aprendizagem autêntica e situada, reportórios partilhados de culturas emergentes e participação em comunidades de prática); ao currículo, (reconstrução e ampliação do currículo e adoção da metodologia de trabalho de projeto); à tecnologia (desenvolvimento da fluência tecnológica, valorização e utilização da internet no espaço educativo e reconceptualização do papel dos aprendizes, face ao uso da tecnologia em contexto pedagógico).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Blanco, E. & Pacheco, J. A. (1990). A Problemática das Práticas na Formação Inicial Integrada de Professores. *Revista Portuguesa de Educação*. IE: Universidade do Minho, 3 (1), pp. 63-71.
- Bofert, G. (2005). *Construir as Competências Individuais e Coletivas*. Coleção Ficheiros Pedagógicos para Professores. Porto: Edições Asa.
- Braga da Cruz, M. et al. (1990). A Situação do Professor em Portugal. Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação. Lisboa: ME.
- Campos, B. (1995). *A Formação de Professores em Portugal*. Coleção Políticas de Educação. Lisboa: IIE.
- Canário, R. (2009) *A Escola Tem Futuro? Das promessas às incertezas*. S. Paulo. Artmed Editora.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (7ª ed.) London: Routledge.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & Research design. Choosing among five Approaches* (2ª ed.) Thousand Oaks: Sage Publications.
- Delors, J. et al. (1999). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Lisboa: Edições Asa/Unesco.
- Esteves, M. (2009). *Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores*. Retirado de Sísifo/revistadeciênciasdaeducacao nº8 jan/abr09. (visitado em 16/01/2018)
- Estrela, T. & Estrela, A. (1977). *Perspectivas Actuais sobre a Formação de Professores*. Lisboa: Estampa Editora.
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa* (3ª ed.) Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia, Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Flores, M. A. (2000). *A Indução no Ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: IIE
- Gouveia, A. I. & Fraga, N. (2017). A construção do conhecimento na educação de infância. In L. G. Correia, R. Leão & S. Poças (Ed.), *O Tempo dos Professores* (pp. 525-539). Porto: CIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. (ISBN 978-989-8471-26-0).
- Gonçalves, J. (1992). A Carreira das Professoras do Ensino Primário. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores* (pp. 141-170). Porto: Porto Editora.
- Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, E., Silva, M. & Sá, M. (2007). *Fazer da Formação um Projeto*. Formação Inicial e identidades Profissionais docentes. Porto: Livpsic.A.
- Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência – A visão dos futuros professores. In J. Formosinho; J. Machado & E. Mesquita (Org.) *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp.19-39). Lisboa: Edições Sílabo.
- Machado, F. (1995). *Do Perfil dos Tempos ao Perfil da Escola: Portugal na Viragem do Milénio*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Marcelo Garcia, C. (1989). *Introducción a la Formación del Profesorado. Teorías y Métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Medina, A. & Domínguez, C. (1989). *La Formación del Profesorado en una Sociedad Tecnológica*. Madrid: Cincel.

Morgado, J. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora

Morin, E. (1999). *Os Sete Saberes da Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.) *Os Professores e a sua Formação* (pp. 25-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1999). O Passado e o Presente dos Professores. In A. Nóvoa (Org.) *Profissão Professor* (pp. 17-97). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Coleção Escola e Saberes. Porto: Porto Editora.

Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática*. ed. rev. Porto Alegre: Artmed.

Pereira, G. & Fraga, N. (2017). A Prática Supervisionada e o Desenvolvimento Profissional dos Educadores/Professores Cooperantes: a simbiose de uma relação pedagógica. In L. G. Correia, R. Leão & S. Poças (Ed.), *O Tempo dos Professores* (pp. 435-451). Porto: CIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. (ISBN 978-989-8471-26-0).

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa.

Perrenoud, P. (2003). *Porquê Construir Competências a partir da Escola?* Porto: Edições Asa.

Ponte, J. P., Januário, C., Ferreira, I. & Cruz, I. (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.

Ribeiro, A. (1993). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação* (4ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Sacristán, G. (1999). Consciência e ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (Org.) *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.

Teodoro, A. (2006). *Professores para quê? Mudanças e Desafios na profissão Docente*. Porto: Profedições, Lda.

Toffler, A. (2001). *Choque do Futuro. Do Apocalipse à Mudança*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.

Vaz, A. (2000). *Formação inicial de professores de Biologia e Geologia - percepções dos professores estagiários sobre o currículo e sobre o estágio pedagógico*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Évora: Universidade de Évora.

Villa, A. (1988). La formación del profesorado en la encrucijada. In A. Villa (Ed.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. (pp. 24-38) Bilbao: Narcea.

Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods* (3ª ed.). London: Sage Publications.

Zeichner, K. (1988). Estratégias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos. In A. Villa (Ed.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. (pp. 110-127) Bilbao: Narcea.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – [Lei de bases do sistema educativo - estabelece o quadro geral do sistema educativo].

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto – [Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário].

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto – [Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico].

Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro de 2007 – [Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário].

OS DISCURSOS PRODUZIDOS NO ÂMBITO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOBRE A INCLUSÃO NA VISÃO DE GESTOR, PROFESSOR E EDUCADOR ESPECIAL

Larissa Ribeiro Dalla Lana¹, Taciana Uecker² & Letícia Ramalho Brittes³

¹Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. E-mail: larissa_dallalana@hotmail.com.

²Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. E-mail: taci.uecker@gmail.com.

³Instituto Federal Farroupilha – IFFar. E-mail: leticia.brittes@iffarroupilha.edu.br.

RESUMO

A educação comparada usa de diferentes saberes e relações de poder que produzem os sistemas de ensino. Desta forma, este artigo tem como objetivo desenvolver um estudo comparativo de políticas e de discursos de gestores, professor regente e professor de educação especial em uma cidade do Estado do Rio Grande do Sul no Brasil. O estudo foi focado na inclusão de alunos com deficiência em escolas públicas da cidade de Júlio de Castilhos/RS. Para isso, temos a intenção de discutir como os discursos dos sujeitos formadores são articulados com as políticas e o contexto de trabalho. Para fazer essa articulação utilizou-se a seguinte problematização: “de que maneira a gestão escolar trabalha com a atuação dos discursos de in/exclusão e sucesso escolar em torno da educação inclusiva, em que prevaleça o acesso, permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência?”. Ao discutir as políticas, foi possível integrar as entrevistas dos três grupos de sujeitos que trabalham em três escolas da cidade. A partir desses discursos, foi possível identificar algumas interações entre os sujeitos e, conseqüentemente, poucos avanços em ações relacionadas à inclusão, assim, tendo rupturas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos incluídos, sendo mais propício à exclusão e falha desses alunos no ambiente escolar.

A educação comparada surge como uma possibilidade de analisarmos os discursos de profissionais envolvidos com a inclusão na escola, sendo eles, o diretor, o professor da sala regular e o professor de educação especial. Através desses discursos procuramos entender como eles são produzidos e transformam as condutas desses profissionais mediante a inclusão e aprendizagem do aluno, para isso utilizou-se a seguinte problematização: De que maneira a gestão escolar trabalha com a atuação dos discursos de in/exclusão e sucesso escolar em torno da educação inclusiva, em que prevaleça o acesso, permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência?. Para isso, definimos o termo in/exclusão conforme Veiga Neto e Lopes,

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípios, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de

comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida. Não afasta a sombra da exclusão. (VEIGA NETO; LOPES, 2007, p. 958).

Com base na problematização, os objetivos a serem alcançados com este estudo são: destacar o papel e os desafios da gestão escolar envolvendo a educação comprometida com a aprendizagem do aluno; analisar a proposta de inclusão da escola; identificar as concepções dos professores regentes em relação a seu aluno incluído; compreender como ocorre a mediação entre os profissionais; analisar as propostas e soluções para a aprendizagem desse aluno no âmbito escolar.

Além desses objetivos, a presente pesquisa tem como propósito analisar o significado da inclusão para a gestão escolar, professor regente e professor de educação especial, buscando compreender como ocorre esse processo nas escolas da cidade de Júlio de Castilhos/RS, que possuem alunos incluídos e/ou matriculados nas salas de recursos.

Segundo a Constituição Federal de 1988 em seus artigos 205 e 208 a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e que deve ser incentivada e promovida através da colaboração da sociedade, além de visar o pleno desenvolvimento da pessoa, prepará-la para o exercício da cidadania e qualificá-la para o trabalho. Sendo assim, todos têm direito a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência deve acontecer, preferencialmente, em escolas da rede regular de ensino (BRASIL, 1998).

Portanto, as escolas garantem o acesso conforme proposto pela constituição, porém garantir o acesso não é garantia de qualidade de ensino e aprendizagem, assim nos questionamos sobre quais os métodos de trabalho, as dificuldades das escolas, professores, alunos e se o espaço físico da escola corresponde às necessidades deste público. Nesse sentido, essa pesquisa se constituirá no trabalho da gestão escolar, a qual tem que estar preparada para procurar soluções para esses conflitos.

IN/EXCLUSÃO: ENTRE O SUCESSO E O FRACASSO ESCOLAR

Atualmente a educação especial abrange os diferentes níveis de educação escolar, desde a educação infantil ao ensino superior, e tem como objetivo central a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. Porém, durante muito tempo, em todos os lugares, o diferente foi colocado à

margem da educação, o aluno deficiente era atendido separado ou então excluído do processo educativo (Brasil, MEC/SEESP, 2001).

Dessa forma a inclusão surge na ideia de uma reforma nas escolas regulares em termos de currículo, avaliação, pedagogia e integração dos alunos, para que possamos superar a exclusão nesses espaços educativos, conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008),

[...] ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. (BRASIL, MEC/SEESP, 2008, p.05).

Além disso, sabe-se que ainda hoje, em grande parte dos casos o que impede que as políticas de inclusão tenham sucesso nas escolas regulares, é justamente, a falta de estrutura e preparo das escolas e dos professores que trabalham com os alunos incluídos. Porém, conforme Mittler,

[...] a inclusão não é apenas uma meta que pode ser alcançada, mas uma jornada com um propósito. Durante o curso dessa jornada, os professores vão construir e ampliar suas habilidades sobre as experiências que já possuem com o objetivo de alcançar todas as crianças e suas necessidades de aprendizagem. Porém, eles também têm o direito de esperar apoio e oportunidades para seu desenvolvimento profissional nesse caminho, da mesma maneira que os pais e mães têm o direito para esperar que suas crianças sejam ensinadas por professores cuja capacitação preparou-se para ensinar a todas elas. (MITTLER, 2003, p.183)

Diante disso, é necessário proporcionar aos professores das classes regulares, uma formação teórico-metodológica adequada para atuar neste processo, oportunizando que os alunos sejam atendidos nas suas reais necessidades. Segundo Mittler e Mittler (2002 *apud* MITTLER, 2003) essa tarefa não é tão difícil quanto pode parecer, pois a maioria dos professores já tem muito do conhecimento e das habilidades que eles precisam para ensinar de forma inclusiva. O que lhes falta é confiança em sua própria competência.

A propósito a inclusão tem que programar mudanças nos professores, diretores, coordenadores, ou seja, ao nível da escola como um todo, em frente a isso Mittler (2003) reforça que a escola identifique e responda, pelo menos, a alguns dos custos de capacitação necessária para o desenvolvimento de seu pessoal.

Capacitações que podem ocorrer em algum dia no final da tarde da escola, mas que não substituem a cursos contínuos ou de tempo integral, em que segundo esse mesmo autor a capacitação tem uma função útil e dá aos profissionais uma sensação de autoria, isto é, domínio sobre a situação.

Em meio a isso, cabe aos gestores promover esses ambientes de capacitações, para assim acompanhar e proporcionar o desenvolvimento dos professores para que sejam refletidos na educação dos alunos, além de estarem em constante interação com a família e comunidade para vivenciarem as dificuldades e peculiaridades de cada educando. Pois segundo Mittler

Inclusão e exclusão começam na sala de aula. Não importa o quão comprometido um governo possa ser em relação à inclusão; são as experiências cotidianas das crianças nas salas de aula que definem a qualidade de sua participação e gama total de experiências de aprendizagem oferecidas em uma escola. Da mesma maneira, são importantes as interações e as relações sociais que as crianças têm umas com as outras e com os outros membros da comunidade escolar. As formas através das quais as escolas promovem a inclusão e previnem a exclusão constituem o cerne da qualidade de viver e aprender experimentado por todas as crianças. (MITLLER, 2003, p.139)

Em síntese a gestão escolar precisa estar atenta da sua importância ao implementar ações que promovam a inclusão, como a capacitação de profissionais que é essencial, pois estará promovendo melhoria no ensino de sua comunidade, e assim contribuindo com o trabalho pedagógico, com a prática social e orientando a organização e execução do processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a equipe gestora precisa articular o processo da educação inclusiva, oportunizando a integração entre todos os envolvidos no processo educativo, além de estabelecer relações e mediações entre professores regulares, professores de educação especial e alunos incluídos. Visto que, a educação especial pode ser considerada uma modalidade de ensino muito recente no contexto escolar, destacando-se como educação inclusiva apenas nos anos noventa, além do mais, há poucas escolas que possuem atualmente esse profissional e/ou sala de recurso, as quais só foram implementadas a partir da Portaria Normativa Nº 13 de 4 de abril de 2007 que dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. E então, precisamente, por isso, que ainda encontramos grandes dificuldades nesta questão da inclusão. Conforme Ross (2009, p.14) “quando falamos em inclusão no âmbito de nossas vivências escolares, estamos falando do movimento de agregação dos alunos com deficiências nas turmas regulares de escolas públicas e privadas sob o chamamento de uma educação de qualidade a todos”.

Porém, para se ter uma educação de qualidade para todos, precisamos aceitar as diferenças encontradas em sala de aula e com isso o aluno com necessidade especial. Até porque, conforme Soares (2012),

[...] a escola de qualidade é aquela quem tem como valor fundamental a garantia dos direitos de aprendizagem de seus alunos, dispõe de infraestrutura necessária, ensina o que é relevante e pertinente através de processos eficazes e utiliza os recursos disponíveis, sem desperdícios. Seus professores e funcionários e os pais dos alunos estão satisfeitos e os alunos mostram, através de formas objetivas que aprenderam o que deles se esperava. (SOARES, 2012, p. 83)

Nesta perspectiva compreendemos que para uma educação de qualidade precisamos de professores desacomodados que desafiam-se a criar e recriar fazendo a diferença no seu trabalho, ou seja, alcançando a aprendizagem de todos os alunos, pois a teoria e a prática já nos mostram que cada aluno aprende no seu ritmo, sendo que alguns precisam de um olhar mais atento do professor ou então de uma metodologia diferenciada. Com base nisso, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) afirma que,

A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. (BRASIL, MEC/SEESP, 2008, p. 06)

Enquanto tivermos um ensino voltado para pluralidade acabamos por ter alunos com sucesso e outros com fracasso escolar. Portanto, é evidente que obter ou não êxito no percurso escolar está diretamente ligado ao professor e consequentemente à gestão, o que segundo Rovira (2004),

Deve-se aprender na escola conhecimentos e deve-se aprender a viver de acordo com um mínimo de normas compartilhadas, mas a escola também deve inculcar em seus alunos confiança neles mesmos, deve lhes dar um vivo sentimento de valor, de capacidade, de força, de certeza que podem conseguir muitas das coisas a que se propõem. A escola não deve criar indivíduos apáticos, desanimados ou desmoralizados. E muitas vezes acontece precisamente isto: inculca a certeza de que se vale muito pouco e de que não se pode fazer nada. (ROVIRA, 2004, p. 83)

Com base nessa perspectiva, compreendemos que tanto o sucesso como o fracasso escolar fazem parte das ações da escola e dos professores. “Há fracasso na escola quando o rendimento é baixo, quando a adaptação social é deficiente e, também, quando se destrói a auto-estima dos alunos” (ROVIRA, 2004, p.83). Dessa forma, ao identificar o problema é necessário buscar soluções, desde as ocorrências dentro da sala de aula, a convivência entre colegas, professores e funcionários até a questão pessoal, pois devemos levar em conta o momento em que o aluno está vivenciando em diferentes espaços sociais. Além do mais, Rovira (2004, p. 82) completa que “nem todos os fracassos são iguais, que ninguém fracassa de todo e em tudo, que às vezes o fracasso esconde esforços muito valiosos, ou que um fracasso pode ser apenas um mal menor, tanto no plano pessoal como no social”.

Por outro lado, entendemos que o sucesso escolar, está vinculado com o bom rendimento escolar, com aulas atrativas que partam do desejo de aprender dos alunos, além de uma saudável convivência entre colegas, professores e funcionários. Segundo Souza (1999),

[...] o processo de adaptação dos alunos à escola, e conseqüentemente suas chances de sucesso, dependem da forma como as crianças lidam com o modelo proposto pelo professor, se o compreendem e o aceitam, se o compreendem e o rejeitam, se o compreendem mas o modificam em parte, ou se não o compreendem, porque esse não está claro. [...] Este se refere à questão dos significados dos conteúdos e das relações nas práticas escolares. (SOUZA, 1999, p. 128)

Diante disso, fica evidente que o professor tem grande influência para os seus alunos e, por isso precisam de apoio e incentivo para solucionar as diversas dificuldades encontradas dentro da sala de aula. É necessário um espaço de formação para atender as necessidades dos professores, um espaço que tenha reflexão sobre a prática pedagógica em que possam ocorrer discussões de estratégias de ensino e de recursos didáticos. Para que assim, possamos buscar o sucesso de cada aluno, o que segundo Souza (1999, p. 124) “é a preocupação com o atendimento individual aos alunos. Ainda que não seja possível atender a todos, todos os dias, é fundamental, especialmente com os mais jovens, o acompanhamento do percurso de aprendizagem de todos”.

Dessa forma, ao buscarmos a aprendizagem de todos os alunos, devemos criar e imaginar possibilidades, temas, valores para o nosso método de ensinar e é claro nos questionarmos sobre como estamos agindo hoje e pensando no que ocorrerá após. Visto que para sermos professores devemos nos questionar diariamente se estamos educando com qualidade e agindo como profissionais responsáveis pela aprendizagem, e logo, pelo sucesso dos alunos.

ANÁLISE DOS DISCURSOS DE GESTORES, PROFESSORES E EDUCADORES ESPECIAIS SOBRE A IN/EXCLUSÃO

I. educação especial e os contextos da in/exclusão

Para termos uma educação de qualidade para todos, precisamos aceitar as diferenças encontradas em sala de aula e com isso os alunos com necessidades especiais. Dessa forma,

// a inclusão, de forma geral, não está sendo aceita, no sentido de acreditar neste processo e querer fazer dar certo. Mas na verdade é aceito como uma política pública que impõe e assim os professores são obrigados a aceitar //

(Educador Especial 1)

Mas diante isso,

// acredito que, de forma lenta, a inclusão nestas instituições está se estruturando em busca de melhorias //

(Educador Especial 1)

Segundo o que foi colocado pelo educador especial, podemos perceber a realidade vivenciada na cidade de Júlio de Castilhos/RS, onde retomamos a ideia de que a inclusão está em processo de ser reconhecida e aceita por todos os sujeitos envolvidos no processo de educação. Uma vez que, ao efetuar a matrícula de um aluno com deficiência, as escolas gradativamente estão realizando mudanças em seu ambiente estrutural e de concepções sobre esta temática, começando pelo projeto pedagógico que deve garantir adaptações necessárias ao currículo, apoio didático especializado e planejamento, além de oferecer equipamentos e recursos adaptados quando necessários. Segundo o proposto de uma das diretoras,

// Nós não tivemos um projeto político pedagógico, os alunos foram chegando e a gente teve que ir se adaptando //

(Gestor 1)

Por outro lado, encontramos uma contradição entre acesso e aprendizagem, pois

// em determinados momentos alguns alunos estão ali porque é obrigatório receber sua matrícula, mas não por que há uma preocupação com o desenvolvimento daquele sujeito//

(Educador Especial 1)

Com base nisso, Acorsi (2009) nos descreve que,

De certa forma, isso vem sendo reforçado pelas estatísticas, que apontam o crescimento no número de matrículas de alunos com deficiência na escola regular. Essas estatísticas dizem apenas do acesso dos chamados “alunos de inclusão” à escola regular, mas não tratam de “mensurar” os índices de permanência ou de aprendizagem das crianças no espaço escolar. (ARCOSI, 2009, p. 172).

De fato, uma escola que possui inclusão escolar não deve somente aceitar a matrícula de um aluno com necessidades educativas especiais e sim criar possibilidades para que esse aluno obtenha e desenvolva algumas de suas habilidades, além de ter o direito de aprender. Pois as políticas públicas sobre a inclusão surgiram com o intuito de possibilitar que esses alunos frequentem as escolas regulares na intenção de deixarem de serem excluídos da sociedade. Frente a isso, Lopes (2009) menciona que,

Embora a exclusão por invisibilidade seja uma possibilidade cada vez mais remota - graças ao incremento das políticas públicas de inclusão -, permanece ainda uma situação de risco social. Isso é assim na medida em que as políticas públicas de inclusão [...] não garantem mudanças efetivas e permanentes para a população. (LOPES, 2009, p. 115-116)

Situação que podemos presenciar nas nossas escolas,

// Vivi a um tempo atrás em outra escola (também municipal) uma situação que me deixou muito desapontada, um aluno não iria realizar uma atividade diferenciada (um passeio) somente por sua necessidade especial, pois a escola exigiu acompanhamento da família, mas como não poderiam, a escola decidiu que ele não iria participar. Para mim essa foi uma forma de exclusão evidente, e que provavelmente a equipe escolar envolvida não tenha visto desta forma, mas se ‘botando’ no lugar da criança, imaginamos como ela iria se sentir //

(Educador Especial 1)

Diante desse relato, entendemos que excluir alguém, pode estar nas nossas atitudes e ações, que mesmo tendo a inclusão podemos gerar a omissão deste sujeito. Pois,

// a meu ver a exclusão não é apenas não aceitar alguém em algum espaço, mas sim, está em jogo o que é feito para este sujeito se sentir parte do grupo, realizando o que os demais fazem com igualdades de oportunidades //

(Educador Especial 1)

Nesse sentido,

// a exclusão penso que existe sim, muitas vezes de forma involuntária, sem perceber, pequenas ações que para os professores e aos colegas não é nada, mas para o aluno especial e sua família pode ser sentido como forma de exclusão//

(Educador Especial 1)

Com isso, nos deparamos que o termo in/exclusão está muito presente dentro das instituições, o que segundo Arcosi (2009, p. 175) “inclusão e exclusão passam a ser duas faces de uma mesma moeda”, ou seja, são palavras distintas mas que não se dissociam nas relações pessoais com os alunos com necessidades especiais. Arcosi (2009) acrescenta que,

[...] o ideal pansófico de ensinar tudo a todos em uma escola aberta a todos vem ao encontro da utopia da inclusão contemporânea, que coloca lado a lado a inclusão e a exclusão não como princípios distintos, mas sim como princípios amarrados em uma mesma ordem, ao mesmo tempo em que posiciona a inclusão como um ponto de chegada. (ARCOSI, 2009, p. 176)

Com esse propósito, compreendemos que a inclusão acontecerá por meio das interações e sintonia entre professor-aluno, família-professor, professor-comunidade escolar, além do compromisso com o desempenho destes alunos. Visto que,

// a inclusão tem se dado pela vontade que pais têm que os filhos serem incluídos numa série regular, a gente sabe que quanto instituição escolar está deixando bastante coisa a desejar, porque nós não temos o profissional todo o tempo e também todos nós que nos formamos a bastante tempo, nós não tínhamos essa disciplina //

(Gestor 1)

Neste relato, percebemos que os gestores entendem que para incluir um aluno especial deve haver um envolvimento de todos, mas principalmente dos órgãos competentes da cidade, pois nessa outra fala a gestora refere-se que

// a inclusão para se efetivar, as mantenedoras devem investir nas educadoras especiais, nas salas, nos jogos, nos horários, quando acontece toda essa parte de atualização de professores que são as jornadas pedagógicas teria que ter o cuidado de sempre de ter alguém para fazer uma fala sobre a inclusão, é muito importante //

Compreendemos que as escolas em suma não estão preparadas de fato para o processo de incluir os alunos com necessidades especiais, pois existem muitas dúvidas de como fazer esse procedimento, além de ter uma dependência da educadora especial. A qual também descreve as dificuldades encontradas no âmbito escolar e que por seus olhares percebe que não há dissociação da inclusão e exclusão, pois as escolas além de permitirem o acesso, devem fazer valer todos os direitos da criança dentro da instituição, o que por sinal é o mesmo direito de qualquer outra criança.

II. Educação inclusiva e o processo de ensino aprendizagem

O processo de ensino aprendizagem é uma reorganização entre as ações do aluno, do professor e mesmo da organização da escola, onde todos estão envolvidos na busca do sucesso escolar. Porém, devemos levar em conta o desenvolvimento individual e as dificuldades de cada aluno, para assim refletir sobre o que é necessário avançar e o que precisa ser retomado durante as aulas. Dessa maneira, a educação inclusiva, surge na necessidade de aceitarmos e buscarmos uma qualidade de educação para todos, o que inclui o aluno com necessidades especiais. Conforme a Resolução CNE/CEB Nº 2 de setembro 2001,

Art. 2º: Os sistemas de ensino devem matricular a todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p.1)

Diante disso, as escolas precisam estar preparadas ou então se adequarem para o aluno que está sendo incluído, com a intenção de buscar resultados para esse sujeito.

// acredito que quando todos entenderem que não adianta ir contra a lei, mas sim buscar formas de minimizar as dificuldades delas e buscar acreditar que pode dar certo, aí sim poderemos ter maiores resultados.
//

(Educador Especial 1)

Diante deste relato, podemos trazer a questão do professor regente que passa a ter um aluno incluído, o que demonstra insegurança e medo por não ter tido

experiência com alunos especiais. Levando-os a se sentirem despreparados para essa situação, visto que “o novo ameaça a experiência adquirida e supõe esforço do professor e da professora para conduzirem a prática educativa.” (DAL-FORNO; OLIVEIRA, 2005, p. 11).

// Reação de preocupação, pois não me sentia preparada para essa situação. //

(Professor 1)

// Quando me disseram que a menina V apresentava necessidades educacionais especiais, isto é, baixa visão, foi maior a minha surpresa e logo perguntei como seria e quem me ajudaria, pois não tinha experiência nenhuma com este tipo de aluno. [...] O aluno M é cadeirante e estuda na Escola 1, como já o conhecia do ano anterior minha surpresa não foi tanta ao saber que seria sua professora, pois o mesmo tem condições de acompanhar a turma e tem um monitor que o acompanha em tudo. //

(Professor 2)

Seguindo nessa colocação, Azevedo e Cunha (2008, p. 65) descrevem que, “os professores sentem-se totalmente despreparados para esta realidade inclusiva, e têm apresentado dificuldade em vislumbrar o trabalho pedagógico, como tarefa sua independente de quaisquer outras necessidades que o aluno possa apresentar”.

// Acredito que preparado ninguém está, nem mesmo nós educadores especiais que temos uma formação voltada apenas a estes sujeitos, não temos habilitação e conhecimento de todas as especificidades, precisando sempre estar buscando, e estudando a cada novo caso. No entanto isto não é um empecilho para que se tenham atitudes e ações bem sucedidas na escola, penso que toda a comunidade escolar deve sempre estar aberta em busca de novos conhecimentos. //

(Educador Especial 1)

Além do mais, percebemos que esta também é uma preocupação dos gestores,

// a grande preocupação é o despreparo dos professores, que ficam muito inseguros em se tratando do ensinar. A nossa instituição procura sempre dar um suporte para ambos, com orientações, pesquisas e conversas informais. //

(Gestor 3)

Visto que os gestores devem atender às diversidades dentro do contexto escolar, buscando a formação integral do sujeito, através do acompanhamento dos alunos, discussões e reflexões com corpo docente, família e comunidade.

// A gente tenta sempre estar atento ao professor que tem esses alunos especiais. //

(Gestor 1)

// A equipe diretiva acompanha e apoia o professor nesse processo de inclusão. //

(Gestor 2)

O que de fato é necessário acontecer no âmbito escolar, pois o trabalho em equipe só trará benefícios para todos e principalmente para o aluno incluído, pois ele será amparado por vários profissionais, buscando estratégias e soluções para a rotina escolar. Para Libâneo (2008),

O trabalho em equipe é uma forma de desenvolvimento da organização que, por meio da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e de modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com práticas individualistas eleva os alunos a produzir melhores resultados de aprendizagem. (LIBÂNEO, 2008, p.382).

Com base nessa relação entre os profissionais que teremos situações em que ocorram trocas de conhecimentos e experiências,

// Em alguns casos, o professor é aberto a estas trocas, passando informações importantes do aluno assim como buscando saber e conhecer as minhas ações e juntos pensando em propostas para o melhor acompanhamento dos alunos. Já em outros casos vejo uma resistência bem grande, e principalmente tendo uma visão errônea do educador especial. [...] Em uma das escolas acho mais fácil às trocas, no entanto estes momentos são raros, pois a minha carga horária dividida em duas escolas acaba por restringir nas duas escolas, sem contar que o professor regente também não tem muito tempo disponível. //

(Educador Especial 1)

O que podemos perceber também nas falas dos professores e gestores,

// Sim, há trocas, inclusive ela me orienta em como trabalhar com esta aluna em sala de aula. //

(Professor 1)

// Quanto à educadora especial pouco tenho contato. Na escola 3 não tem (tinha até pouco tempo) e na escola 1 a mesma contribui muito pouco com o meu trabalho. //

(Professor 2)

// através do supervisor pedagógico que dá suporte necessário e o elo entre educador especial e professora regente. //

(Gestor 3)

Porém, esses relatos nos mostram as dificuldades que muitas vezes esses profissionais encontram durante o seu dia a dia, pois o educador especial normalmente possui poucas horas dentro da escola, fazendo com que esses encontros se tornem insuficientes para a contribuição no trabalho de ambos.

// Nós temos uma dificuldade muito grande entre o nosso educador especial e o professor regente porque todas as nossas educadoras especiais são de Santa Maria, a M (educadora especial) mesmo, vinha dois dias inteiros, a própria C (educadora especial atual) vem segunda-feira todo o dia, então ela vem segunda e passa toda a semana sem contato, então essa é uma dificuldade muito grande. Os professores que tem esses alunos eles praticamente se viram porque o atendimento não dá muito tempo, não tem muito tempo, não tem como. //

(Gestor 1)

Diante dessa colocação percebemos que há um certo incômodo da gestora, a qual demonstra estar preocupada tanto com os alunos e com os professores, pois ela sente a falta de um educador especial com mais horas dentro da escola.

// nós temos algumas situações que precisariam de uma demanda maior, de um educador especial por mais tempo na escola, mas é uma conquista difícil, é uma conquista assim que nós temos que fazer junto da secretária, para que tenhamos uma profissional na verdade que tivesse 40 horas, esse dia todo na escola, todos os turnos, porque ele auxilia muito. A gente sabe o quanto esse profissional que tenha essa especialidade que é com os alunos especiais, eles tem uma visão diferente, trazem uma linguagem diferente e é bem importante. //

(Gestor 1)

Visto que o profissional de educação especial deve estar na escola para auxiliar no processo de inclusão, tanto de alunos, como prestando auxílio aos professores,

criando recursos e materiais adaptados, entre outros. O que, conforme Dal-Forno e Oliveira (2005),

[...] os saberes que as educadoras especiais possuem com relação a trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais advém da sua formação profissional, e por isso, são diferentes daqueles construídos pelas professoras de classe regular, que os constroem na prática cotidiana, no trabalho com o incluído. Os saberes da formação profissional representam, para as educadoras especiais o suporte para aquisição de outros saberes, os da experiência. (DAL-FORNO; OLIVEIRA, 2005, p. 8)

Enquanto nas escolas da cidade ainda não é possível que se tenha uma educadora especial com uma carga horária que seja compatível com a necessidade da escola, vimos que os professores acabam indo atrás de recursos e adaptação de material, ou que pelos menos possuem o intuito de incluir seus alunos no contexto da turma e na busca de aprendizagem.

// Todo o meu planejamento diário, faço atividades ampliadas para a V (aluna com baixa visão) de cópia para a mesma e o M (aluno cadeirante) suas atividades são as mesmas dos colegas. [...] Em todas as atividades curriculares inclusive as lúdicas eles participam com total apoio dos colegas. //

(Professor 2)

// Me preocupo bastante, pois a mesma (aluna) apresenta muitas dificuldade de compreensão e concentração. Procuro trabalhar de acordo com suas necessidades, inclusive as avaliações são diferenciadas. [...] Não interfere no planejamento para o restante da turma, porque tudo o que trabalho com os outros adapto a ela e a mesma participa de todas as atividades. //

(Professor 1)

Muito da aprendizagem dos alunos dependem do fazer do professor, também “depende da sua postura, das suas representações, de acreditar no potencial do aluno e no seu de aprender, de aceitar desafios, de criar o novo” (DAL-FORNO; OLIVEIRA, 2005, p. 15). Porém, é um processo que possui dúvidas e inquietações,

// existe também situações, (nas duas escolas) em que o professor entende que com aquele aluno é necessário uma atitude diferenciada, e busca contemplar este sujeito em seu planejamento, mesmo que esta atitude seja realmente muito mais trabalhoso, ao contrário de outro

professor que, de certa forma, reagiu a esta atitude, acreditando que este não é o seu trabalho, e que seria muito trabalhoso. //

(Educador Especial 1)

Dessa forma, percebemos que há professores que não sabem lidar no sentido de equipe e, portanto possuem uma visão errônea do educador especial, “a inclusão representa um grande desafio, mas que pode ser superado com o apoio das educadoras especiais, pois as trocas realizadas com essas são fundamentais na construção de seus saberes” (DAL-FORNO; OLIVEIRA, 2005, p. 14). Porém, em

// Alguns momentos parece que o professor se sente "invadido" com a visão de que iremos "se meter" nas suas ações, ou então de que o educador especial é responsável pela inclusão do aluno, querendo atividades prontas, como aconteceu em uma das escolas, mas na verdade a inclusão quem faz é todos, na sala de aula é o professor, é necessário um momento de trocas de igual para igual com sugestão de trabalho, construção colaborativa na elaboração de ações, atividades, etc. Sinto muita dificuldade para isso, e em alguns momentos me sinto frustrada por isso. //

(Educador Especial 1)

Com tudo, esses sentimentos de inquietações, inseguranças, medo, frustrações envolvidos entre os professores e educadores especiais acabam por dissociar-se frente dos pequenos progressos do aluno incluindo e da sua relação com os demais colegas de classe.

// Em relação a V hoje eu me sinto realizada com o trabalho que comecei com ela desde 2013. No início a menina não falava e quando eu ou alguém lhe perguntava alguma coisa baixava a cabeça e não respondia, hoje conversa com todos, participa das brincadeiras, enfim é uma criança alegre na sala de aula [...] quanto a sua aprendizagem ela já lê pequenos textos, já acompanha os colegas na leitura coletiva, enfim já participa de muitas atividades oferecidas a todos os alunos, mas em algumas eu faço direto no seu caderno, seriam atividades diferenciadas ou então amplio as mesmas. Já resolve problemas, cálculos com as quatro operações e produz textos dentro de suas limitações //

(Professor 1)

Frente a isso, podemos perceber que o aluno incluído é capaz de conviver e progredir junto da turma regular e, portanto obter sucesso, o que, conforme Seno (2009)

[...] o sucesso do processo da inclusão está diretamente ligado à possibilidade de reconhecer as diferenças e aceitá-las. Isso não significa ignorá-las, isso não significa colocar crianças com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular e esperar que elas aprendam pela proximidade com seus colegas da mesma idade. Respeitar as diferenças é oportunizar os recursos necessários para que a criança aprenda. (SENO, 2009, p. 2)

Nessa relação, percebemos que a inclusão no sentido de pensar no aluno e auxiliá-lo em suas aprendizagens, está justificando o seu real significado, pois ao incluir o aluno, esperamos que este tenha participação em todo o contexto escolar. Pois,

// em alguns casos ainda há falta de entendimento de que cada aluno é individual, e que o teu aluno incluído pode não acompanhar os “conteúdos” daquele ano escolar, mas que outras habilidades são capazes e são significativas para a vida dele. //

(Educador Especial 1)

Como em alguns casos, conforme relato de umas das gestoras,

// Obtivemos muitos sucessos e alguns fracassos. Tivemos uma cadeirante que chegou na escola com sérios problemas de adaptação e aprendizagem, conseguimos muito, ela teve muitos progressos. Tivemos alguns fracassos que os alunos não conseguiram muito progresso na aprendizagem e ficou somente a escola como um meio de socialização. Acredito que a escola tenta receber e incluir, mas ainda é necessário muito estudo, formação para professores, e para que faça um trabalho efetivo de inclusão. //

(Gestor 2)

Ou seja, são situações que ocorrem em diversas escolas, nem sempre um aluno especial, irá conseguir obter sucessos significativos na sua aprendizagem, porém todo e qualquer progresso que este aluno obter ao estar incluído é um sucesso para eles, seus familiares e, portanto, para nós educadores. Pois, conforme Roos (2009, p. 21) devemos “pensar também na inclusão – como projeto que quer trazer todos os sujeitos para o espaço-tempo da escola regular, a fim de oferecer-lhes possibilidades de aprendizagem mais igualitárias”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta análise de pesquisa, foi possível desenvolver um estudo comparativo de políticas e de discursos de gestores, professor regente e professor de educação especial em uma cidade do Estado do Rio Grande do Sul no Brasil. Com base nessa perspectiva discorreremos ao longo do texto as instâncias da educação especial, que ocorreram através de um enunciado sobre os pontos de destaque em nosso questionamento, ou seja, a questão inclusão/exclusão e o processo de ensino aprendizagem dos alunos incluídos.

O primeiro ponto de destaque é a inclusão que não se dissocia da exclusão. Chegamos a este entendimento, primeiramente, pelo histórico da educação especial em que desde os primórdios da educação, os sujeitos deficientes eram segregados do restante da população e, portanto, só após um longo período em que esses sujeitos poderiam criar habilidades é que se começou a pensar em uma maneira de mudar essa situação, a qual surge com o movimento da inclusão.

Porém, compreendemos que possuímos muitas dúvidas sobre esse contexto, o que de fato fica bem evidente nas falas dos profissionais envolvidos nesse estudo, e devidamente por isso que nos dias atuais ainda temos situações de exclusão. Dessa forma, compreendemos que as sujeitos das escolas não se sentem preparadas para incluir os alunos com deficiência, pois faltam saberes e profissionais capacitados. Além disso, destaca-se o fato de uma gestora compreender que, como instituição, ela sabe que está deixando de lado esse aluno incluído, ou seja, revela-se com isso que há falha na inclusão e ocorre, assim, a exclusão.

O outro ponto a salientar é sobre a qualidade de ensino, voltada à aprendizagem dos alunos incluídos. Em síntese, para obter o êxito escolar, é necessário ter uma educação de qualidade, e quando não há sucesso é por algo que está falhando dentro das instituições. Diante disso, percebemos que existem dois tipos de professores: aqueles que realmente se importam com os alunos, pensando na sua aprendizagem integral e aqueles que pensam no todo, onde todos aprendem da mesma forma e por isso não há diferenciação em sua metodologia ou atividades. Além de destacar que existem professores empenhados para fazer a diferença no processo de ensino aprendizagem do aluno incluído e mesmo não tendo formação e nem um acompanhamento de um profissional de educação especial, esse professor tenta, de todas as formas, auxiliar seus alunos, o que de fato compreendemos que ocorre progressos na aprendizagem desses sujeitos.

Com base nesta pesquisa, podemos constatar algumas contradições entre os discursos dos três profissionais em questão, professor regente com aluno incluído, educador especial e gestor. Diante disso, percebemos que essas ocorrências se manifestaram principalmente em referência à exclusão desses alunos e sobre o papel do educador especial. Como no caso em que seria normal o aluno não ir ao passeio, pois não teria acompanhante, o que para o educador especial foi um claro

momento de exclusão desse sujeito e em situações em que os professores regentes pensam na inclusão como sendo de total responsabilidade do educador especial e que, portanto, este profissional deveria realizar atividades para o aluno fazer em sala de aula. Por outro lado, percebemos que todos os profissionais concordam que o educador especial, possui poucas horas dentro da escola, o que de fato é um empecilho para maiores resultados no atendimento dos alunos e consequentemente na falta de interação com professores e familiares.

Frente a isso, destacaram-se gestores dispostos a lutar por suas instituições, querendo buscar o melhor para seus alunos incluídos, pois percebe o quanto a inclusão ainda é falha na cidade. Além do mais, há aqueles que só buscam saber como estão esses alunos nas reuniões centrais, porém deixa essa responsabilidade para um supervisor pedagógico que deverá ser o responsável pelas interações entre professor-aluno, professor-educador especial. No entanto, há uma concepção em que todos concordam que falta profissional de educação especial, pois esse profissional auxilia muito os demais membros da escola, compartilhando seus saberes, visto que falta formação para os professores e isso gera insegurança na hora de ensinar um aluno deficiente. Portanto, enquanto há ausência de profissionais especializados, e do conhecimento real da inclusão teremos falha nas nossas instituições e com isso é mais propício a exclusão e o fracasso desses alunos no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACORSI, Roberta. "Tenho 25 alunos e 5 inclusões". In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Org.). **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; CUNHA, Gracilliani Rosa da. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. In: **Educação**: teoria e prática, Rio Claro/SP, v.18, n. 31, p. 53-72, jul./dez, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília; Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2014.
- _____. MEC/SEESP. **Portaria Normativa nº13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília. Diário Oficial de 26 de abril de 2007.
- _____. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, 14 de set. 2001. Seção 1 E, p. 39-40, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 04 nov. 2014.
- DAL-FORNO, J. P.; OLIVEIRA, V. F. de. O professor na escola inclusiva: construindo saberes. In: **XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, Caxambu, 2005. Anais Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: 28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt151153int.rtf. Acesso em: 05 nov. 2014
- FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente**: análise das modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5ª ed. Goiânia, GO: MF Livros, 2008.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Org.). **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROOS, Ana Paula. Sobre (in)governabilidade da diferença. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Org.). **Inclusão Escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROVIRA, José Maria Puig. Educação em valores e fracasso escolar. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SENO, Marília Piazzzi. A inclusão do aluno com perda auditiva na rede municipal de ensino da cidade de Marília. In: **Revista Psicopedagogia**. V 28, número 81, 2009. São Paulo-SP. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862009000300005&script=sci_arttext.

SOARES, José Francisco. Qualidade da Educação: qualidade de escolas. In: VIA-NA, Fabiana Silva et al. **A Qualidade da Escola Pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. P. 75-96.

SOUZA, Denise Trento de. Entendendo um pouco mais sobre sucesso (e fracasso) escolar: ou sobre os acordos de trabalho entre professores e alunos. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Autoridade e autonomia**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. In: **Educação e Sociedade**. V 28, número 100- especial outubro 2007. Campinas-SP, CEDES, 947-964, 2007.

PROFISSIONALIDADE OU PROFISSIONALIDADES DOCENTE(S): ESTUDO DA PERCEÇÃO SOBRE PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE FUTUROS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE PORTUGAL E CHILE

Elsa Ribeiro da Silva¹, Luis Valenzuela Contreras² & Nuno Pacheco Mendes¹

¹Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física - Centro de Investigação do Desporto e da Atividade Física.

²Escuela de Educación en Ciencias del Movimiento y Deportes Universidad Católica Silva Henríquez.

RESUMO

Num tempo em que a exigência com a profissão docente é cada vez maior, num desafio constante à sua credibilidade, identidade e profissionalidade, é cada vez mais necessário formar professores profissionalmente apetrechados com os instrumentos teóricos, técnicos, práticos e ético-profissionais que lhes permita ingressar na profissão sem tumultos, passando facilmente de uma fase inicial de “sobrevivência” para uma de “vivência”, onde a estabilidade e a plenitude profissional passem a ser reais e constantes.

Este estudo exploratório, realizado com 29 alunos do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra e com 22 alunos de *Pedagogia en Educación Física de Escuela de Educación en Ciencias del Movimiento y Deportes - Universidad Católica Silva Henríquez*, tem por objetivo saber se existe uma percepção comum de profissionalidade docente entre futuros professores de Educação Física de contextos e nacionalidades distintas. Optámos por uma metodologia quantitativa e usámos um questionário composto por questões fechadas, as quais foram sujeitas a uma estatística descritiva.

Os resultados evidenciaram existirem pontos de convergência e de divergência entre os participantes dos dois países, revelando ambos um entendimento muito redutivo da profissionalidade docente, o que confirma a pertinência do alargamento do estudo a outras instituições nacionais e estrangeiras. Este trabalho permitiu, ainda, a percepção de procedimentos e formas de trabalho mais ajustadas às condições de realização do projeto.

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de um projeto internacional que estamos a iniciar, coordenado conjuntamente pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, a Faculdade de Desporto da Universidade do

Porto e a Universidade de Valladolid, e com o qual pretendemos estudar a visão de profissionalidade docente dos futuros professores em Educação Física.

Este projeto contará, para além das instituições coordenadoras, ainda com a participação de instituições de ensino superior da Argélia, Argentina, Brasil, Colômbia e Chile, neste caso concreto da Universidade Católica Silva Henríquez, com a qual foi realizado o presente estudo.

O artigo que aqui apresentamos é o resultado do estudo piloto realizado entre a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra e a Escuela de Educación en Ciencias del Movimiento y Deporte da Universidade Católica Silva Henríquez, com o objetivo de se confirmar, não só a pertinência do tema face às inúmeras diferenças entre as instituições (localização geográficas, contexto social, currículo, crenças e valores, entre outras), como da perceção dos melhores procedimentos a serem seguidos e formas de trabalho mais ajustadas face às condições de desenvolvimento do projeto, nomeadamente o desencontro dos calendários académicos, o significativo afastamento geográfico e funcional das instituições e as diferenças curriculares, entre outras.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O professor, independentemente das alterações que ocorram no ensino e na educação, tem sido e continuará a ser considerado um elemento central na e à sociedade (Gomes et al, 2013.)

Deles depende, em muito, a melhoria dos padrões do ensino e da aprendizagem, bem como os resultados escolares dos seus alunos, razão pela qual o seu nível de sucesso educativo é frequentemente relacionado com a profissionalidade dos docentes. (Day, 2001:16, citado por Morgado 2011).

Assim sendo, os desafios que atualmente se colocam a nível curricular exigem professores com capacidades de iniciativa e de decisão em termos da gestão curricular, da conceção e realização de projetos, do recurso a metodologias inovadoras e a estilos de ensino que permitam adequar os processos de ensino-aprendizagem às características, motivações e ritmos de aprendizagem dos respetivos alunos. (Morgado, 2011)

O mesmo autor defende que a possibilidade de os professores perseguirem em melhores condições as finalidades educativas depende de três fatores: competências profissionais, identidade profissional e profissionalidade docente, sendo que esta se situa na confluência dos dois primeiros, entendendo-a, tal como Sacristán (1995), como aquilo que *é específico da ação docente*, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.

Para além de Sacristán, vários foram os autores que se referiram à profissionalidade, como Hoyle (1974:15) que a definiu como o conhecimento, habilidades e procedimentos empregues pelos professores no processo de ensino; Hardegreaves & Goodson (1996:4) para quem aquela é a qualidade e caráter da ação profissional no seio de um grupo ocupacional ou, ainda, Roldão (2000) que adicionou àquele conjunto de características, a autonomia e o reconhecimento social da função, a posse e produção de um saber específico, o poder sobre o exercício da atividade, a competência reflexiva sobre a própria atividade e a pertença a uma comunidade profissional com cultura e identidade próprias (in Fachada 2016:18).

A profissionalidade docente baseia-se, por isso, no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, iniciando-se na profissionalização e prolongando-se ao longo de toda a carreira permitindo aos professores a apropriação das práticas, da cultura e dos valores da profissão de forma progressiva e contínua.

As diferentes formas dos professores se ligarem ao trabalho tem a ver com os diferentes percursos de vida de cada um, onde se inclui todo o seu percurso escolar e académico, as diferentes formações, os diferentes níveis de educação e ensino, bem como toda a história do grupo socioprofissional. A ligação da formação ao vivido do trabalho faz emergir a importância dos contextos de trabalho na socialização profissional e na (re)construção das identidades profissionais individuais e coletivas e comporta a centralidade da iniciação à prática profissional dos professores, com incidência na prática pedagógica da formação inicial (Formosinho & Machado, 2009).

A formação inicial, entendida como uma etapa precedente à entrada na profissão, ao longo da qual se procura que os futuros professores adquiram conhecimentos e desenvolvam competências inerentes à tarefa educativa, tem, de acordo com Morgado (2011), sido deficitária na preparação de profissionais capazes de responderem aos desafios educativos de uma sociedade que rapidamente se tornou mais complexa e exigente, sendo que em muitos casos é privilegiada uma formação com um pendor muito académico, muito focada nos conteúdos a ensinar e nas ciências da educação e sem uma efetiva integração desses saberes durante a etapa de prática pedagógica.

Num estudo de caso múltiplo sobre a profissionalidade docente, realizado com seis professoras do 1º ciclo, Borges (2014) concluiu que os resultados reforçam a ideia de que o modelo ideal de formação é o que reconhece a complexidade da profissão docente, proporcionando aos futuros professores (e aos professores em exercício), tanto o desenvolvimento de competências que conduzam, em contextos colaborativos, ao exercício de uma reflexividade crítica sobre a prática, possibilitando o incremento de novos saberes, assim como a promoção, nos novos profissionais, da ideia de uma formação inacabada que se vai construindo ao longo da vida num processo permanente de desenvolvimento profissional e pessoal.

A este propósito Gomes et al (2013) concluíram de uma revisão sistemática de estudos sobre a profissionalidade docente, que a reflexão, a partilha, a cooperação e a experimentação prática são as características reconhecidas pela generalidade dos autores como indispensáveis ao desenvolvimento da identidade profissional, sendo que o contexto real de ação, vivenciado em estágio, e a aprendizagem em comunidade de prática, foram identificados como ambientes favorecedores ao seu desenvolvimento.

Gomes et al (2013) reconheceram, ainda, que os estudos neste âmbito são restritos pelo que é importante haver um investimento na pesquisa, mais ainda quanto é expectável a especificidade da disciplina de Educação Física e do seu contexto de lecionação, levem ao surgimento de uma profissionalidade docente com características próprias, o que justifica a nossa opção por este tema.

OBJETIVO DO ESTUDO

Este trabalho parte, portanto, da convicção de que não existe uma profissionalidade docente mas sim profissões de acordo com as vivências profissionais experienciadas, os valores as crenças, os sentimentos, os contextos, pelo que o seu objetivo é confirmar aquela convicção inicial, através da percepção de algumas das diferenças e a que estão associadas.

Com ele pretendemos perceber o entendimento dos estagiários sobre o interesse/contributo da formação recebida em Estágio Pedagógicos na profissão docente e no papel do professor e ainda como percebem a sua preparação para o ensino e sua identidade profissional.

Simultaneamente e, tal como já o afirmámos, mais importante que os resultados a obter do estudo empírico serão as aprendizagens que pretendemos alcançar quanto aos procedimentos e formas de trabalho mais ajustadas, com vista à implementação do projeto a nível internacional e do qual o presente estudo se assumiu como piloto.

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Na recolha de dados usámos o questionário sobre a percepções do estudante-estagiário acerca do processo de formação de professores e do seu contributo para a vida profissional, designado TEACHERS PERCEPTIONS ABOUT THE PROFESSION, de Batista, Sousa, Amaral-da-Cunha & Marques (2017), oportunamente validado pelos autores e composto por sete grandes grupos de questões: o primeiro de caracterização sociodemográfica dos participantes e de tipologia fechada e os cinco seguintes, da mesma tipologia, e constituído por questões relativas aos Agentes de Formação, Dimensões da Formação de Professores, Papéis dos Professores,

Motivação para o Ensino e Conceções de Ensino e de Aprendizagem. Nas três primeiras questões era solicitado a atribuição do grau de importância e nas duas últimas o de concordância. Por fim, uma última questão de tipologia aberta, sobre a mudança mais significativa que os participantes tinham experienciado no decurso da sua formação inicial, a qual por consenso dos investigadores coordenadores do projeto, e com o objetivo de se aumentar e aprofundar o potencial informativo do instrumento, foi desdobrada em três outras questões da mesma tipologia. Neste grupo de questões, que passou a constituir o sétimo grupo do questionário, foi pedido aos participantes uma reflexão sobre: i) *as mudanças que sentiram ao longo da formação inicial*; ii) *o que os caracteriza como professores*; iii) *onde construíram aquela forma de ser*.

No presente estudo e dado o seu caráter de piloto, optámos por apresentar apenas os resultados das questões de tipologia fechada.

O questionário foi aplicado nas línguas oficiais dos dois países, português e espanhol, pelo que para tal, e estando ele originalmente em língua portuguesa, foi primeiramente traduzido para espanhol por um investigador pertencente à Universidade de Valladolid, Espanha.

Já em espanhol, o questionário foi enviado para a Escuela de Educación en Ciencias del Movimiento y Deporte da Universidade Católica Silva Henríquez, no Chile, onde ainda foi sujeito a uma validação prévia de forma a salvaguardarmos o seu rigor científico, dadas as diferenças linguísticas do espanhol de Espanha e do Chile, assim como as diferenças de currículos e de conceitos.

Para esta validação foram mobilizados 3 professores chilenos, especialistas na área de estudo, os quais se pronunciaram sobre o rigor científico da tradução do instrumento e 3 alunos, estagiários no ano letivo anterior, que protagonizaram a validação do discurso.

Incorporados os ajustamentos resultantes deste processo, todos eles pontuais, passámos à aplicação dos questionários aos alunos em Estágio Pedagógico de ambas as escolas, assumindo que o critério decisivo era o facto de serem estagiários e não o ciclo de ensino que se encontravam a frequentar. Esta referência é importante na medida em que em Portugal (e na Europa de uma forma geral) dada a reestruturação dos cursos de acordo com a Convenção de Bolonha, aqueles surgem divididos em dois ciclos de estudos correspondentes à licenciatura e ao mestrado, o mesmo não se passando na América do Sul, onde apesar do número de anos de formação ser idêntico, são todos no âmbito da licenciatura.

Devido ao desencontro dos calendários letivos, pela localização geográfica dos países, a aplicação dos questionários foi desfasada de aproximadamente um semestre para que fosse realizada em momentos idênticos do decurso da

aprendizagem dos alunos, tendo sido decidido fazê-lo no final do ano letivo de cada um dos países.

A aplicação foi realizada em sessões expressamente reservadas para o fim, tendo os participantes sido previamente informados do anonimato das respostas e da possibilidade de não responderem ou de desistirem em qualquer momento.

Dado tratarem-se apenas de questões fechadas, o tratamento dos dados foi feito em SPSS, versão 23 e optámos, fundamentalmente, por uma estatística descritiva (frequências relativas e absolutas e médias).

PARTICIPANTES

A amostra deste estudo foi constituída por um total de 51 estagiários em Educação Física, divididos em dois subgrupos de acordo com a respetiva nacionalidade, sendo o subgrupo chileno composto por 22 estagiários e o português por 29, e apresentando as caraterísticas constantes na tabela 1.

Tabela 1 - Caraterização dos Participantes.

	Portugal (FCDEF-UC)	Chile (UCSH)
N	29	22
Género	55% homens 45% mulheres	68% homens 31% mulheres
Idade	41% com 23 anos 86% entre 22 a 26 anos	23% com 22 anos 23% com 25 anos 82% entre 22 e 25 anos
Experiência profissional	55% sim 49% não	41% sim 59% não
Áreas de Experiência profissional	36% escola 50% treino 14% outras áreas	64% escola 27% treino 9% populações especiais
Anos de Experiência profissional	59% 1 ano 83% até 3 anos	33% 1 ano 33% 3 anos 83% até 3 anos
Total	51	

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Antes de passarmos à apresentação dos resultados, importa referir que esta se processará questão a questão, pela ordem do questionário.

Assim sendo, na primeira questão, onde se pretendia saber, pela ordenação dos itens por ordem decrescente de importância do 1 ao 7, qual o contributo que os estagiários atribuíam a um conjunto de agentes, na sua formação como professor, podemos perceber (tabela 2) que os alunos de ambos os países consideram como

mais importante o papel do Professor Cooperante, logo seguido dos Professores das Componentes de Didáticas Específicas. A partir daqui verificou-se uma divergência de valorações, considerando os portugueses como o terceiro mais influente o orientador da faculdade enquanto os chilenos colocam antes daquele os professores de Unidades Curriculares de Formação em Ciências do Desporto ou do movimento humano. Tal poderá ter a ver com as diferentes culturas de escola e orientações curriculares ou, simplesmente, com diferentes papéis do orientador da faculdade, cujas funções no Chile poderão não prever uma proximidade e intervenção junto do estagiário, da mesma dimensão que em Portugal. Assunto que será uma das variáveis em estudo no projeto inicialmente referido.

Tabela 2 - Agentes de Formação e seu contributo para a formação docente. Legenda: 1 Média dos níveis de importância atribuídos; 2 Classificação/ordenação de acordo com a média.

Agente	Portugal		Chile	
	1 Méd./2 Clas.		1 Méd./2 Clas.	
Orientador da Faculdade	3,52	3º	4º	4,23
Professor Cooperante	2,66	1º	1º	2,09
Professores das componentes de Didáticas Específicas	3,50	2º	2º	3,41
Professores das componentes de Ciências da Educação (Sociologia, Psicologia, Investigação Educacional, Desenvolvimento Curricular, Gestão Escolar, ...)	4,07	4º	5º	4,77
Professores de Unidades Curriculares de Formação em ciências do desporto ou do movimento humano (Fisiologia, Biomecânica, Traumatologia, História do Desporto, Aprendizagem Motora, ...)	4,97	5º	3º	3,82
Outros agentes	5,82	6º	6º	5,35

Passando para a questão sobre as Dimensões da Formação de Professores (Tabela 3), onde era solicitado (pela ordenação dos itens por ordem decrescente de importância do 1 ao 7) que se pronunciassem sobre o grau de significância de cada uma das dimensões elencadas, na sua formação como professor, os resultados revelam, ao contrário da dimensão anterior, uma expressiva divergência entre os participantes das duas nacionalidades. Enquanto para os portugueses as três principais dimensões na sua formação são o *Estágio Pedagógico*, *as aulas de didáticas específicas* (de planeamento, realização e avaliação do ensino) e *aprender a trabalhar em grupo*, para os chilenos é a sua *formação teórica na área das Ciências da Educação*, *as aulas de didática específicas* das modalidades e a *formação em Ciências do Desporto* entendida como o conjunto das unidades curriculares relativas ao movimento e desenvolvimento humano.

De salientar a inversão de atribuição de importância que existe entre a formação na área das Ciências da Educação e o Estágio Pedagógico nas duas nacionalidades, que poderão estar associadas, entre outros fatores, ao facto da Escuela de Educación en Ciencias del Movimiento y Deportes, aonde pertencem os participantes no estudo, estar integrada na Faculdade de Ciências da Educação da Universidad Católica Silva Henríquez.

Tabela 3 - Significância das dimensões de formação. Legenda: 1 Média dos níveis de importância atribuídos; 2 Classificação/ordenação de acordo com a média.

Dimensões de formação	Portugal		Chile	
	₁ Méd./ ₂ Clas.		₁ Méd./ ₂ Clas.	
Formação teórica na área educacional (ciências da educação)	4,03	4º	1º	3,36
Formação em ciências do desporto ou movimento humano (Biomecânica, Fisiologia do esforço, Aprendizagem motora ...)	4,66	5º	3º	3,45
Formação em tecnologias da informação e computação (TIC)	5,90	7º	7º	5,32
Literacia académica (formação académica geral, recursos intelectuais)	4,83	6º	5º	4,14
Aprender a trabalhar em equipa na escola cooperante	3,76	3º	6º	4,86
Experiência de ensino no contexto de prática de ensino supervisionada (estágio)	1,93	1º	4º	4,00
Aulas de didáticas específicas, de planeamento, realização e avaliação do ensino	2,79	2º	2º	3,55

Relativamente à questão seguinte (Tabela 4), que se referia ao papel ou papéis desempenhados pelos respetivos professores e a forma como os estagiários os valoravam (através da ordenação dos itens por ordem decrescente de importância do 1 ao 7), verificamos que em ambas as nacionalidades o comportamento dos professores que se lhes afigurou mais importante foi o de *transmitir valores universais* basilares de uma vivência e convivência em sociedade, como por exemplo, a tolerância, o respeito, a responsabilidade, a dedicação e a democracia. A mesma coincidência se verificou relativamente ao comportamento menos importante, o qual correspondeu à *transmissão de valores patrióticos*.

De realçar que enquanto os portugueses reconhecem no *ajudar os alunos a alcançar o sucesso* o papel de professor que melhor contribuiu para a sua formação, os chilenos consideram que foram os professores *transmissores de conhecimentos*.

Esta divergência leva-nos a formas distintas de estar e de perceber a ação docente, mais centradas no aluno, da parte dos professores portugueses, e mais

centrada nos professores, da parte dos chilenos. A primeira forma de estar implicando uma responsabilidade do aluno em aprender e a outra passando a maior parte daquela responsabilidade para o professor e para a sua capacidade em transmitir os conteúdos.

Tabela 4 - Papel do professor. Legenda: 1 Média dos níveis de importância atribuídos;
2 Classificação/ordenação de acordo com a média.

Papel	Portugal 1Méd./2Clas.		Chile 1Méd./2Clas.	
Transmitir valores universais	3,00	1º	1º	2,77
Promover a mudança social e educacional	4,07	5º	5º	4,32
Contribuir para o desenvolvimento das capacidades distintivas de cada aluno	3,72	4º	3º	3,18
Educar para comportamentos apropriados e para a prevenção da violência	4,55	6º	4º	4,18
Transmitir valores patrióticos	5,52	7º	7º	5,68
Ajudar os alunos a alcançar sucesso académico	3,21	2º	5º	4,32
Transmitir conhecimento	3,48	3º	2º	3,00

Quanto aos motivos da escolha da profissão (tabela 5), (questão estruturada em 6 níveis de concordância crescente), para os portugueses estão, principalmente, *na relação que aquela permite estabelecer com os alunos, no seu sentimento de autorrealização e nas boas condições de trabalho* que eles consideram que a profissão oferece, enquanto para os chilenos os motivos da escolha da profissão são, acima de tudo, porque *pensam vir a ser professores bem-sucedidos, por ser uma profissão que pensam ser diversificada e interessante* e porque *promove a sua autorrealização*.

Tabela 5 - Motivos da escolha da profissão. Legenda: 1 Média dos níveis de concordância atribuídos; 2 Classificação/ordenação de acordo com a média.

Motivos	Portugal		Chile	
	1Méd./2Clas		1Méd./2Clas	
Vejo-me como um professor bem-sucedido	4,34	3º	1º	5,86
Vejo-me ligado ao ensino num futuro próximo	4,34	3º	6º	5,68
Ensinar promove a autorrealização	4,41	2º	3º	5,77
Na profissão de professor, a promoção é possível	3,45	7º	7º	5,41
A profissão de professor é diversificada e interessante	3,59	5º	2º	5,82
A profissão docente oferece boas condições de trabalho	4,41	2º	8º	4,86
A profissão docente permite que a paixão pelo ensino se expresse	3,55	6º	5º	5,50
A profissão docente permite que se estabeleça uma relação com os alunos	4,79	1º	4º	5,73

De salientar o contraste de valorações entre os participantes das duas nacionalidades no que respeita ao item que se refere às (boas) condições oferecidas pela profissão, com os portugueses a considerarem como o segundo motivo mais importante e os chilenos a colocarem-no em último lugar.

Contudo, importa realçar o facto dos estagiários chilenos estarem significativamente mais próximo do *concordo totalmente* relativamente a todos os itens da questão, que os seus colegas portugueses, apresentando a quase totalidade dos itens acima do valor 5 para um máximo de 6.

Por fim, em relação às conceções de ensino e de aprendizagem dos estagiários (questão estruturada em 6 níveis de concordância crescente), apesar do maior acordo ter recaído em ambas as nacionalidades no mesmo item, o mesmo já não se verificou para os itens seguintes (Tabela 6).

Assim, para os portugueses a sua concordância vai acima de tudo para a profissão de professor requer aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida, de preferirem serem os próprios a organizarem os seus processos de ensino-aprendizagem e de aquela profissão lhes permitir o estabelecimento de uma relação entre o conhecimento teórico e a experiência prática, no ensino.

Já os estagiários chilenos concebem a profissão de professor como requerente de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida, o papel do professor é melhorar os processos de aprendizagem, sendo que para eles ensinar é uma

profissão de vocação e de missão, o que poderá estar, em parte, associado ao pendor religioso da instituição.

Tabela 6 - Concessões de ensino e de aprendizagem. Legenda _ 1 Média dos níveis de concordância atribuídos; 2 Classificação/ordenação de acordo com a média.

Concessões	Portugal _1Méd./_2Clas		Chile _1Méd./_2Clas	
Gosto de ser eu a organizar os meus processos de ensino-aprendizagem	5,10	2º	8º	4,95
A qualidade do ensino é determinada pela quantidade de tempo que professores e alunos passam em conjunto	3,52	14º	12º	4,14
Eu penso que continuarei a trabalhar como professor nos próximos anos	3,93	13º	10º	4,73
Em geral, no momento atual, avalio a minha capacidade para ser professor num nível de elevada competência	4,34	11º	5º	5,45
Ensinar é uma profissão de vocação e de missão	4,62	9º	3º	5,55
Ensinar é uma profissão que permite a autorrealização	4,83	4º	6º	5,36
Aprender é fundamentalmente uma acumulação de conhecimento	4,17	12º	11º	4,55
Gosto que me forneçam quadros concetuais claros e objetivos bem definidos na aprendizagem	4,38	10º	4º	5,50
O papel do professor é melhorar os processos de aprendizagem	4,48	8º	2º	5,59
O ensino é uma profissão que garante segurança do emprego	2,72	15º	13º	3,50
Aprender significa combinar conhecimento novo com conhecimento já existente	4,79	5º	6º	5,36
A profissão de professor requer aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida	5,41	1º	1º	5,82
Sinto-me confortável na utilização das tecnologias de informação e de computação	4,76	6º	9º	4,91
Sou capaz de procura fontes bibliográficas autonomamente	4,69	7º	7º	5,18
Consgo estabelecer uma relação entre o conhecimento teórico e a experiência prática, no meu ensino	5,10	2º	6º	5,36

Tal leva-nos a Formosinho & Machado (2009) quando afirmam que as diferentes formas dos professores se ligarem ao trabalho tem a ver com os diferentes percursos de vida de cada um e que a ligação da formação ao vivido do trabalho faz emergir a importância dos contextos de trabalho na socialização profissional e na (re)construção das identidades profissionais individuais e coletivas.

CONCLUSÕES

De acordo com o título deste trabalho e os objetivos inicialmente formulados, podemos afirmar que não existe uma profissionalidade mas sim profissionalidades docentes, estando estas intimamente dependentes do contexto geográfico, social, da formação, assim como da individualidade do profissional e das suas crenças e valores, o que é ilustrado pelas várias divergências que encontramos entre os resultados dos futuros professores portugueses e chilenos, conclusão que vem ao encontro da bibliografia revista inicialmente.

Estes resultados comprovam a pertinência do tema e a importância do seu aprofundamento, tanto a nível nacional como internacional, de modo a levar-nos ao entendimento não só das divergências na visão de profissionalidade mas, fundamentalmente, das razões que lhes estão associadas, tendo em vista uma formação cada vez melhor dos professores de Educação Física.

Quanto aos procedimentos, percebemos haver a necessidade de alguns ajustamentos de forma à otimização do tempo e do trabalho de todos os intervenientes, nomeadamente, no que respeita à construção da base de dados, a qual pensamos que, deverá ser construída pelo mesmo investigador para que as decisões tomadas na sua construção sejam transversais a todos, cabendo a cada país a tradução das designações das variáveis e apenas nas situações em que tal seja premente.

Outro aspeto a controlar tem a ver com os momentos de recolha de dados, atendendo à existência de dois calendários letivos distintos dentro do conjunto de países pertencentes ao projeto. Sendo fundamental que os participantes no estudo sejam inquiridos em momentos idênticos do seu percurso de aprendizagem, tal poderá implicar a espera de um semestre quer na realização do estudo, como na produção documental que lhe está associada e, consequentemente, na divulgação dos resultados.

Este aspeto também terá que ser tido em atenção sempre que se proceda ao convite de novas instituições para integrarem o projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Borges, M.L. (2014), Profissionalidade docente: da prática à praxis, *Revista Investigar em Educação*, II série, nº 2, pp 39-53.

Ezer, A.; Gilat, I. & Sagee, R. (2010), Perception of teacher education and professional identity among novice teachers, *European Journal of Teacher Education*, vol. 33, nº 4, novembro, pp 391- 404, ISSN 0261-9768.

Fachada, M. (2015). *O trabalho dos professores: profissionalismo, uso do tempo e controlo no ensino secundário*. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de

Ciências da Educação Física, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, p18.

Formosinho, J. & Machado, J. (2007), Nova profissionalidade e diferenciação docente. In A. Flores & Isabel C. Viana (org.). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*, Braga: UM, pp 71-82.

Gomes, P.; Ferreira, C.; Pereira, A.; Batista, P. (2013), A Identidade Profissional do Professor: um estudo de revisão sistemática, *Revista Educação Física e Esporte*, São Paulo, abril/junho, 27(2), pp 247- 267.

Morgado, J. (2011). Identidade e Profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Aval. Pol. Educ.*, Rio de Janeiro, v.19. nº 73, out./dez., pp 793-812.

Sacristán Gimeno, J. (1995), Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In Nóvoa, A. (org.). *Profissão professor*, Porto: Porto Ed., pp 63-92.

A MODERNIDADE LÍQUIDA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

Gabriele dos Anjos Schmitz¹, Daniele dos Anjos Schmitz² & Jerônimo Siqueira Tybusch³

¹Mestranda em Tecnologias Educacionais em Rede na Universidade Federal de Santa Maria. Advogada. Pesquisadora do GEPE – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão e do GPDS – Grupo de Pesquisa em Direito da Sociobiodiversidade. E-mail: gabriele.schmitz3@gmail.com.

²Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede pela Universidade Federal de Santa Maria. Técnica-Administrativa em Educação na Universidade Federal do Pampa. Pesquisadora do GEPE - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão na UFSM. E-mail: danieleschmitz@gmail.com.

³Doutor em Ciências Humanas pela UFSC. Professor do Mestrado em Direito e do Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede da UFSM. E-mail: jeronimotybusch@ufsm.br.

RESUMO

O presente artigo, inspirado na modernidade líquida de Zygmunt Bauman e no pensamento Foucaultiano em educação, tem como objetivo principal abordar o processo de transição da educação em diferentes contextos históricos da sociedade, a fim de compreender as problemáticas educacionais da atualidade e as condições de trabalho dos docentes em uma perspectiva de mundo globalizado e informacional. Para isso, por meio de um estudo comparado, analisa-se obras bibliográficas relacionadas, livros digitais e principais marcos legislativos internacionais relativos à educação, às práticas educativas e a ambivalência criada pela utopia da ordem e a criação da desordem social e educacional. Assim, pode-se vislumbrar como se produziu as condições de trabalho dos docentes nos dias atuais, bem como apontar boas práticas para perspectivas futuras.

1. INTRODUÇÃO

A palavra modernidade pode ter inúmeros significados, dentre eles os marcadores temporais de um período determinado, os acontecimentos sociais, os avanços e características da vida moderna. Para Bauman (2001) “a modernidade começa quando o espaço e o tempo são separados da prática da vida e entre si, e assim podem ser teorizados como categorias distintas e mutuamente independentes da estratégia e da ação” (p. 16). Assim, “o tempo moderno se tornou, antes e acima de tudo, a arma na conquista do espaço” (Bauman, 2001, p. 17).

Para Bauman, o espaço caracteriza o lado sólido do tempo moderno, enquanto o tempo, dinâmico e ativo caracteriza o lado líquido da modernidade. Na prática, a nova organização social, guiou ou está sendo guiada pelas informações e conhecimentos acumulados em redes e comunidades, moldando a sociedade, a cultura, as noções espaciais, artísticas, políticas e educacionais.

O aparecimento da rede mundial de computadores pôs fim - no que diz respeito à informação - à própria noção de “viagem” (e de “distância” a ser percorrida), tornando a informação instantaneamente disponível em todo o planeta, tanto na teoria como na prática. (Bauman, 1999, p. 19)

O espaço ganhou uma nova dimensão: a espessura, a profundidade do acontecer, graças ao número e diversidade enormes dos objetos, isto é, fixos, de que, hoje, é formado e ao número exponencial de ações, isto é, fluxos, que o atravessam. Essa é uma nova dimensão do espaço, uma verdadeira quinta dimensão. (Santos, 2008, p.17)

Assim, a modernidade líquida, da fluidez, da impermanência, do tempo, do movimento e das constantes transformações, tomou lugar do grandioso, das barreiras, dos muros, das grandes construções, do sólido e duradouro. “Na verdade, nenhum molde foi quebrado sem que fosse substituído por outro; as pessoas foram libertadas de suas velhas gaiolas apenas para ser admoestadas e censuradas caso não conseguissem se realocar” (Bauman, 2001, p.14).

Essas transformações sociais, especialmente após a interligação dos computadores e das redes de informação e comunicação faz repensarmos as práticas educacionais da sociedade e, como menciona Saraiva e Veiga-Neto (2009) “a metáfora baumaniana pode funcionar como matriz de fundo para, tematizando a partir das mutações do liberalismo para o neoliberalismo, refinarmos nossos entendimentos acerca do que hoje está acontecendo no mundo da educação” (p.188).

Considerando o exposto, o presente artigo, inspirado na modernidade líquida de Zygmunt Bauman e no pensamento Foucaultiano em educação, busca abordar o processo de transição da educação em diferentes contextos históricos da sociedade, a fim de compreender as problemáticas educacionais da atualidade e as condições de trabalho dos docentes em uma perspectiva de mundo globalizado e informacional. Dessa forma, consideramos como materialidade analítica para atingir o objetivo, acima exposto, livros digitais, obras bibliográficas relacionadas e marcos legislativos internacionais relativos à educação e às práticas educativas. Assim, pode-se vislumbrar como se produziu as condições de trabalho dos docentes nos dias atuais, bem como apontar boas práticas para perspectivas futuras.

A analítica toma como referência a Modernidade Líquida de Zygmunt Bauman e os Estudos Foucaultianos em Educação, em especial a ferramenta governamentalidade, já que,

Por ‘governamentalidade’ entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, ainda que complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por forma maior de

saber a economia política, por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Segundo, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e desde muito tempo, à preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros: soberania, disciplina, e que, por uma parte, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, de outra parte, ao desenvolvimento de toda uma série de saberes (Foucault, 2004, p. 111-112).

Assim, a produção de determinadas práticas educativas na Modernidade Líquida podem ser consideradas estratégias da racionalidade neoliberal, permitindo a crítica ao presente e fornecendo pistas para que se possa pensar nas condições e perspectivas futuras. Dessa maneira, duas unidades analíticas servem como fio condutor: As práticas educacionais na sociedade, a qual aborda o ato de educar através do tempo e diante das complexidades sociais e a modernidade líquida e os desafios educacionais, onde é evidenciada as diferenças entre a Modernidade Sólida e a Modernidade Líquida, e os efeitos dessa nova cultura ou prática social no campo educacional.

Dentre os materiais, selecionamos para análise, o livro Modernidade Líquida de Zygmund Bauman, a Declaração mundial sobre educação para todos, Plano de ação para satisfazer as necessidades de aprendizagem da UNESCO, a Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem da OCDE, além de diversos artigos, entre eles, de Veiga-Neto que é uma das principais referências brasileiras nos estudos Foucaultianos em educação.

2. AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA SOCIEDADE

O ato de educar, instruir e disciplinar é desenvolvido pelo homem desde a antiguidade, através da aprendizagem mútua e da transferência dos conhecimentos de pais para filhos e de grupos para grupos, para que esses pudessem aperfeiçoar suas culturas e práticas de sobrevivência, em um processo educativo espontâneo e integral. Posteriormente, na idade média a educação passa a ser uma instrução formal, letrada, desenvolvida por mestres particulares em detrimento de uma seleta parte da sociedade, as classes com maior poder econômico.

Rocha (2004), menciona que foi no século XVIII que nasceram as primeiras escolas públicas mantidas pelo Estado. Em meio a este processo histórico, a escola sempre foi tida como instrumento das classes dominantes para manutenção de sua hegemonia e a educação passou a ser materializada através da escola.

No século XIX a luta entre classes sociais culminou em significativas mudanças na cultura, na política e na economia. Houve, também, a radicalização das ideias pedagógicas e o surgimento de diversas teorias, no embate didático e pedagógico entre iniciativas conservadoras da burguesia e os anseios por mudanças por parte do proletariado, consoante destaca Manacorda (2001).

Para Andrade et al. (2012),

É característica indelével da pedagogia no século XIX, o embate teórico e a contribuição de pensadores como Hegel, historicista, e Herbart, realista, avessos ao romantismo de Pestalozzi, Schiller e Fröbel. Esta pluralidade de ideias e teorias caracterizam o pensamento pedagógico em várias partes do mundo, vinculado às particularidades do contexto a qual pertence. Inglaterra, França, Alemanha, Itália são alguns dos países onde a atividade pedagógico-educativa foi posta em prática, expondo em diversos níveis as relações entre educação, sociedade e política (p.179).

Nesse cenário, difundiu-se a crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social propiciada pela escola nova, articulada com as exigências do desenvolvimento industrial, processo de urbanização e formação de um homem novo.

Nesse sentido, Pinheiro e Martins (2011) referem que o período pós-II Guerra e pós-crise do petróleo foram paradigmáticas para o desenvolvimento da indústria e do processo de globalização que constitui a sociedade hodierna. As tecnologias começam a difundir-se por todos os territórios, assim como as informações instantâneas e o deslocamento de bens e pessoas em uma velocidade inimaginável.

Durante esse período, as organizações internacionais foram fortalecidas pela necessidade mundial de paz e desenvolvimento social, e contribuíram para a criação de um importante discurso internacional sobre educação. A UNESCO (1990) editou a Declaração mundial sobre educação para todos - satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, mencionando em seu preâmbulo que,

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário: mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o

analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento:

- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais: e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

Essas problemáticas evidenciadas na educação fazem parte de um quadro mundial, relacionadas com a lógica do sistema capitalista, dentre elas pode-se mencionar as diferenças econômicas entre e nas nações, as guerras, a violência, o aumento da dívida interna e externa nos países, a fome, entre diversos outros dilemas sociais.

Nesse mesmo sentido Furlan e Maio (2016) mencionam que,

As crises e evidências paradigmáticas na e da educação têm extensas relações com as crises paradigmáticas mais profundas no campo do sistema capitalista. Se, por um lado, esses paradigmas têm muitos aspectos em comum, uma vez solidificados pelos signos modernos, por outro lado, eles possuem uma história particular porque tratam de questões específicas, cujas crises provavelmente assolam os mais diversos setores da sociedade (p. 280).

Para Bauman (2013), as diferenças entre os seres humanos e a falta de um modelo universal vieram para ficar, esse é um fator de destaque na crise da educação contemporânea, onde o significado da palavra ordem se transformou em objetivo da civilização moderna.

A ordem e a disciplina, também são evidenciadas pelos estudos Foucaultianos que, entre diversos outros esclarecimentos, destacam que, a escola moderna passou a ser compreendida como, entre outras coisas, a principal maquinaria encarregada de sequestrar os corpos infantis e juvenis, discipliná-los e docilizá-los, razão pela qual tornou-se a instituição decisiva para a constituição das sociedades disciplinares, conforme destaca Veiga-Neto e Traversini (2009).

Branco e Veiga-Neto (2011), nas palavras de Foucault, mencionam que:

É mais produtivo compreendermos o liberalismo e o neoliberalismo como modos de vida, como maneira de ser e estar no mundo. Em termos educacionais, isso é da maior importância, na medida em que, ao invés de a escola ser vista como um lugar onde se ensinam e se aprendem

ideologias, ela, bem mais que isso, passa a ser entendida como uma instituição encarregada de fabricar novas subjetividades (p. 38).

Em níveis cada vez maiores de complexidade social em que há o incentivo à competição, ao ingresso no maquinário econômico e a participação no mundo globalizado, a fabricação de subjetividades se torna um desafio, ainda mais em tempos em que as informações e conhecimentos apresentam importância em fração de segundos, após isso, se tornam irrelevantes ou substituíveis pelas novas informações e conhecimentos adquiridas de qualquer parte do mundo.

Esse espírito capitalista engendrado em uma nova governamentalidade é bem descrito por Costa (2009), no sentido que,

Trata-se de uma governamentalidade que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; trata-se, em última instância, de um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, de sentir, de pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação: novas tecnologias gerenciais no campo da administração (management), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, marketing, branding, literatura de autoajuda, etc (p. 178).

[...] as relações de poder-saber se constroem no plano discursivo, o que faz com que o vínculo nunca seja garantido. O discurso é ambíguo e pode ligar-se tanto a estratégias de dominação quanto de resistência. O discurso que torna possível o vínculo poder-saber, também o mina. Sem ser inerentemente nem fonte de dominação, nem fonte de resistência, a pedagogia não está nem fora do poder, nem circunscrita por ele, sendo mais como a própria arena da luta, pois, se as relações de poder são dispersas e fragmentadas, qualquer prática é capaz de tornar-se fonte de resistência ou de repressão, o que nos estimula a sermos mais humildes e reflexivos em nossas práticas pedagógicas (Passos, 2007, p. 2).

Assim, a educação da contemporaneidade continua interligada pela governamentalidade e pelas relações de poder social, dependendo de um conjunto de decisões e de práticas que possibilitem a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

3. A MODERNIDADE LÍQUIDA E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS

As descontinuidades do mundo contemporâneo, refletidas na individualidade do sujeito, na nova concepção de tempo e espaço, na fragmentação econômica, social, do trabalho, da comunidade e de todos os setores desafiados pela fluidez de um mundo impermanente e imerso em realidades virtuais faz crescer, ainda mais, a crise educacional.

Bauman (2001) menciona que “a situação presente emergiu do derretimento radical dos grilhões e das algemas que, certo ou errado, eram suspeitos de limitar a liberdade individual de escolher e de agir” (p.132). Nesse sentido, o “derretimento dos sólidos é traço permanente da modernidade”, assim, o mundo passa pela transição entre a Modernidade Sólida para a Modernidade Líquida.

A modernidade sólida ou pesada como bem delineou Bauman, caracterizou-se pelo volume, pelas construções, fábricas, muros, grandes locomotivas, transatlânticos e tudo o que apresentasse grandes proporções, foi a era da conquista territorial, da riqueza advinda da terra (como o ferro e o carvão). O tempo era rotina, neutralizado no seu dinamismo interno, “prendendo o trabalho ao solo, enquanto a massa dos prédios da fábrica, o peso do maquinário e o trabalho permanentemente atado acorrentavam o capital” (Bauman, 2001, p.147).

O capitalismo pesado, no estilo fordista, era o mundo dos que ditavam as leis, dos projetistas de rotinas e dos supervisores; o mundo de homens e mulheres dirigidos por outros, buscando fins determinados por outros, do modo determinado por outros. Por essa razão era também o mundo das autoridades: de líderes que sabiam mais e de professores que ensinavam a proceder melhor. (Bauman, 2001, p.83)

Na Modernidade sólida as ameaças existenciais eram óbvias e previsíveis, os perigos eram palpáveis, reais e as soluções não eram um mistério a ser desvendado, pois mantinham suas formas que eram, aos poucos melhoradas em busca de um ideal de perfeição. “Os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade” (Bauman, 2001, p.8) e se movem com maior agilidade.

A desintegração da rede social, a derrocada das agências efetivas de ação coletiva, é recebida muitas vezes com grande ansiedade e lamentada como “efeito colateral” não previsto na nova leveza e fluidez do poder cada vez mais móvel, escorregadio, evasivo e fugitivo. Mas a desintegração social é tanto uma condição quanto um resultado da nova técnica do poder, que tem como ferramentas principais o desengajamento e a arte de fuga. Para que o poder tenha liberdade de fluir, o mundo deve estar livre de cercas, barreiras, fronteiras fortificadas e barricadas. (Bauman, 2001, p.23)

Por essa razão, os poderes globais tem interesse na fluidez, já que o capital é leve, transita pelos bens, agora descartáveis, pelas tecnologias (celular, computador, apps, softwares...), pelos consumidores, em tempo instantâneo e independente de local. Assim, “o derretimento dos sólidos levou à progressiva libertação da economia de seus tradicionais embaraços políticos, éticos e culturais” (Bauman, 2001, p.11), sedimentando a nova ordem baseada em termos econômicos.

No mundo mutável da modernidade líquida, onde dificilmente as figuras conseguem manter a sua forma por tempo suficiente para dar confiança e solidificar-se de modo a oferecer garantia a longo prazo [...], caminhar é melhor do que ficar sentado, correr é melhor que caminhar e surfar é melhor que correr. As vantagens do surf estão na rapidez e vivacidade do surfista; por outro lado, o surfista não deve ser exigente ao escolher as marés e deve estar sempre pronto a deixar de lado suas habituais preferências. (Bauman, 2009, p. 664).

Nesse sentido, as relações sociais são completamente alteradas, a liberdade passa a ser consumida e o próprio consumo se torna um meio de pertencimento, da nova ordem, da sociedade dos acontecimentos e do controle. “Nossas instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar em costumes, hábitos e verdades ‘auto-evidentes’” (Bauman, 2004, p. 322).

No mesmo sentido, Giddens (1991) menciona que:

Os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não tem precedentes. Tanto na sua extensibilidade quanto em sua intencionalidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudança característicos dos períodos precedentes (p. 14).

Nesse cenário, os desafios educacionais, tanto para os educandos quanto para os docentes, se tornam evidentes, já que “a escola que hoje conhecemos, apesar das muitas transformações, ainda mantém um forte vínculo com a escola disciplinar da Modernidade sólida” (Saraiva & Veiga-Neto, 2009, p. 198), isso porque ela está voltada não para atender desejos ou anseios, mas para formar pessoas para o mercado de trabalho, disciplinar, dominar e acatar a linearidade do tempo e do espaço.

O consumismo de hoje não visa ao acúmulo de coisas, mas à sua máxima utilização. Por qual motivo, então, “a bagagem de conhecimentos”

construída nos bancos da escola, na universidade, deveria ser excluída dessa lei universal? Este é o primeiro desafio que a pedagogia deve enfrentar, ou seja, um tipo de conhecimento pronto para utilização imediata e, sucessivamente, para sua imediata eliminação, como aquele oferecido pelos programas de *software* (atualizados cada vez mais rapidamente e, portanto, substituídos), que se mostra muito mais atraente do que aquele proposto por uma educação sólida e estruturada. (Bauman, 2009, p. 663).

Se estamos diante de um mundo fluido, sem limites de tempo e espaço, onde as informações são instantâneas e descartáveis, como podemos convencer crianças e jovens da importância de disciplinas pré-estabelecidas, de horários fixos e rigorosos para estudo, onde para compreender um certo tema é estabelecido o prazo de horas, sendo que em segundos o mesmo tema pode ser visto por meio das redes e da internet?

No passado, a pedagogia assumiu diversas formas e se mostrou capaz de adaptar-se às mudanças, de fixar-se novos objetivos e criar novas estratégias. Todavia, deixe-me repetir que as mudanças de hoje são diferentes daquelas ocorridas no passado. Nenhuma reviravolta da história humana pôs os educadores diante de desafios comparáveis a esses decisivos de nossos dias. Simplesmente não havíamos estado até agora em situação semelhante. A arte de viver em um mundo ultrassaturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver. (Bauman, 2009, p. 667).

Nos dias atuais, percebe-se que a simples reforma das estratégias educativas não são suficientes para que a educação acompanhe a fluidez do mundo moderno. “No mundo de hoje, se espera que os seres humanos busquem soluções privadas para os problemas derivados da sociedade e não soluções derivadas da sociedade para problemas privados” (Bauman, 2009, p. 665).

A organização de espaços pedagógicos, modos de regulação, conteúdo curricular, expectativas dos alunos, construção de identidades, reconhecimento de realizações, e assim por diante estão interrelacionados, são moldados por um complexo de fatores desde o nível sistêmico até o individual, e variam entre os contextos. As tecnologias digitais colocam uma série de desafios para essas práticas, mas, evidentemente, dada a forma pela qual a prática é moldada em diferentes contextos, esses desafios assumem formas diferentes e têm consequências diversas (UNESCO, 2012, p. 613).

Para Flores e Flores (2016), “a escola e os professores encontram-se desorientados frente a um grupo de crianças e jovens com quantidades cada vez maiores de conteúdos prévios oriundos de tecnologias que lhes são natas e, todavia, ainda não foram incorporadas pelos mais experientes” (p. 2805). E, além disso, dependendo do contexto educacional, não são somente os docentes que não estão capacitados, no Brasil, por exemplo, muitas instituições de ensino não dispõem de tecnologias educacionais, computadores e redes eficientes.

Com isso, o docente tem a missão de, não mais entender apenas da sua especialidade, mas de uma diversidade de conhecimentos multidisciplinares. Saraiva e Veiga-Neto (2009), mencionam que,

É mais do que evidente a necessidade de repensar o trabalho docente em termos de sua crescente flexibilização, desprofissionalização, substituíbilidade, desqualificação, marginalização social, desvalorização salarial, esvaziamento político, enfraquecimento associativo e sindical. (p.199)

E repensar o trabalho docente está intrinsecamente ligado em repensar o papel da escola e da própria educação, assim, o mundo da escola deve se relacionar, cada vez mais, com o mundo da vida. Educar, hoje, é instrumentalizar o educando para que possa encontrar soluções no seu cotidiano, compreendendo, investigando, transformando e construindo a sua realidade.

No ambiente líquido moderno, a educação e o aprendizado, não importa o uso que se faça deles, devem ser contínuos e permanentes. O motivo determinante para o qual a educação deve ser contínua e permanente está na natureza da tarefa que devemos desenvolver no caminho comum da "outorga dos poderes", uma tarefa que é exatamente como deveria ser a educação: contínua, ilimitada, permanente (Bauman, 2009, p. 680).

Destaca-se que, por estarmos em um mundo de descontinuidades, a educação deve ser contínua, uma vez que, a todo o momento há novas criações e novos conhecimentos que devem ser aprendidos, diferentemente da cultura.

A cultura líquido-moderna não se sente mais uma cultura da aprendizagem e da acumulação, como as culturas registradas nos relatos de historiadores e etnógrafos. Em vez disso, parece uma cultura do desengajamento, da descontinuidade e do esquecimento. (Bauman, 2013, p. 37)

Com isso, os docentes devem estar, também, em um constante aprendizado, criando possibilidades para que os discentes passem da simples captação e memorização de informações e conteúdos e consigam ter o domínio da estrutura cognitiva para alcançar a “capacidade de desmontar e reorganizar a estrutura cognitiva anterior ou desembaraçar-se totalmente dela, sem um elemento substituto”. (Bauman, 2013, p. 17).

A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem da OCDE (TALIS) é uma pesquisa internacional que se concentra nas condições de trabalho dos professores e no ambiente de aprendizagem nas escolas. Através dele, é possível avaliar as necessidades de desenvolvimento profissional dos professores, as práticas docente, as formas de trabalho e o reconhecimento desses profissionais. A TALIS (2013), menciona as habilidades que os docentes precisam desenvolver ao longo de suas carreiras, não se limitando apenas ao uso das mais recentes ferramentas e tecnologias constantemente desenvolvidas, mais que isso, precisa incorporar as pesquisas sobre novas práticas pedagógicas e sobre aprendizagem.

Diante disso, é importante destacar que os professores desempenham um papel crucial nos sistemas educacionais, mas as condições de trabalho podem ser decisivas na promoção da aprendizagem, razão pela qual devem desenvolver suas habilidades constantemente.

O desenvolvimento profissional é definido como atividades que visam desenvolver as habilidades, o conhecimento, a experiência e outras características de um indivíduo como professor. Esta definição reconhece que o desenvolvimento pode ser fornecido de várias maneiras, desde os mais formais (como cursos ou workshops) até abordagens mais informais (como a colaboração com outros professores ou a participação em atividades extracurriculares atividades). O desenvolvimento profissional pode ser fornecido através de expertise externa sob a forma de cursos, oficinas ou programas de qualificação formal ou através da colaboração entre escolas ou professores em todas as escolas (sob a forma de visitas de observação a outras escolas) ou dentro das escolas onde os professores trabalham. Desenvolvimento profissional dentro das escolas podem ser fornecidos através de treinamento ou orientação, planejamento colaborativo, ensino e compartilhamento de boas práticas. (OCDE, 2014, p. 86)

Contudo, para que essa promoção do desenvolvimento profissional seja possível, os profissionais da educação necessitam de tempo, seja nas atividades formais ou não formais, reconhecimento e valorização. Em um país que não há diferença entre profissionais graduados e pós-graduados, como é o caso da educação básica do Brasil, não há o incentivo pelo desenvolvimento e capacitação.

Em todos os países e economias participantes, os motivos mais comuns dos professores para não participar de atividades de desenvolvimento profissional são conflitos com horários de trabalho e ausência de incentivos para a participação. (OCDE, 2014, p. 86)

Vale lembrar que os dados sobre o número de alunos por turmas é um fator condicionante, tanto para o bom desempenho profissional quanto para uma aprendizagem significativa e “o tamanho médio da turma em todos os países é 24,11. Maiores tamanhos de aula são vistos no Brasil, Chile, Japão, Coréia, Malásia, México e Cingapura, cada um com mais de 30 alunos na sala de aula” (OECD, 2014, p. 45).

Cabe destacar que há extremas diferenças entre os países acima mencionados e, com isso, as condições de trabalho docente são completamente distintas, mesmo com números proporcionais em relação aos alunos por turma. Além disso, muitas práticas de ensino podem ser afetadas por fatores como: as características pessoais do professor, o clima escolar, a cooperação entre os docentes e educandos e a estrutura física da escola.

Diante disso, compreender as dinâmicas da pós-modernidade é, também, garantir uma educação de qualidade e, para isso, muitas metas devem ser traçadas e seguidas como as apontadas pela UNESCO (2016),

Os professores são a chave para se alcançar a agenda completa da Educação 2030, assim, essa meta é crucial. Ela requer atenção urgente, com um prazo mais imediato, porque a lacuna de qualidade na educação é exacerbada pela falta e pela distribuição desigual de professores profissionalmente qualificados, sobretudo em áreas desfavorecidas. Como os professores são condição fundamental para garantir uma educação de qualidade, professores e educadores deveriam ser empoderados, adequadamente contratados e remunerados, motivados, profissionalmente qualificados, além de contar com o apoio de sistemas bem financiados, eficientes e governados de forma eficaz (p. 25).

Para que o empoderamento docente seja real e possível, “pensar como estamos sendo governados na atualidade é condição para que se possa compreender o que vem acontecendo no mundo e, em particular, nas escolas e em torno das escolas contemporâneas”. (Saraiva & Veiga-neto, 2009, p. 197) e, assim, colocar em prática os objetivos e projeções de futuro.

4. CONSIDERAÇÕES

Diante da análise e discussão dos materiais apresentados, foi possível perceber que a Educação e o ensino sempre estiveram presentes na sociedade, seja pelos meios informais ou pela instrução formal e regulada pelo Estado, pensada e programada de forma articulada junto às práticas sociais para disciplinar, vigiar, controlar e governar.

A partir das metáforas Baumanianas, foi possível compreender as mutações sociais, culturais, econômicas e a crise educacional. Como já delineado, estamos vivendo em um período de transição entre a Modernidade Sólida e a Modernidade Líquida.

Na Modernidade Sólida, por vezes chamada de pesada, volumosa, imóvel, o capital, a administração e o trabalho estavam fadados a ficarem juntos dentro das grandes fábricas e da volumosa força de trabalho. É nesse contexto que a Educação ganha suas principais formas e é pensando nessa dinâmica social de tempo e espaço que as ambições ordenadoras são concretizadas, através dos moldes educacionais criados e determinados pelo Estado, com o fim de estabelecer condutas, comportamentos e pensamentos, em um tipo de governamentalidade educacional liberal.

Com o advento das novas tecnologias, a sociedade passou a entender o espaço e o tempo sob uma nova ótica, sem divisões territoriais, marcada pela individualização, desengajamento, informações em tempo instantâneo e o consumo como base social. Nesse sentido, a governamentalidade continua ordenando as relações sociais para criar a ordem, mas ao mesmo tempo essa ordem se torna ambivalente, pois a fluidez acaba criando, também, a desordem social, educacional e econômica.

Assim, o homem passa a ser reconhecido pelo seu capital e pelos seus bens, numa competição constante produzida por uma nova governamentalidade neoliberal. Nesse cenário, os conhecimentos formais passam a ser desvalorizados, e a profissão docente se torna um desafio diante da falta de estrutura condizente com um mundo fluído. Isso se dá, entre outros fatores, pela escola não ter acompanhado as transformações sociais e por estar situada na solidez do passado.

Os conhecimentos, nos bancos escolares, são preestabelecidos, fixos, rígidos e não são consumíveis como a ordem do mundo atual. Assim, se tornam cansativos e desestimulantes diante da pronta e imediata informação disponível nas redes. Esse é um dos principais desafios da escola e da educação como um todo, repensar o seu papel diante da nova ordem global.

Nessa linha, a produção da docência e as configurações do trabalho docente devem passar por estratégias racionais e neoliberais, para que os profissionais consigam desempenhar, de forma autônoma, responsável e criativa as suas

habilidades e competências, não se limitando apenas ao uso das tecnologias, incorporando novas práticas e tornando-se empresários de si mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, M. de S. et al. (2012). A História da Educação no Século XIX: conceitos e fundamentos. *Cadernos de Graduação: Ciências Humanas e Sociais*, Aracajú, v. 1, n. 14, p.175-181, out. Recuperado em 17 dezembro, 2017, de <https://periodicos.set.edu.br/index.php/cadernohumanas/issue/view/27/sh owToc>.
- Bauman, Z. (2009). *Desafios pedagógicos e modernidade líquida*: entrevista de Alba Porcheddu sobre a educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661- 684, maio/ago. Recuperado em 15 dezembro, 2017, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200016.
- _____. (2004). *Entrevista com Zigmunt Bauman*: entrevistado por Maria Lúcia Garcia Palhares-Burke. *Tempo soc.* vol.16 no.1 São Paulo June. Recuperado em 15 dezembro, 2017, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702004000100015.
- _____. (2001). *Modernidade Líquida*. Tradução, Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. (2013). *Sobre educação e juventude*: conversas com Ricardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar.
- Branco, G. C.; Veiga-Neto, A. (Org.) (2011). *Foucault Filosofia e Política*. Belo Horizonte: Autentica Editora. Recuperado em 26 dezembro, 2017, de https://books.google.com.br/books?id=k_A22BICb8gC&printsec=frontcover&dq=foucault&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiO_4GO_r7YAhUMHpAKHaR9ACQQ6AEIKDAA#v=onepage&q=foucault&f=true.
- Flores, C. D. ; Flores, T. M. D. (2016). *Educação e docência brasileiras na modernidade líquida*. III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE) - Vol. 03 Núm. 03. Recuperado em 22 dezembro, 2017, de http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6706.pdf.
- Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population*: Cours au Collège de France, 1977-1978. Paris, Gallimard/Seuil, 435 p.
- Furlan, C. C.; Maio, E. R. (2016). Educação na Modernidade Líquida: entre tensões e desafios. *Mediações: Revista de ciências sociais*, Londrina, v. 21, n. 2, p.279-302, jun. Semestral. Recuperado em 26 dezembro, 2017, de <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/>.
- Giddens, A. (1991). *As consequências da Modernidade*. São Paulo: Unesp.
- Manacorda, M. A. (2001). *História da educação*: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 9. ed. São Paulo: Cortez.
- OCDE (2014), *Talis 2013 Resultados: Uma Perspectiva Internacional sobre Ensino e Aprendizagem*, OCDE. Recuperado em 22 dezembro, 2017, de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- Passos, J. da S. (2007). Foucault e a educação: fascinantes desafios – Jennifer M. Gore. *Revista X*, vol 1.
- Pinheiro, T. V. T.; Martins, E. M. (2011). Modernidade líquida e o sistema educacional: analisando o processo de formação e reprodução de cidadãos redundantes. In: *Congresso Nacional de Educação*, 10º, Curitiba. Anais. p. 10969 - 10980. Recuperado em 21 dezembro, 2017, de http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5462_3896.pdf.
- Rocha, A. P. (2004). A instituição escola na sociedade dividida em classes: Uma construção histórica. *Serviço Social em Revista*, Londrina, v. 6, n. 2, jan. Semestral. Recuperado em 10 dezembro, 2017, de http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v6n2_andrea.htm.

Santos, M. (2008). *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 176p.

Saraiva, K.; Veiga-Neto, A. (2009). Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.187-201, maio. Quadrimestral. Recuperado em 21 dezembro, 2017, de <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/8300/5538>.

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Recuperado em 20 dezembro, 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.

_____. (2016). Educação 2030. Declaração de Incheon e marco de ação da educação rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília. Recuperado em 10 dezembro, 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>.

Veiga-Neto, A.; Traversini, C. (2009). Apresentação da Seção Temática - Por que Governamentalidade e Educação? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.13-19, maio. Quadrimestral. Recuperado em 20 dezembro, 2017, de <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9725>.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EMERGENTES NAS NARRATIVAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: UM MODELO DE INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA

Paulo Henrique Mendonça Rodrigues¹ & Carla Cristina Marques Galego²

¹Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa).

E-mail: paulohenrique@enriqueser.com.br

²Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa). E-mail: cmgalego@gmail.com.

RESUMO

Trata a presente publicação de uma construção de modelo de análise das representações sociais de professores acerca dos dilemas que vivenciam no ensino superior de uma instituição privada. Inspira-se em experiências deste investigador em práticas docentes e da coordenação acadêmica do curso de Administração. A coordenação de atividades acadêmicas, orientação de alunos em iniciação científica e os processos decisórios vivenciados proporcionaram rico material, os quais podem contribuir para o alcance de respostas para as questões aqui propostas, e que norteiam o projeto de investigação sobre as Representações Sociais no Ensino Superior: a) quais sentidos e sentimentos estão presentes entre os professores, como atores e sofrendores dos mesmos dilemas sociais da contemporaneidade ? b) o que esperam de seus alunos: jovens disponíveis para aprender ou adultos parceiros para agir na mesma arena problemática ? c) quais representações sociais caracterizam suas funções (professor e investigador) diante dos requisitos institucionais (privados) ? Considera-se, como pressuposto da ação dos educadores, que a capacitação dos indivíduos para viabilizarem-se em diferentes momentos e épocas históricas pode estar comprometida com novos requisitos (pós-modernos?), o que deve ser percebido a partir de suas próprias narrativas. Com investigação em andamento, espera-se instituir um núcleo de investigação-formação, com efeitos de pesquisa-ação e intervenção narrativa continuada. Embora os resultados sejam de interesse e revelem ações locais, o modelo de intervenção poderá ser generalizado, com revisões e adaptações.

1. INTRODUÇÃO

Abrir reflexão sobre impasses ou mal-estar na educação é tão importante quanto pode ser angustiante. As últimas décadas do século passado e todos os anos do século XXI vêm assistindo a repetidos discursos, publicações e estatísticas que confirmam pelo menos dois pensamentos acerca da educação e do papel das universidades: a) a educação é protagonista de quase todas as hipóteses de recuperação econômica e social das Nações, na forma de “única solução para todos

os males”; e b) as universidades devem enorme conta sobre o ajustamento dos jovens à sociedade e ao mercado de trabalho, na velocidade das mudanças em que tudo se dá. Tamanha responsabilidade impõe aos docentes um papel de interlocução sobre os mais diversos temas que afetam a sociedade, que incomodam os alunos e suas famílias, mas que também são os mesmos a afetarem as suas próprias vidas.

Esse caminho de reflexão, dirigido aos dilemas no contexto universitário sob a ótica dos professores, emerge de levantamentos participativos vivenciados em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, na coordenação de curso de graduação, orientação de alunos em processo de iniciação científica e gestão dos conflitos entre alunos, professores e a IES. Proporcionaram rico material narrativo, os quais podem contribuir para o alcance de respostas para as questões que norteiam o projeto de investigação sobre as Representações Sociais no Ensino Superior, conforme aqui propostas: a) quais sentidos e sentimentos estão presentes entre os professores, como atores e sofrendores dos mesmos dilemas sociais da contemporaneidade ? b) o que esperam de seus alunos: jovens disponíveis para aprender ou adultos parceiros para agir na mesma arena problemática ? c) quais representações sociais caracterizam suas funções (professor e investigador) diante dos requisitos institucionais (privados) ?

Conforme declaração de Kegan (1994) sobre a capacitação dos indivíduos para viabilizarem-se em diferentes momentos e épocas históricas, a ação dos educadores, da mesma forma que dos terapeutas e dos gestores no contexto moderno, pode estar comprometida com novos requisitos (pós-modernos?). Ferreira-Alves e Gonçalves (2001) propõem-nos compreender a completude como algo perfeito, auto-suficiente e autônomo, mas que não seria “autotransformador”. Logo, pressupõe-se um sentimento suficientemente relevante para iniciarmos um processo de mediação, de autoconhecimento e de exteriorização de sentidos, pois pode contribuir para o apontamento de novos outros. Se os alunos forem os “jovens disponíveis”, o professor é empoderado da completude, mas também detentor de enorme responsabilidade, alguém que deveria ser capaz de responder a tudo que ocorre na sociedade. Por outro lado, se os estudantes forem os “adultos parceiros”, temos reduzido o sentimento de completude e também o empoderamento do professor. Ao fim, o mal-estar caracteriza-se na forma de um baixo empoderamento generalizado, levando todos a um sentimento de incapacidade que, de forma reduzida, é atribuída a um ente despersonalizado: a Instituição de Ensino Superior.

Assim, o objetivo desta reflexão dirige-se a construir um modelo de análise que emerga dos próprios investigados, de forma mediada, em um esforço continuado de produção de narrações e de coleta de materiais narrativos já produzidos, a partir dos quais se torne possível alcançar as representações sociais dos professores, segundo os fundamentos de Serge Moscovici, conforme Marková (2017).

2. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Este modelo de reflexão teoriza as heurísticas cognitivas do investigador, conforme estudo já publicado apontando que a “heurística cognitiva é fundamental e alicerce da produção de conhecimento desejada sobre o fenômeno” (Rodrigues, 2017). Tem base metodológica na proposta de Bamberg (2010), ao postular as categorias de análise das narrações na forma de arenas (dilemas), respectivamente com os objetivos operacionalizados que as seguem:

- a. *Sameness & Difference (self-others)* » Obj.1- perceber como e com qual relevância o professor reflete e expressa as semelhanças e diferenças entre ele verifica entre si mesmo e os demais professores com os quais convive;
- b. *Agency & Passivity* » Obj.2- identificar a relação que o professor estabelece: se de ator (ativo, modificador) ou receptor (sofredor) das consequências do ambiente;
- c. *Contancy & Change* » Obj.3- compreender como o professor se avalia com relação ao passar do tempo, sobre o grau de mudança que passa e o significado dessa temporalidade para as suas práticas.

Outras perspectivas poderiam dar sentido a uma investigação dessa ordem, mas o caminho da identidade, como Bamberg (2010) propôs no ensaio “*Who am I? Narration and its contribution to self and identity*” parece-nos um caminho que permitirá, *a posteriori*, também compreender os demais atores (alunos e gestores) do ensino superior.

A perspectiva das investigações narrativas segue os pressupostos da construção da identidade, conforme Goodson (2000; 2001), Freitas e Ghedin (2015) e Nóvoa (2000). Preserva a percepção da realidade em seu mote particular, mas que incorpora os valores e papéis relativos aos grupos de pertencimento e, ainda, considera as representações decodificadoras das situações vividas (Galvão, 2005). E embora haja farta produção de material para esse tipo de análise nas universidades (memoriais, relatórios e outras participações docentes) que não podem ser desprezados, julga-se que normalmente o são, uma vez que processos formalmente instituídos de construção do conhecimento por meio da abordagem das narrativas não são tão comuns no meio acadêmico quanto deveriam. Resulta em deixarmos de compreender a identidade profissional, como os docentes processam as decisões e até mesmo o quanto estão (ou não) seguindo uma coerência dos próprios discursos que levam para a sala de aula por meio das práticas pedagógicas.

Outro aspecto fundamental da abordagem que se anuncia nesta proposta é o que já haviam previsto Connelly e Clandinin (1990), postulando que a narrativa é o produto final, e a história é o fenômeno a ser conhecido. A narrativa é a concretização da descrição da história.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. A incompletude na educação universitária (emancipatória?)

Santos (1999), relativamente às contribuições de Bourdieu e Passeron (1970) e Offe (1977), aborda o sistema educativo, o qual funcionaria:

de modo a que a contradição entre o princípio da igualdade de oportunidade e da mobilidade social através da escola, por um lado, e a continuação, a consolidação e até o aprofundamento das desigualdades sociais, por outro, não seja socialmente visível, dessa forma contribuindo para perpetuar e legitimar uma ordem social estruturalmente incoerente, «obrigada» a desmentir na prática as premissas igualitárias em que se diz fundada. (Santos, 1999, p.167)

Depreende-se dessa abordagem, entre outras questões, que a escola não é garantidora de um processo de emancipação, embora o tenha em suas demandas, o que gera um sentimento de frustração (meu juízo). E o autor prossegue citando a universidade como um subsistema, a ser contextualizada no nível sistêmico em que se situa, havendo congruências entre os vários subsistemas, tanto de eclosão quanto de agravamento de crises, ou de suas compensações. Ou seja, a universidade não deve ser percebida de forma isolada nas questões que se direcionam ao sistema «Educação».

Na presente reflexão, para além do interesse deste investigador, a elaboração dos conceitos de incompletude e da emancipação centra-se na universidade por algumas razões: a educação superior abrange necessariamente a idade adulta das pessoas, consolidando a legalidade da participação política e do exercício da cidadania; não menos importante, a educação superior relaciona-se intrinsecamente a atividades (funções) que fazem parte das contradições colocadas em pauta nesta discussão, como a produção formal de conhecimento científico, o exercício profissional de seus estudantes, entre outras, somente integralizadas na idade adulta do homem econômico e social.

A Educação, como um segmento da sociedade que se institucionaliza na formalidade das escolas, encontra no ambiente universitário a questão que se lhe apresenta na forma de um espelho que não consegue refletir claramente sua imagem. A imagem requerida por esse espelho é a capacitação para o trabalho, na lógica de servir a um sistema econômico legitimado pela sociedade, a qual aprova, ou não, essa escola. Tal existência vinculadora (espelhada), no entanto, nem sempre foi assim. Seu surgimento marca uma hegemonia que definiu dois mundos: “[...] o mundo ilustrado e o mundo do trabalho. Quem pertencia ao primeiro estava dispensado do segundo; quem pertencia ao segundo estava excluído do primeiro.” (Santos, 1999, p.170).

Além dessa contradição, fruto da hegemonia fundamental, outras tantas se mostraram presentes ao longo do tempo, nomeadamente a partir do pós-guerra, com respeito à produção do conhecimento, na relação do senso comum e das experiências do vivido com a elaboração teórica e o empirismo, ou seja, a alta cultura *versus* a cultura popular. Até o final do século passado as exigências para que a universidade se vinculasse ao mundo do trabalho somente se acentuou, como se podem ver refletidas no relatório da OCDE de 1987, atribuindo às universidades uma extensa lista de funções, como a de investigação, educação geral pós-secundária; qualificação de mão-de-obra; mobilidade social para os filhos e filhas dos operários, apenas para citar algumas (Santos, 1999, p.164).

A complexidade desse contexto, marcado pela desconstrução de uma autonomia hegemônica para se reconstruir em uma vinculação submissa a uma nova ordem dominante, claramente caracteriza o que denomino por incompletude, na medida em que a própria universidade é urgenciada a dar respostas a um desconhecido, como que colocada à frente do espelho no qual ela não se reconhece, mais caracterizando uma crise de identidade do que algum tipo de hegemonia.

Por outro lado, a educação superior é exigida na forma de um contexto de emancipação, impondo-se ao instituto da universidade a função de prover justamente aquilo de que mais está debilitado. À universidade exige-se o despir-se da liberdade de pensar, e ao mesmo tempo ensinar a pensar, libertar e reconstruir-se, ainda que se veja diante do imediatismo com o qual nunca se identificou.

Como consequência, diversas são as questões que passam a somar desafios sem qualquer indicação de que serão resolvidos pelos mesmos paradigmas que os criaram. Entre elas, pelo menos três são centrais:

- a. a Definição de Currículos, que sofre na tentativa de resolver o dilema da construção de um objeto disciplinar (unidades curriculares), pois cada disciplina constrói seu objeto, separando determinados aspetos da realidade social e, portanto, o reduz;

Esse desafio levanta claramente o conceito de incompletude.

- b. a Formação de Professores, agentes de um processo do qual há décadas já são pacientes, inseridos nas mesmas questões que precisam solucionar;

Emancipar ou emancipar-se ?

- c. a Internacionalização da Universidade, que acompanha o nascimento crescente das empresas globais, mas ainda impõe estratégias que atendam às minorias (locais), ainda excluídas da globalização;

Esse desafio reúne tanto a incompletude, refletida na incapacidade de se estabelecer generalizações dentro de recortes bem delimitados e próprios, como

também a emancipação, pela imposição de um pensar que deve ir além do ser atual, sem reduzi-lo, mas emancipá-lo.

A conclusão aqui proposta recai sobre esse último desafio, a Internacionalização da Universidade, por constituir-se no mais complexo fenômeno, somente comparável à própria globalização. Apoiar-se nas declarações de Teodoro (2015), ao observar que “[...] os grandes inquéritos estatísticos (surveys) conduzidos por organizações transnacionais de natureza governamental, com destaque para a OCDE, têm vindo a se transformar no mais poderoso instrumento de regulação das políticas públicas de educação”. Sendo a regulação um mecanismo de controlo, presume-se que essa regulação supranacional seja redutora de emancipação e, ao mesmo tempo, confirmando o sentido de incompletude, somente favorável à construção do conhecimento sob o aspeto da integração, porém reduzido desse sentido em face do baixo empoderamento (redução da emancipação). O autor critica a forma de “governar por números” por “tornar empobrecedor o debate público democrático” e obscurecer “outros modos de regulação mais propícios a apoiar a inovação das respostas educativas” (Teodoro, 2015).

Por fim, e sem que se possa fechar a questão, o que urge às universidades é um conhecer-se, em um processo de (re)construção das próprias imagens, de tudo o que produziu, descreveu, ensinou e aprendeu. Um processo de mapeamento de suas representações individuais e coletivas ou sociais, a partir das quais poderiam mediar a própria identidade nos contextos em que estão inseridas. Sendo esses contextos já impregnados da multiculturalidade e dos demais efeitos da globalização, assim também se reconstruiriam suas universidades e seus sentimentos.

3.2. Incompletude e Emancipação como sentimentos comunitários

Retomando as ideias de Thomas Kuhn, para quem as mudanças de paradigmas teriam motivações em questões ou problemas não resolvidos, encontramos a crítica de Serge Moscovici, que associou as revoluções científicas a possíveis “novas verdades”, as quais formariam excedentes no lugar dos défices previstos por Kuhn. Esses excedentes estariam ligados à humana liberdade de pensamento, valorizando os julgamentos, as emoções, a consciência do eu e do outro e as diversas interações que a fenomenologia já apontava (Husserl). (Marková, 2017, p.366).

Daí um conceito de incompletude que preserva o sentido da construção do conhecimento por meio de novas verdades (sempre possíveis), movido de forma teórica (científica, elaborada) ou pela experiência do vivido (senso comum).

Portanto, a incompletude se apoia no reconhecimento da também exterioridade dos fenômenos motivadores e geradores de conhecimento, e no facto de que o outro sou eu mesmo. Logo, nenhuma humildade, e sim incompletude.

Assim percebida, o fenômeno a ser compreendido se faz complexo e impõe-nos a identificação de diversas individualidades incompletas.

Retomando as críticas de Santos (2008), lemos que:

A ideia de que não conhecemos do real senão o que nele introduzimos, ou seja, que não conhecemos do real senão a nossa intervenção nele, está bem expressa no princípio da **incerteza** de Heisenberg: não se podem reduzir simultaneamente os erros da medição da velocidade e da posição das partículas; o que for feito para reduzir o erro de uma das medições aumenta o erro da outra. Este princípio, e, portanto, a demonstração da interferência estrutural do sujeito no objecto observado, tem implicações de vulto. (Santos, 2008, p. 44)

Santos também cita o Teorema da Incompletude de Kurt Gödel:

O teorema da **incompletude** (ou do não completamento) e os teoremas sobre a impossibilidade, em certas circunstâncias, de encontrar dentro de um dado sistema formal a prova da sua consistência vieram mostrar que, mesmo seguindo à risca as regras da lógica matemática, é possível formular proposições indecidíveis, proposições que se não podem demonstrar nem refutar, sendo que uma dessas proposições é precisamente a que postula o carácter não contraditório do sistema. (Santos, 2008, p. 45)

O termo incompletude tem origem nas ciências naturais. De acordo com o que se encontra publicado nos Cadernos do Instituto Militar de Engenharia (Série Matemática, Vol. 23, 2011), em 1931 Kurt Gödel provou dois teoremas de consistência e completude, hoje conhecidos como os teoremas de incompletude Gödel.

Mas ainda é preciso considerarmos alguns pressupostos que merecem atenção nessa discussão: a) incompletude científica é analisada ao lado e impregnada do sentido de incerteza; b) o conceito de emancipação assume o sentido pressuposto de conhecimento e poder (político, não necessariamente pessoal), mas referenciado por sentimentos comunitários; c) a construção do conhecimento se faz associada à emancipação, por meio de uma educação que poderia melhorar a condição humana, com apoio em Freire (1970).

Primeiramente temos uma nova questão controversa, pois incerteza e incompletude não nos remetem positivamente ao sentido de emancipação. Outrossim, revelam sentimentos de baixa estima, de incapacidade. Tal impasse pode estar explicado pela dificuldade de se compreender integração entre a liberdade de pensamento e a autonomia ou autossuficiência, com o que se estabelece na relação

entre a criação intelectual de natureza individual e o mundo real, que é comum, compartilhado, comunitário.

E aqui cabe retomarmos a citação em Santos, de que “o princípio da comunidade foi, nos últimos duzentos anos, o mais negligenciado. E tanto assim foi que acabou por ser quase totalmente absorvido pelos princípios do Estado e do mercado”. E ainda, “Mas, também por isso, é o princípio menos obstruído por determinações e, portanto, o mais bem colocado para instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação”. (Santos, 2002, p. 75). Fica evidente o conceito de emancipação assumindo um sentido referenciado por sentimentos comunitários. Já os conceitos de Autonomia e Solidariedade tendem a explicar melhor esse confronto entre Incompletude e Emancipação, pois os pressupostos epistêmicos da incerteza e da incompletude da construção do conhecimento promovem a superação de um conhecimento científico ilusório, das falsas certezas e pseudo-respostas (Morin, 2005).

Tem-se, portanto, o sentido do comunitário preservando a liberdade de pensamento e a superação do ilusório para uma ciência que busca capturar eticamente o real, cenário em que Santos (1999) entende a necessidade de criação de um novo senso comum político, de uma nova cidadania, aquela entre cidadãos e o Estado, mas também entre cidadãos e cidadãos. Nesse sentido, cabe questionar como a educação, ou a escola, participa ou é afetada por esse desafio epistemológico que clama por completude, sem poder ou dever sê-lo.

Ainda sobre o conceito de incompletude, retoma-se à obra de Ferreira-Alves e Gonçalves, que aborda a completude como “um sistema completo, perfeito, auto-suficiente e autónomo (e não autotransformador (...))” (2001, p. 25). Os autores inserem essa explicação no momento em que analisam a ação de educadores, terapeutas ou gestores no contexto moderno referenciado por Kegan (1994) quando este procura compreender a capacitação dos indivíduos para viabilizarem-se em diferentes momentos e épocas históricas. A completude aparece como um sentimento que pode explicar a forma de cada indivíduo lidar com o conflito na modernidade, procurando anular o outro (pólos apostos de sistemas completos) ao qual não adere. Já a consciência pós-moderna revelaria um equilíbrio diferente, existindo no indivíduo “uma visão dialéctica com a qual ele dá sentido sentido aos sistemas abstractos ou à ideologia”. E ainda, “que a consciência pós-moderna apresenta do lado do indivíduo uma visão interinstitucional (e não institucional como era antes) com a qual ele dá sentido à instituição e, de forma geral às formas de regulação das relações”, explicando haver uma perspectiva de auto-transformação do lado do indivíduo, e não mais de autonomia.

A não autonomia, mas autoria, e a perspectiva da incompletude por um sistema dialético que viabilize a autotransformação com o sentido de viabilizar relações no lugar do confronto de sistemas pseudo-completos. Esses são

componentes que parecem apontar para a necessidade de um modelo de análise que privilegie uma mediação entre as subjetividades, por um acordo em que o método científico se estabeleça por meio das linguagens estabelecidas pelos próprios investigados.

3.3. Perspectiva narrativa e mediação para a intervenção

Opta-se por iniciar esta seção citando o NAD – Núcleo de Apoio ao Discente – do Instituto Cenecista de Ensino Superior (IESA), não se constituindo no caso concreto considerado por este investigador, mas tão somente porque expressa precisamente o que aqui se propõe. Segundo as interlocutores do NAD, Colpo e Schneider (2012), em artigo no qual publicam o Núcleo como Lócus de Reflexões no Ensino Superior sobre o Mal-estar na Educação, “A escuta analítica no Ensino Superior produz uma mudança de posição que resgata o sujeito, que possibilita a escuta e que encaminha o que emerge do cotidiano acadêmico, que gera mal-estar subjetivo, social, institucional, para outras modalidades de expressão (...)”.

A escuta do Ensino Superior é a proposta em pauta, que requer uma abordagem a partir do contexto, extraindo dele os sentidos e os sentimentos ali depositados e já instituídos nas práticas diárias, nos currículos, nos processos acadêmicos, nas decisões, nos registros de pesquisa, e que possivelmente se revelam na forma de algum mal-estar. Na obra *Educação Narrativa do Professor*, Ferreira-Alves e Gonçalves (2001) analisam a visão de Lyotard sobre o estatuto do saber e a pragmática do conhecimento, e sintetizam a ciência como legitimação de narrativas, na forma de uma macro-narrativa. E destacam a contraposição que Lyotard estabelece entre o saber científico e o narrativo, sendo este último ligado ao equilíbrio interior e de convivialidade, enquanto o primeiro encontra-se desvinculado das narrativas dos referentes pessoais que as produziu.

Não se proclama aqui a não-ciência, mas a desconstrução da perspectiva que veja o fenômeno unicamente de fora, o que tem raízes anteriores em diversas abordagens, conforme apreendido em Bourdieu, Chamboredon & Passeron (1999), em citações a Max Weber, considerando o princípio epistemológico como instrumento de ruptura com o realismo ingênuo. Também referencia o surgimento de uma “nova ciência” a partir da aplicação de um novo método a novos problemas. No caso em análise, os problemas são novos porque emergem das narrativas daqueles que desejam compreender seus próprios dilemas e propõem-se a construir ações que sejam emancipadoras, ou pelo menos os permitam lidar com os sentimentos de mal-estar, dando-lhes um sentido ao que realizam. Logo, eles empreendem esforços na construção do quadro conceptual, “uma construção abstrata que visa dar conta do real. (...) mas somente o que exprime o essencial dessa realidade, do ponto de vista do investigador.” (Quivy & Camenhoudt, 2005, p. 121-122).

Nesse cenário, em que visitamos alguma crítica sobre a ciência, especialmente nos últimos anos do século passado, vale citar ao menos Boaventura de Sousa Santos, que em *A Crítica da Razão Indolente* destaca a correlação que muito claramente nos orienta com os sentidos e sentimentos centrais desta reflexão:

Em meu entender, as **representações** que a modernidade deixou até agora mais inacabadas e abertas são, no domínio da **regulação**, o princípio da **comunidade** e, no domínio da **emancipação**, a racionalidade estético-expressiva. Dos três princípios de regulação (mercado, Estado e comunidade), o princípio da comunidade foi, nos últimos duzentos anos, o mais negligenciado. E tanto assim foi que acabou por ser quase totalmente absorvido pelos princípios do Estado e do mercado. Mas, também por isso, é o princípio menos obstruído por determinações e, portanto, o mais bem colocado para instaurar uma dialética positiva com o pilar da **emancipação**. (Santos, 2002, p. 75).

Santos (2004) revisita seus escritos de 1987 e explica o “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”, justificado por teses que enuncia: a) todo o conhecimento científico-natural é científico-social; b) todo conhecimento é local e total; c) todo conhecimento é autoconhecimento; d) todo conhecimento científico visa a se constituir em senso comum.

Ainda sobre a perspectiva narrativa, cabe citar literaturas que ultrapassam (ou antecedem) as publicações na Língua Portuguesa. Connelly e Clandinin (1990) explicam a narrativa como produto final, chamando a atenção também para a diferença entre narrativa e história. Postulam que a história é o fenômeno a ser conhecido e a narrativa a concretização de sua descrição.

Ivor Goodson, em *The Story of Life History: Origins of the Life History Method in Sociology* (GOODSON, 2001) afirma que tanto as histórias de vida quanto outras abordagens biográficas e narrativas ganharam um largo entendimento de contribuições a oferecer, e argumenta que deveriam ser também empregadas em pesquisas sobre identidade. Michael Bamberg, contribuindo para as narrativas com destaque ao valor para a compreensão e a ação sobre a identidade (Bamberg, 2004a, 2004b, 2004c; 2010) também destaca a diferenciação entre narrativa e narração, conforme explica:

The noun narration was purposely chosen, in contrast to narrative or story, in order to emphasize the activity of narrating, and to de-emphasize the final product of a text. The activity of narrating was qualified as firmly grounded in “talk” (discourse), but as “embodied talk” that is analyzable as multimodal engagement. (Bamberg, 2010, p. 15).

Fica claro o engajamento que prevê para o processo de análise da narração (fala incorporada) com valor superior ao produto final (a narrativa). Esta abordagem indica um processo de mediação, pois o mesmo autor ainda acrescenta que as análises são realizadas em paralelo às escutas.

Rabelo (2011, p.172) explica tratar-se de “(...) uma modalidade de pesquisa que valoriza a exposição dos pensamentos dos indivíduos acerca da sua visão de mundo”. Entretanto, propõe-se ir além, ou ao lado, da pura compreensão de uma forma por excelência do saber das classes populares, da cultura de um povo, conforme explicado por Lyotard (1989), pois pretende-se alcançar uma dialética investigador-investido, como modo de transição da heurística conceptual para a teórico de forma consciente, (auto)biografada.

Sobre as narrativas escritas, Rego (2014) publica relato sobre análise de memoriais apresentados em concursos para os mais altos cargos ou titulação da carreira universitária (livre-docência e titular), sobre a trajetória intelectual de pesquisadores da educação em que se buscou apreender elementos constitutivos próprios de uma identidade narrativa. Os memoriais analisados referenciavam a pesquisadores de diferentes gerações, os quais foram selecionados segundo os critérios: expressão do pesquisador, diversidade em termos de formação, vinculação institucional e área de atuação. Como resultados, entre outros aspectos, vale notar que “Os textos trazem também informações interessantes sobre as experiências que viveram como leitores e como alunos ao longo da sua trajetória escolar e ainda elementos que se conectam com seu ofício docente e sua prática como professores.” (Rego, 2014, p. 797)

Conforme Galvão (2005): “A realidade cotidiana é percebida por cada um de nós de um modo muito particular, damos sentido às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos.” (p. 328) e prossegue citando as representações como promotoras da decodificação e interpretação das situações vividas. Galvão referencia Vygotsky, para quem a linguagem e outros sistemas simbólicos (produtos culturais) são os mediadores nas nossas representações da realidade, viabilizando modelos que antecipam o comportamento dos outros para agirmos nessa realidade. E esclarece que “assim vamos construindo um percurso individual feito de cruzamentos de histórias que vivemos ou que ouvimos contar.” (Galvão, 2005, p.328)

Em artigo intitulado A Mediação Sociocultural na Ação Empreendedora, Rodrigues e Vieira (2004) relatam um esforço de mediação a fim de compreender planos de vida que estivessem subdimensionados ou ocultos em indivíduos com tendência a empreender novos negócios. Valer-se dessa referência importa por ter sido a primeira experiência deste investigador na construção de um modelo que desenvolveu e aplicou como um ensaio, desprendendo-se da lógica determinante da

neutralidade, que o permitiu compreender seus pressupostos a partir de narrativas que o método viabilizou. Segundo esses autores, inspirados pelas orientações de Dilthey (apud Carvalho, 1991) a tomada de consciência e a organização do pensamento são inerentes à natureza livre do homem, efeitos de um processo de construção e compreensão de senso comum, mas só fazendo sentido na vida em sociedade, uma vez que os próprios conceitos de liberdade e de senso comum não pertencem à unidade, mas ao agrupamento. Alertam que seria um equívoco equiparar o mediador deste modelo com o facilitador no trabalho de grupos colaborativos, embora possa haver semelhanças, sendo a concepção fenomenológica da mediação, que se constitui um meio para o fenômeno se expressar, o centro dessa distinção. Explicam que a facilitação previne-se com ferramentas e técnicas, pressupondo uma neutralidade que não consegue alcançar e ainda acaba por destituir o processo de uma humanidade, e esta é indispensável ao processo de mediação. E destacam que “a riqueza da nossa experiência permite-nos imaginar, por uma espécie de transposição, uma experiência análoga exterior a nós e compreendê-la[...]” (p.14), o que justifica uma aproximação com o sentido da compreensão do fenômeno na ação humana, pois “Dilthey não exigia uma neutralidade, mas uma parcialidade prudente, permitindo ao outro a possibilidade, ainda que minimamente, de se expressar através de seus próprios vestígios.” (Rodrigues & Vieira, 2004)

Por fim, espera-se que os estudos citados operem um sentido teórico ao modelo de intervenção que viabilize compreender os dilemas que identificam o contexto do ensino superior a partir dos professores em processo de identificação de suas representações, e gerar capacitação para que os próprios participantes encontrem as formas de resolvê-los ou mitigar os efeitos que não sejam desejados.

4. POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO

As possibilidades de intervenção seguem as elaborações teóricas já conhecidas e pretendem alcançar um modelo de análise em pesquisa-ação, mediado por participantes do próprio ambiente em imersão, de forma explícita, ou seja, com a intencionalidade de se alcançar resultados individuais e coletivos de desenvolvimento e melhoria dos dilemas que causam algum mal-estar.

Para a abordagem junto aos professores da IES privada, este ensaio teórico sugere:

- a. Realização de entrevistas que provoquem as narrações, conforme a percepção de Bamberg (2010) sobre a fala incorporada, seguindo o processo de mediação a ser evoluído a partir da experiência de Rodrigues & Vieira (2004) e orientações de Galvão (2005) relativamente à

decodificação e interpretação das situações vividas, a fim de se alcançar as possíveis representações sociais predominantes.

- b. Levantamento de material narrativo (monográfico), à exemplo da publicação de Rego (2014), conforme disponibilidade da instituição ou por meio de produção intencional, tanto para os professores quanto para os alunos. Esta abordagem, que segue o método de análise de conteúdo, vale como uma alternativa para não participantes das entrevistas, mas é importante considerar que não contará com a mediação que é realizada nas entrevistas.

A produção das narrativas, quer sejam por meio das entrevistas ou dos levantamentos redigidos, podem seguir as Três Arenas de Identidade, adaptado do constructo de Bamberg (2010) na publicação “Who am I? Narration and its contribution to self and identity”. Essas “Arenas”, na concepção de desafios ou dilemas, são as seguintes:

Sameness & Difference (self-others) – mobilizar o professor a refletir e expressar sobre o que lhe traz o sentido de semelhança e de diferenças entre ele mesmo e os demais constituintes do grupo de referência (neste caso, a IES); e em quais circunstâncias essas semelhanças ou diferenças são relevantes.

Agency & Passivity – refletir e expressar sobre a relação que estabelece, se de ator (ativo, modificador) do meio em referência ou se o posicionamento é passivo, receptor das consequências. Contribui para uma compreensão do sentido de pertencimento, de relação de responsabilidade sobre a realidade que é referenciada.

Contancy & Change – relaciona-se com o sentido ou sentimento de que há mudança de identidade com o passar do tempo, como lidam ou como constroem os aspectos da temporalidade.

Para que o modelo seja direcionado à compreensão dos dilemas, com a possibilidade de exploração dos componentes de mal-estar e contribuir para a melhoria da forma como lidamos com eles, é preciso que todos os professores sejam orientados a fazer uso das próprias produções, buscando responder, para si mesmos, à questão: quem sou eu nos três dilemas ?

Ademais, os resultados analisados por um investigador, ou por uma equipe, servirão para a obtenção de lições sobre a perspectiva das narrativas, para a construção de um mapa de representações sociais que, de alguma forma, identifica cada subgrupo, mas não se prestarão a gerar um movimento de autoconhecimento e gerar os mecanismos de emancipação, de autoria e de empoderamento que são desejados.

5. CONCLUSÃO DESTA COMUNICAÇÃO

Conforme estudos de Rego (2014), com a aplicação deste modelo, espera-se alcançar correlação entre as experiências que os professores viveram na condição de alunos em suas trajetórias escolares, possivelmente vindo a ser verificadas nas narrações, resgatando suas identidades a partir de elementos que se conectam com o ofício docente e suas práticas pedagógicas. Estes sentimentos podem proporcionar novos sentidos aos seus trabalhos e na forma como se posicionam com os alunos.

Não é um registro final o que se pretende como resultado, mas “uma produção de dados e de ação-reflexão em busca do conhecimento possível para iluminar a compreensão sobre o que se pesquisa”(Prado; Soligo; Simas, 2014). Ou seja, espera-se o estabelecimento de um vínculo entre a prática docente e a produção das narrações, por uma ação institucional que seja legitimada pelo próprio grupo, visto que “os dados vão sendo produzidos a partir de narrativas escritas pelo/s sujeito/s, o percurso do trabalho é registrado progressivamente em uma narrativa reflexiva (...)”, ainda que a narrativa e a reflexão sejam do mesmo sujeito, em processo prático de construção do conhecimento. Portanto, tem-se claramente um esforço de pesquisa-ação, que passa a gerar um mecanismo metacognitivo de construção e de utilização do conhecimento.

Inspirado nas práticas de Colpo e Schneider (2012), que se estabeleceu na forma de serviço acadêmico de apoio ao discente e ao docente, também é possível que viabilize a instituição de um núcleo de investigação-formação, com efeitos de pesquisa-ação com intervenção continuada e que, embora os resultados sejam de interesse e revelem ações locais, o modelo de intervenção poderá ser generalizado, com adaptações.

REFERÊNCIAS

- Bamberg, M. (2004a). “We are young, responsible and male”: Form and Functions of “Slut Bashing” in Male Identity Constructions in 15-Year-Olds. In: *Human Development*, v. 47, n. 6, p. 331–353.
- Bamberg, M. (2004b). Talk, Small Stories, and Adolescent Identities. *Human Development*, v. 47, n. 6, p. 366–369.
- Bamberg, M. (2004c). Narrative discourse and identities. In J. C. Meister, T. Kindt, W. Schernus, & M. Stein (Eds.), *Narratology beyond literary criticism* (pp. 213– 237). Berlin & New York: Walter de Gruyter.
- Bamberg, M. (2010). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory & Psychology*, v. 21, n. 1, p. 1–22.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J., Passeron, J. (1999). *Ofício de Sociólogo: Metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Carvalho, A. de S. (1991). *Metodologia da Entrevista: uma abordagem fenomenológica*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Agir.
- Colpo, J.; Schneider, R. (2012). Locus de Reflexões no Ensino Superior Sobre o Mal-estar na Educação. In: *9º Colóquio Internacional do LEPSI / 4º RUEPSY*. São Paulo.

- Connelly, M.; Clandinin, J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, Washington, v. 19, n. 5, p. 2-14.
- Ferreira-Alves, J. e Gonçalves, O. F. (2001). *Educação Narrativa de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra.
- Freitas, L. M.; Ghedin, E. L.(2015). Narrativas de Formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 10, n. 19, p. 111–131.
- Galvão, C. (2005). Narrativas em Educação. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 11, n. 2, p. 327–345.
- Goodson, I. F. (2000). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: A. Nóvoa (Org.). *A vida de professores*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. F. (2001). The Story of Life History: Origins of the Life History Method in Sociology. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, v. 1, n. February, p. 129–142.
- Kegan, R. (1994). *In Over Our Heads: the mental demands of modern life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lyotard, J.-F. (1989). *A condição Pós-moderna*. 2ª. ed. Lisboa: Gradiva.
- Marková, I. (2017). The making of the theory of social representations. *Cad. de Pesq.*, 47(163), 358-375.
- Morin, E. (2005). *Ciência com consciência*. 8. ed. rev. e mod. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Nóvoa, A. (2000). Os Professores e as Histórias de Vida. In: A. NÓVOA (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Prado, G. do V. T.; Soligo, R.; Simas, V. F. (2014). Pesquisa Narrativa em Três Dimensões. Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica. *Anais...*Rio de Janeiro.
- Quiy, R. & Campenhoudt, L. (2005) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 4.ª ed. Lisboa: Gradiva.
- Rabelo, A. O. (2011). A Importância da Investigação Narrativa na Educação. *Educ. Soc.*, v. 32, n. 114, p. 171–188.
- Rego, T. C. (2014). Trajetória intelectual de pesquisadores da educação: a fecundidade do estudo dos memoriais acadêmicos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, p. 779–800.
- Rodrigues, P. H. M. (2017). A Construção do Modelo de Análise das Representações Sociais no Ensino Superior Privado. In: *JORNEDUC*, 2, 2017, Natal.
- Rodrigues, P. H. M. & VIEIRA, F. R. C. (2004). A Mediação Sociocultural na Ação Empreendedora: Por um Plano de Vida que Anteceda o Plano de Negócios. In: *EnANPAD*, 28, 2004, Curitiba.
- Santos, B. S. (1999). *Pela Mão de Alice: o social e o político na Pós-Modernidade*. 7ªed. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (2002). *A crítica da Razão Indolente - contra o desperdício da experiência*. 4. ed. Sao Paulo.
- Santos, B. S. (2004). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. S. (2008). *Um discurso sobre as ciências*. 5ª. ed. São Paulo: Cortez.
- Teodoro, A. N. D. (2015). A construção da educação mundial ou o lugar da Educação Comparada no estudo das políticas (e práticas) de educação. In: *RBPG, Brasília*, v. 12, n. 29, 859-877.

O PARADIGMA EMERGENTE E OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE NA AMBIÊNCIA HOSPITALAR

Antoneide Santos Almeida Silva

Docente na Universidade do Estado da Bahia - Campus III, no Departamento de Ciências Humanas.

RESUMO

Esta comunicação problematiza o campo da educação, tomando como fundamento os paradigmas da educação tradicional e emergente, objetivando refletir sobre as influências destes no espaço educativo hospitalar. Sentimos necessidade de pensar sobre a temática por estarmos emersas na prática docente no curso de Pedagogia da UNEB com a disciplina de Estágio Curricular, coordenando o Projeto¹³⁶ de extensão “Práticas Lúdico Educativas em Ambiente Hospitalar” e ainda a pesquisa de mestrado empreendida por nós no Hospital Santo Antônio, na cidade de Salvador. Este texto traz, portanto, reflexões teóricas feitas a partir dessa experiência e expõe no seu bojo considerações sobre a construção do conhecimento na perspectiva da complexidade com incursões sobre a atuação docente, em espaço não escolar e os processos educativos que se constroem a partir de representações sociais que são articuladas em práticas pedagógicas em cenário que não seja a sala de aula. Para construção das proposições teóricas utilizamos as vozes de Libâneo (2009), Tardiff (2002), Fontes (2005), Morin (2000), dentre outros autores. Para melhor compreensão do exposto, o movimento deste texto aborda a respeito dos paradigmas educacionais e segue trazendo as suas relações com as intencionalidades que movem a ação educativa, localizando o trabalho docente no hospital dentro do paradigma emergente, no esforço de apresentar a complexidade e os desafios embutidos nessa prática, vendo-a como uma nova possibilidade de intervenção educativa realizada pelo professor.

A chamada era da pós-modernidade¹³⁷, do mundo capitalista, das músicas de plástico e das relações dissolúveis exigem de nós, seres humanos, um repensar nas condições de existência, isto provoca inquietações que mexem com o campo mais inconsciente do nosso ser - a existência - a forma de ver e estar no mundo que acabam afetando a vida pessoal e profissional.

¹³⁶ O Projeto se intitula “Práticas Lúdico Educativas em Ambiente Hospitalar” discute a inserção de atividades educativas em âmbito hospitalar.

¹³⁷ É entendida aqui como momento de transição pois ainda utilizamos condições sociais, culturais e econômicas da modernidade. Nesse sentido corroboramos com a ideia de Libâneo (2009) ao dizer que estamos numa condição pós-moderna.

Refletir sobre a nossa existência e sobre o papel social que desempenhamos nessa sociedade torna-se vital na busca de uma vida mais consciente, de uma vida em que percebemos nossa ligação com o planeta com as questões que circundam escolha para uma vida de qualidade. Questões que se destacam no momento em que temos que optar pela escolha ou pela permanência na profissão que iremos exercer ou continuar exercendo.

A escolha profissional pela Pedagogia tem exigido uma série de reflexões tanto para quem esteja adentrando ou para quem já a exerce. A função do pedagogo na sociedade tem, nos últimos tempos, despertado outros olhares que se alastram para além do espaço interno da escola, espaço que no passado apresentava outra configuração. Isso porque o ato de educar era visto apenas como ação circundada na e para a escola e cabia apenas ao professor a ensinar na perspectiva da instrução. Com o advento das Diretrizes para o curso de Pedagogia, o profissional da pedagogia¹³⁸ precisa ter um novo perfil para atuar em espaços que outrora não se visualiza sua presença. No momento, o “olhar” para o processo educacional se desloca e segue em direções diversas e já não se compreende mais apenas o espaço interno da escola como o único espaço apropriado para a construção de saberes educacionais. Nessa pluralidade de espaços, surge o hospital como espaço possível de aprendizagens.

Perceber possibilidade de intervenção pedagógica num ambiente em que culturalmente só se tratava de doença, e ainda perceber que o ato pedagógico pode sim estar num ambiente que não a escola, é algo sedutor e complexo. Sobre isto Fontes (2009 p. 121) tem uma percepção interessante ao indicar que:

O trabalho pedagógico em hospitais apresenta diversas interfaces de atuação e está na mira de diferentes olhares que o tentam compreender explicar e construir um modelo que o possa enquadrar. No entanto, é preciso deixar claro que tanto a educação não é elemento exclusivo da escola quanto à saúde não é exclusivo do hospital, até por que na definição do Ministério da Saúde o hospital é centro de educação por proporcionar atendimento preventivo e curativo com vistas ao acesso do conhecimento das diversas patologias por parte de seus usuários.

A autora propõe uma nova percepção acerca da saúde e da educação, suscitando a relação simbiótica entre as áreas. Nesse sentido, necessário se faz evocar Morin (2000) trazendo sua proposição acerca da urgente e imprescindível

¹³⁸ O perfil profissional exigido desse profissional encontra-se explicitado nas diretrizes curriculares do curso de pedagogia na Resolução do CNE |CP nº 1 de 15 de maio de 2006, que no artigo 5º da Lei aponta aptidões a serem desenvolvidas pelo pedagogo, no momento em que localiza este profissional em espaços escolares e não escolares na perspectiva de um trabalho que envolva atividades de docência e gestão no desenvolvimento de posturas que percebam a complexidade da ação educativa.

necessidade de mudarmos o pensamento. Pensar, pois, de forma diferente requer refletirmos sobre o conceito da díade saúde – doença em que para muitos, saúde é a ausência de doença, entretanto, para Almeida Filho (2004), essa é uma afirmação no mínimo perigosa, isto por que o autor defende que o objeto saúde-doença é estrutural e sistêmico.

A percepção desse autor nos ajuda a entender que o conceito sobre a área supera os limites orgânicos para alcançar dimensões mais amplas e reais de suas implicações sociopolíticas. Fala-se aqui de uma saúde não como ausência de doença e sim como bem – estar físico, emocional e social, posição referendada pela conferência de Alma-Ata “a saúde - estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não simplesmente a ausência de doença ou enfermidade - é um direito humano fundamental, e que a consecução do mais alto nível possível de saúde é a mais importante meta social mundial, cuja realização requer a ação de muitos outros setores sociais e econômicos, além do setor da saúde”¹³⁹. Evocar o pensamento para essa dimensão é levá-lo a uma compreensão mais complexa sobre o estado de saúde do sujeito.

Na percepção de Fontes (2005), a educação também se apresenta numa outra perspectiva. Perspectiva que é destacada pelo antropólogo Carlos Brandão citado por Libâneo (2005, p.26) que sinaliza:

Não se escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para apender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou várias: educação? Educações. (...). Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece.

Esse pensar teórico mostra a educação como uma prática educativa e social. Esse entendimento provoca diversas rupturas no campo educacional, mais especificamente no olhar sobre a pedagogia. Ao defender a pedagogia como ciência Libâneo (2005) institui a prática educativa como campo do conhecimento pedagógico, significa dizer que a pedagogia é a ciência que vai dar conta do estudo sistemático da educação, ou seja, do ato educativo concreto que se realiza na e pela sociedade, estando ele dentro ou fora da escola¹⁴⁰. Este ato é uma atividade social e sua ação vai ocorrer em diversos lugares, inclusive no hospital. Já o pedagogo, é o

¹³⁹ Conferência Internacional sobre os cuidados primários com a saúde que aconteceu em 12 de setembro de 1978 na cidade Alma –Ata no Cazaquistão.

¹⁴⁰ Idéias centrais do texto “A atuação do pedagogo num ambiente hospitalar: problematizando a experiência” da autora Antoneide Santos Almeida Silva

profissional da educação que se converte em formador de homens, em diferentes espaços de educação e em diferentes práticas educativas. Pensar o pedagogo/professor nessa lógica é anunciar um campo de atuação mais alargado para esse profissional.

Olhar o campo pedagógico sob este prisma requer uma reflexão acerca dos paradigmas que segundo Thomas Kuhn, (2003) estão relacionados ao estabelecimento de modelos, padrões que explicam alguns aspectos da realidade e que norteiam os modos de fazer dos indivíduos, no caso em tela, o modo educativo. Consideramos assim que paradigma além de teoria é método, pois estabelece uma forma de olhar o mundo e as “coisas” que estão nele.

Nessa abordagem duas correntes de pensamento se apresentam como orientadoras: o paradigma hoje considerado tradicional que revela em sua origem processos disjuntivos e o paradigma dito emergente, o qual propõe processos de junção, em busca de uma compreensão da complexa realidade em que vivemos. Os paradigmas nomeados aqui de disjuntivos¹⁴¹ nos revelam uma percepção fragmentada da educação ao perceber o processo do conhecimento como algo objetivo, obtido através de uma observação controlada, numa produção racional que também racionaliza o sujeito, e o separa do objeto a ser conhecido, ora elegendo o objeto como centro, ora elegendo o sujeito como peça central desse conhecimento, sem perceber as interações desse contato.

Trata-se de eleger a separação e a redução como conceitos fundantes do processo do conhecimento. Para ajudar a elucidação recorreremos a Morin (2000, p.26) que nos diz:

Deve-se evocar aqui “o grande paradigma do ocidente”, formulado por Descartes e imposto pelo desdobramento da história europeia a partir do século XVII. O paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva de outro.

O grande paradigma do ocidente a que o autor se refere tem suas bases fincadas na revolução científica, iluminismo e na revolução industrial. Estas ideias mudaram consideravelmente o pensamento europeu que durante a idade média explicava o mundo de forma orgânica em que os processos da natureza eram condicionados aos processos espirituais, ou seja, “a realidade era sagrada por ter sido estabelecida por Deus e cabia ao homem contemplar a harmonia existente no

¹⁴¹ Termo usado por Morin para caracterizar o princípio utilizado pela ciência em meados do século XX. O autor localiza esse termo para explicitar os processos de separação usados pela ciência moderna, que percebia uma separatividade entre sujeito-objeto-mente-espírito.

universo” (Moraes, 1996, p. 5). Nesta perspectiva a transição de um mundo mítico para um mundo máquina são direcionadas por ideias racionalistas e empiristas.

Essas ideias empiristas e racionalistas alicerçaram o paradigma tradicional com construções conceituais que se caracterizam pela ideia de conhecimento objetivo e de que ele só existe exterior ao sujeito, em que o pensamento parte do mais simples para o mais complexo, portanto, há necessidade de dividir o conhecimento para melhor compreensão, construindo com isso processos disjuntivos e reducionistas acerca da ciência e do conhecimento. Este olhar trouxe a educação uma escola livresca, de memorização, repetição, cópia, com ênfase centrada no produto e não processo, construindo relações individuais e autoritárias. Traz em seu bojo a falsa concepção de oportunidades iguais, colocando ao sujeito a responsabilidade de se inserir no mundo social. Esses processos disjuntivos encontram-se vivos na cultura escolar e perpassam a cultura docente, a organização das disciplinas na matriz curricular, o estabelecimento de horários pré-determinados para estudo das disciplinas.

A especialização curricular passa ser indicativo de uma competência profissional, fragmentando o conhecimento vivido dentro da sala de aula, traz um peso ao saber técnico do professor desconectado de uma visão política desse mesmo saber. A mesma estrutura fragmentária se reflete nos processos de avaliação que estratificam o olhar acerca daquilo que o aluno aprendeu este olhar equivocado também se reflete nas políticas avaliativas propostas pelo sistema educacional, desta forma fracionar e reduzir são as palavras chaves desse paradigma.

As consequências desse processo se configuraram numa educação baseada no que Freire chamava de “educação bancária”, em que o professor é o centro dos processos educativos e que a transmissão do conteúdo é a base fundante dos processos de ensino, isso porque é o professor que dará a “esperada luz” ao sujeito que não a tem, o aluno é visto como ser sem luz. Ao apresentar propostas livrescas, a escola constrói seu currículo calcado num conhecimento de cunho geral, sem a devida percepção das especificidades necessárias para uma aprendizagem significativa. Entretanto, o que nos parece ainda mais forte no que diz respeito às consequências desse processo é que apesar do esforço de poucos em pensar uma escola diferente, este ainda hoje é o paradigma que está subjacente a boa parte das práticas docentes.

Na nossa percepção, pensar sobre a longevidade desse paradigma é algo importante nas nossas conjecturas acadêmicas para que possamos romper com o entendimento de que o saber apenas se constrói no espaço interno da escola e de que o professor se constitui no único mediador do conhecimento.

Contrariando os paradigmas tradicionais, existem os processos que propõem a junção de conhecimentos numa cadeia complexa de análise e que se contrapõem aos princípios cartesianos, pois trabalham numa perspectiva de superação das

dualidades dentro do processo do conhecer, num esforço de conectar os saberes e de transformar o olhar para o sujeito que aprende. Neste se localiza o paradigma emergente. A educação nessa ótica ratifica o que o artigo da LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – preconiza no Artigo 1º que vê a educação como processo formativo que se desenvolve tanto no campo escolar, quanto no campo social. Com isso os fazeres pedagógicos ganham amplitude por que o *lôcus* da prática educativa se pulveriza, trazendo a necessidade de compreensão dos diversos contextos aonde esses processos se dão. Essa posição pedagógica faz nascer um novo olhar para prática educativa, um olhar pautado na complexidade.

A complexidade é apontada por Libâneo (2009, p. 32) como uma abordagem metodológica em que percebe as situações educativas numa perspectiva complexa em oposição ao pensamento simplificador, nessa ideia a não-linearidade, a interconexão e a totalidade são eixos fundamentais, nesse sentido o autor não vê essa ideia como organizadora da realidade e sim uma busca pela desordem, contradição e incerteza.

Nessa linha de entendimento, a expressão *espaços de educação*¹⁴², utilizada pelo autor, nos dá a condição de inferir que há uma referência a espaços escolares e não-escolares de educação. Nessa nova ordem é possível pensarmos na constituição de uma educação fora da escola, por exemplo num hospital, assim como podemos ver a docência nesse novo *lôcus*. Esse pensar foge a toda racionalização, que no dizer de Morin (2000, p. 23), é um processo fechado, cheio de erros e ilusões, com processos de dedução e indução.

Na contramão dessas questões, a escola no hospital é a busca da construção de sentido de uma ação educativa fora do espaço escolar, entretanto o pedagogo\professor sempre atuou em espaços escolares e sua base de formação inicial e continuada sempre foi o chão da escola, como visualizarmos então uma prática fora desse ambiente? Que saberes são acionados pelos profissionais que estão nos hospitais na condição de docentes? Como são percebidos os atos educativos nesse ambiente? No nosso entendimento institui-se aqui uma ação docente complexa.

Pensar sobre essa problemática implica refletir sobre a imagem que temos de uma escola no hospital. Ela seria uma bricolagem da escola regular? Ou em contraposição, ela se configuraria como um lugar que em nome da dificuldade patológica da criança o professor seria apenas um facilitador da aprendizagem, sem apresentar uma posição política pedagógica nessa ação? Entendemos que nem a primeira nem a segunda proposição constitui nossa percepção. Defendemos então a ideia de que a escola no hospital se constitui como uma ação educativa com cunho escolar. Entretanto, ocorre com uma especificidade única que é determinada pela

¹⁴² Termo usado por Libâneo no livro **Pedagogia e pedagogos, para quê?** (2005).

rotina hospitalar que se difere das rotinas da escola, a isso se agrega a condição de fragilidade do sujeito por conta das dificuldades fisiológicas ocasionadas pela doença. Por se constituir uma ação de cunho escolar a posição política pedagógica do professor é definida, porém, essa posição não é feita de forma autoritária e sim mediada pelo diálogo.

Nesse sentido o processo de escuta se torna latente na relação entre ensino e aprendizagem. Sobre isso Fontes (2005, p.123) coloca que:

A escuta pedagógica diferencia-se das demais escutas realizadas no serviço social e na psicologia no hospital, ao trazer a marca da construção do conhecimento sobre aquele espaço, aquela rotina, as informações médicas ou aquela doença, de forma lúdica e, ao mesmo tempo, didática. Na realidade, não é uma escuta sem eco. É uma escuta da qual brota o diálogo, que é a base de toda educação.

Infer-se no pensar da autora que é nessa relação dialógica que a ação docente vai se construindo, e que o professor assume o papel de problematizado, nesse sentido Freire citado por Arosa (2007, p. 48) pontua que todo ouvinte tem também sua intervenção no processo de escutar isto por que “a verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias”. Nesse sentido considera-se na prática docente hospitalar a constituição do humano nas diversas dimensões que vão desde a questão cognitiva até os processos de limitação causados pelas patologias que acometem o sujeito hospitalizado. Vale destacar que essa escuta no hospital exige a conexão desses aspectos multidimensionais, nisso se materializa a complexidade.

No livro “Os sete saberes necessários a educação do futuro”, Morin (2000) aponta o princípio do conhecimento pertinente como um saber que precisa ser contemplado na educação do futuro por conta de que este saber traz a multidimensionalidade da condição humana, apresenta o indivíduo e a sociedade como seres multidimensionais, o autor explica que o humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico emocional e racional, a sociedade por sua vez traz características históricas, sociológicas, econômicas e religiosas. Nesse sentido o autor propõe que o conhecimento pertinente precisa compreender a complexidade dessa relação, revela que o complexo se configura no que foi tecido junto e que existe um tecido interativo entre o objeto a ser conhecido e o contexto em que ele está.

As proposições de Morin (*op.cit*) apontam ainda para uma inteligência geral, concebida por ele como a compreensão do mundo de forma ampla, das complexas relações estabelecidas nele e por ele que refletem na vida dos sujeitos. Trata-se, segundo o autor, de superarmos a inteligência míope que fragmenta e alimenta processos de disjunção. Tal ideia nos faz lembrar a voz do poeta Carlos Drummond

de Andrade (1985) que no seu texto “A verdade dividida”¹⁴³ faz alusão a miopia ao estabelecer a metáfora da porta dizendo:

A porta da verdade estava aberta, mas só deixava passar meia pessoa de cada vez, assim não era possível atingir toda verdade por que a meia pessoa que entrava, só trazia o perfil de meia verdade. Chegou-se a discutir qual metade mais bela, nenhuma das duas erão totalmente bela. E carecia de optar. Cada um optou conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

Nesse sentido a proposta é que a educação seja vista como ato pleno, amplo e que esteja na contramão da miopia, ou seja, que não se trabalhe apenas partes do conhecimento, mas que se tenha acesso aos saberes na sua totalidade, que se concebam os processos educativos de forma mais contextualizada e humanizadora sem destituir o humano de sua característica principal que é a humanização. Acreditamos que é nessa direção que a prática docente no âmbito hospitalar pode se referendar. A construção dessa prática aponta para uma conjugação coletiva entre quem escuta e quem fala, nesse sentido o dito e o sentido vão fazer parte da ação do professor, pois não há docência sem discência, essa relação é nomeada por Freire como dodiscência.

Pensar numa prática com essas características relacionais implica percebermos que não há como termos uma prática fixa, nem tão pouca um currículo determinado. Instauram-se aí as incertezas desse trabalho. Deslocar uma certeza para uma incerteza requer do sujeito um movimento de coragem, em que se lança ao inesperado, ao encontro de uma prática que não sabemos como enquadrá-la. Evoca-se aqui um dos princípios do paradigma emergente: a incerteza. Sobre isso Morin (2000 p. 84) coloca:

Nova consciência começa a surgir: o homem, confrontado de todos os lados ás incertezas, é levado em nova aventura. E preciso aprender a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que valores ambivalentes, em que tudo é ligado. E por isso que a educação do futuro deve voltar para ás incertezas.

Ainda nessa reflexão, Santos (2008 p.78) anuncia que:

O princípio da incerteza legítima o que sempre vem acontecendo na vida cotidiana e acompanha o homem desde o nascimento até a morte. [...] Tem-se certeza de algumas coisas, porém, na tomada de decisão tem-se

¹⁴³ Carlos Drummond de Andrade In: **Contos Plausíveis**. José Olympio, 1985

de pensar na multiplicidade de fatores implicados e incertos. A incerteza é sempre uma premissa flutuante.

Nessa linha de pensamento não há possibilidade de enquadramento de práticas, pois os processos de intersubjetividade entre crianças hospitalizadas e professores se interpenetram. O caminho que encontramos para pensar essa prática é a articulação dos saberes docentes que esta escuta provoca. Tardiff (2002) indica que esses saberes se constituem numa pluralidade por acionarmos saberes ligados ao conhecimento profissional caracterizados como saberes obtidos no processo de formação inicial; saberes pedagógicos ligados a compreensão das teorias pedagógicas que norteiam a prática; saberes curriculares relacionados ao domínio da matéria a ser ensinada e os saberes experienciais ou práticos ligados as vivências construídas pelos professores.

Vemos o saber experiencial docente no ambiente hospitalar como um saber que emana da observação sensível do espaço e da escuta dos sujeitos nas experiências vivenciadas pelos docentes. Sendo assim, o saber da experiência se configura no hospital como um saber que transita em todos os outros. Este saber vai dar conta da leitura¹⁴⁴ da rotina médica; dos sentimentos dos sujeitos hospitalizados; da distribuição dos poderes dentro do hospital; dos procedimentos médicos; do diagnóstico e previsão de alta; das peculiaridades de conduta em função da enfermidade; da transitoriedade na constituição das classes, por conta da diversidade das idades de das patologias, da distância do sujeito do mundo fora do hospital entre outros aspectos que emergem desse espaço. Aliado a essa leitura, agrega-se os demais saberes para comporem a prática docente.

No nosso entendimento a articulação desses saberes numa perspectiva de complementaridade, entendida aqui como movimento simultâneo entre eles, requer desse sujeito professor uma atuação em que estes conhecimentos se interrelacionem e se complementem criando um processo de interconexões constituindo-os numa totalidade que não se divide. Nesse sentido a articulação desses saberes nos remete ao princípio do paradigma emergente, que segundo o dizer de Moraes (1996), “reconhece-se o indivíduo como hólon, coletivo, que trabalhe com ambientes de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento do conhecimento interdisciplinar, da intuição e criatividade.”

Diante desses indicativos é razoável afirmar que essa atuação docente não vê o sujeito apenas pelo aspecto cognitivo e sim pela multidimensionalidade que o constitui, e que consequentemente sua prática vai privilegiar expressões como resiliência, transdisciplinaridade, identidade, alteridade, ou seja, trabalha-se aqui

¹⁴⁴ Tomamos esses termos emprestados do autor Arosa, por entendermos que estes referendam com clareza a cotidianidade do hospital

não só com o instituído, questões postas pelo saber universal, mas essencialmente com o instituinte, questões construídas a partir das subjetividades dos sujeitos envolvidos no ato educativo.

Nessa lógica é importante considerar o que Morin (*op.cit*) chama de ensinar para condição humana, nesse particular compreender a bipolaridade humana que traz caracteres aparentemente antagônicos é crucial, no falar do autor significa entendermos que somos ao mesmo tempo sábios e loucos, trabalhadores e lúdicos, econômicos e consumistas, prosaicos e poéticos (p. 58). Esses antagonismos constroem o homem, ou seja, nos constituímos enquanto seres na junção e não por processos disjuntivos.

Sem podermos concluir...

Temos clareza que o exposto neste artigo representa nossas percepções iniciais, construídas a partir das reflexões feitas acerca das vivências no projeto de extensão “Práticas educativas em ambiente hospitalar” e na docência frente a disciplina Estágio Curricular, e na pesquisa de mestrado empreendida por nós no Hospital Santo Antônio, Nas Obras Sociais Irmã Dulce no município de Salvador. Ainda assim, consideramos aceitável afirmar que a ação docente no ambiente hospitalar se configura numa ação complexa por se apresentar num lócus ainda “estranho” ao pedagogo, por conta disso a incerteza, o inesperado são expressões que povoam sua ação e por exigir desse profissional uma capacidade de escuta que o instrumentalize para as escolhas didático-pedagógica que precisará fazer, acolhendo a ideia de sujeito como ser multidimensional na perspectiva de uma atuação humanizadora.

Essa atuação se construirá de forma única sem possibilidades de enquadramento, em que os saberes plurais da docência são articulados num processo inter e transdisciplinar numa relação conjuntiva que se utilizará da escuta sensível do espaço e da criança. Nessa perspectiva é uma prática centrada em processos de empatia, de afetividade, de interação das subjetividades.

Nesse entendimento, acreditamos que a formação inicial e/ou continuada desse profissional precisa perceber a multidimensionalidade dos processos educativos e trazer para os currículos do curso de pedagogia um olhar mais amplo, aprofundado e verticalizado acerca dos diferentes espaços em que esses processos se constroem. A percepção desses lugares se constituirão como lócus de construção de discursos pautados em novas práticas docentes, que se forjarão numa relação mediativa, carregada de intencionalidades pedagógicas que visualize a formação do homem na sua integralidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, Naomar. **A saúde e o paradigma da complexidade**. Texto apresentado no Ciclo de Estudos sobre o “Método” de Edgar Morin, promovido pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Instituto Humanitas Unisinos. 2004.

ANDRADE, Carlos Drummond. **A Verdade Dividida**. In: *Contos Plausíveis*: José Olympio, 1985.

AROSA, Armando C. **Da escuta sensível ao diálogo do “dosdiscente”** In: AROSA, Armando C. & SCHILKE, Ana Lúcia. A escola no hospital: o espaço de experiências emancipadoras (organizadores). Niterói: Intertexto, 2007.

_____. **Reflexões sobre a escola no hospital**. In: AROSA, Armando C. & SCHILKE, Ana Lúcia. A escola no hospital: o espaço de experiências emancipadoras (org.). Niterói: Intertexto, 2007.

FONTES, Rejane de. **As Possibilidades da Atividade Pedagógica como Tratamento Sócio-Afetivo da Criança Hospitalizada**. 2005. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf>. Acessado em 05 de Junho de 2012

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia. **Proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**. Brasília, DF: MEC/Sesu, 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz.htm>.

SANTOS, Akiko Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. Revista brasileira da educação.V.13.2008.

LIBANEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo.

_____. Pedagogia e pedagogos, para quê? 11ª ed. São Paulo, Cortez, 2009.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

KUNH, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SILVA, Antoneide Santos Almeida. **A atuação do pedagogo num ambiente hospitalar: problematizando a experiência**. Encontro de práticas de estágio da UNEB: 2008: Jacobina (org) Eliene Maria da Silva Barbosa. Salvador: Eduneb, 2009.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. Anais do estágio.

MODELOS COMPARADOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

THE ROLE OF AUTONOMOUS RESEARCH IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Ana R. Luís

Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

ABSTRACT

As educational policies struggle to meet the needs of the 21st century, it has become increasingly evident that teachers need to be prepared to adapt to emerging changes and constraints. Promoting the professional development of teachers has become more and more essential at a European and a global level (Caena, 2011; Little, 2012; Sanford et al., 2015; Timperley et al., 2007). Since 2014, professional development of in-service teachers in Portugal has been mandatory, causing an increase in demand for in-service training opportunities throughout the year. Numerous 'pre-packaged' short-term modules are offered yearly by national professional development agencies, however self-reports reveal that teachers perceive these in-service training opportunities as only loosely linked to their subject area. One additional problem about the more recurrent training courses is that they do not regard autonomous teacher research as central, contradicting the fundamental role of teacher research in education (Cochran-Smith & Lytle, 2001). As noted by Cochran-Smith & Lytle (1999), it is the concept of teacher as researcher that may lead to fundamental educational change.

A different path to professional development is being offered at the University of Coimbra. During a one-year MA program, experienced teachers are given the opportunity to carry out individual research-based projects and focus on their own teaching experience. The goal of our presentation will be to report on this MA program by surveying its historical context, but also the research topics that have been examined and the factors that explain why teachers voluntarily choose to take a research-based program. We draw our data from personal written reflections produced by teachers. Our findings show that the leading factors for taking a research-based program is both their continuous need to enhance student learning and their acute awareness of the challenges posed by heterogeneous classrooms. Our results also reveal that, through their projects, teachers not only change their teaching practices at school, but also share their findings with other teachers and engage in further research. Our study thus lends further support to the view that teacher research can have a positive impact on education and the school community (Little, 2012) and that it should be strongly encouraged and rewarded through teacher policy.

1. INTRODUCTION

Based on the understanding that professional teacher development should be a lifelong learning experience, Sanford et al. (2015) argue that it is essential to prepare teachers for heterogeneous educational contexts and for equal access to education. Darling-Hammond (2000, 2006) also regards professional development as being crucial for the development of inclusive pedagogical practices and the improvement of the quality of teaching and learning (Caena, 2011; Angrist and Lavy, 2001; Bressoux, 1996).

However, it has also been observed that available training activities are sometimes only vaguely relevant for teachers and that therefore attention must be paid to the quality of the training itself. Teachers perceive training to be useful only if they can be involved in the training activities (OECD, 2009). A survey involving Dutch teachers, for example, revealed that teachers must play a more active research role in the training activities in order to cause changes in their teaching practice (Scheerens, 2010). The more recent TALIS 2013 report (OECD, 2013) also reinforces the need for teachers to be involved in training activities: the greater the research component the more likely it is for them to transfer their training into innovative pedagogical practices. Overall, then, the findings confirm the widely held idea that research-based professional development leads more effectively to a renewal of teaching habits (Cochran-Smith & Lytle, 1999, 2001).

The goal of our paper will be to report on the results of an MA program which promotes research-based teacher development at the Faculty of Arts of the University of Coimbra. During a one-year program, solely aimed at in-service teachers who hold a pre-Bolonha Bachelors degree, teachers are encouraged to conduct their own research within the context of their classrooms. We focus specifically on English language teachers, who are also encouraged to validate their own perspectives and intervene directly into their teaching context. In this paper, we report on our results through the qualitative examination of documentary evidence, including international reports, current legislation, Master's reports and teachers' personal reflections.

The structure of the paper is as follows: Section 2 briefly lays out the educational and political background underlying teacher development policies in Portugal and beyond. Section 3 describes the postgraduate teacher development program being offered at the University of Coimbra. Section 4 narrows down on the teachers' research topics and their motivation for pursuing a research-based program. Section 5 provides a conclusion.

2. BACKGROUND

2.1. Continuous teacher development in Portugal

As established by law (*Decreto-Lei 22/2014*), in Portugal, continuous teacher development is mandatory and aimed at improving “the quality of education and the results of the educational system” (p. 1286). As made explicit, continuous education is based on the following set of principles:

- the enhancement of the scientific and pedagogical dimension;
- the institutional cooperation between primary and secondary schools, higher education institutions and scientific and professional associations;
- the promotion of a culture that monitors and evaluates the training system and the training being offered (*Decreto-Lei 22/2014*, Art.º 3: 1286-7).

The same law also determines that continuous teacher development must be defined along the following components:

- (i) the thematic domains of the training,
- (ii) the type of training, and
- (iii) the duration of the training.

Regarding the thematic domains, teacher development is allowed to focus on a wide range of options, including subject content; pedagogical practice; classroom organization and management; general educational training and educational organization; school/educational administration; leadership, coordination and pedagogical supervision; ethical and deontological training; information and communication technologies (*Decreto-Lei 22/2014*, Art.º 5).

With respect to the typology of the training, several types are authorized, including short-term courses, workshops, study circles, short-term actions, internships and projects (*Decreto-Lei 22/2014*, Art.º 6). These different types of training also differ in terms of their duration: while short-term training courses, training workshops and study groups last up to 12 hours, short-term actions may take just three to six hours (*Decreto-Lei 22/2014*, Art.º 7).

Since it is the responsibility of the schools and of the training centers to ensure that priority training is offered, an official body was created, known as the Scientific-Pedagogical Council for Continuous Education, which supervises the quality of the training entities, the trainers and the training programs.

2.2. The broader international context

It is internationally agreed that continuous training provides a crucial response to the demands of today's knowledge-based society (Darling-Hammond, 2000, 2006). Professional development is thus a longitudinal process, which takes place throughout the teacher's active life and must be fostered by educational policies and encouraged with adequate resources (Desimone, 2009; Desimone et al., 2002; Garet et al., 2001). However, the Directorate-General for Education and Culture of the European Union (Eurydice, 2009) has revealed that there are still significant discrepancies between European countries in the area of professional development, as only half of the countries seem to regard consider it as a mandatory professional duty (Caena, 2011).

International reports have also drawn attention to the need to be precise about aspects which define the quality of the training, in order to ensure that activities are transferred to teacher practice and effectively improve student learning. These aspects include, among others: a) the relevance of the training activities for teaching practice, b) the duration of the training and c) the subject area (Caena 2011).

To be more precise, relevant activities are those that are perceived by teachers as being useful for their teaching (OECD, 2013). In terms of duration, professional development programs should promote learning that can take place over a longer period of time so that teachers can be given the opportunity to get more actively involved (Cochran-Smith & Lytle, 2001; Darling-Hammond & Richardson, 2009). As to the subject area, it should be noted that content-centered training, rather than a more pedagogically-centered one (Shulman, 1986), has more positive effects on teaching practice, especially for teacher who teach higher levels of education (OECD, 2013).

The Portuguese legal framework (*Decreto-Lei 22/2014*), which also defines the typology of training courses (see section 2.1 above), does not exhaust all the possible types of professional development. While it does consider continuous development to be necessary, it establishes a range of options that are essentially of short duration. As a result of that, training may address more general topics, involve different levels of education and encompass different content areas.

To support our view that training centers tend to offer broadly-themed sessions, we carried out an informal survey to examine whether there had been any sessions aimed at specifically at English language teachers, between October 2016 and October 2017, in the city of Coimbra. Our results revealed that no training had been offered for the enhancement of English language teaching and learning. We also concluded that the only training available for English language teachers was

aimed at foreign language teachers, including all languages and levels of education¹⁴⁵.

2.3. Autonomous teacher research

As alluded to before, continuous professional development should also give teachers the opportunity to carry out their own research and enable them to reflect on their teaching practice. As Cochran-Smith & Lytle (1990, 1993) point out, knowledge about teaching should not only be produced by external researchers but should also be produced by “the voices of the teachers themselves” (Cochran-Smith & Lytle, 1990: 2). By participating more actively in their research, teachers closely examine their own pedagogical practices and share the results more easily with other teachers (Bonne & Pritchard, 2007).

However, in reality continuous training policies frequently fail to promote the development of research practices, underestimating the fundamental role of teacher-centered training (Cochran-Smith & Lytle, 1990). In Portugal, the legal framework omits any reference to the link between professional development and research. Without any explicit stimulus or recommendation, many of the courses on offer perpetuate the gap between research and teaching practice (Gould, 2005; Little, 2012; Sanford et al., 2015; Timperley et al., 2007).

It is worth noting that research-centered development has indeed been adopted for the so-called 'specialized training courses'. By law (*Decreto-Lei* 95/97), such 'specialized training' is aimed at developing “capacities and attitudes which promote critical analysis, innovation and research in the specific field of the *educational sciences*” (*Decreto-Lei* 95/97, Artº 2: 1832, emphasis our own). They must all fall within specific training areas, such as: special education, school administration and educational administration, socio-cultural animation, educational guidance, curricular organization and development, pedagogical supervision and training of trainers, management and animation of training, as well as educational communication and information management (*Decreto-Lei* 95/97, Artº 3: 1832). As a result of the heavy emphasis on Educational Sciences, subject content-related research (e.g., developing English speaking/writing/reading/listening skills) is effectively excluded.

¹⁴⁵ One notable exception to this generalisation is the Portuguese Association of English Language Teachers which, independently or in collaboration with international organisations, offers more focused training. However, such sessions are not aimed at promoting teacher research.

3. CONTINUOUS TEACHER DEVELOPMENT FOR TEACHERS WITH A PRE-BOLOGNA DEGREE

A different route for professional teacher development is being offered at the Faculty of Arts of the University of Coimbra with the collaboration of in-service teachers (i.e., who are holders of a pre-Bologna Bachelor's degree). During this Master's program, teachers (from Lower Secondary and Upper Secondary levels of education) carry out individual research projects which focus on their own teaching experience. Such training program, unlike most of the more current training options, takes place during one academic year and includes the public defense of a Master's Report. In what follows, we will survey the historical context within which this training program emerged (section 3.1) and the program's course structure (section 3.2).

3.1. Historical background

The teacher development program currently being offered to in-service teachers at the Faculty of Arts of the University of Coimbra is an initiative that developed out of a decision by the Council of Rectors of Portuguese Universities (*Recomendação do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas*, 2011) which dictates that bachelors with a pre-Bologna degree may apply for a Master's degree.

Based on this document, the University of Coimbra also issued an order (*Despacho* 137/2011) confirming that pre-Bologna bachelors, as defined above, could apply to a Master's degree and be granted credits for both their academic qualifications and their professional experience. The University urged all its Faculties to issue guidelines about the Master's Report, clear indicating that the Report should contain both a reflective component (offering a critical discussion of the candidate's prior experience) and research component (offering a scientific approach to a research topic).

At the Faculty of Arts, the special status awarded to pre-Bologna bachelors prompted the development of a teacher development program solely aimed at in-service teachers. In the case of English language teacher, candidates must have an Initial Teacher Education qualification and a minimum of 5 years teaching experience (at Lower Secondary and/or Upper Secondary Education). If these conditions hold, candidates may transfer credits from their four-year Bachelor's degree to the 1st-year of the Master's program, depending on the candidates' prior training in Educational Sciences and Methodology. In some cases, they may be allowed to enroll directly into the 2nd year of the Master's degree program. During this year, teachers must attend a weekly seminar, give presentations, carry out supervised research and write up their final Master's Report.

3.2. The Master's Report

As specified by the Scientific Board of the Faculty of Arts (*Despacho 137/2011*), the Master's Report consists of a personal research project that makes an original contribution to the research area. Its contents and structure have been defined along the following lines:

- The first part of the Report reflects on the teachers' career. The structure of this part may vary according to the professional experience of the candidates, and may include organizational tasks. In this reflexive component, teachers put their teaching experience into perspective, focusing on the projects they have developed and the extracurricular activities they have organized, among other aspects.
- The second part of the Report examines a research topic concerning English language teaching. This research-centered part must, among other things, i) explain the motivation underlying the choice of the topic; ii) offer a theoretical discussion of the relevant concepts; iii) provide a literature overview; iv) lay out the adopted methods, v) carry out pedagogical/methodological experiments; vi) present, analyze and discuss the research results.

4. TEACHER DEVELOPMENT FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

The results of our MA program will be presented in qualitative terms only, since the number of subjects involved is insufficient for a quantitative treatment¹⁴⁶. Based on the teachers' reflections, we will address some of the motivational factors underlying their research (section 4.1). We also illustrate the research carried out so far, by providing a summary of the investigated research topics (section 4.2).

4.1. Teacher motivation

As alluded to above, the Portuguese legal framework for continuous teacher development (laid out in the *Decreto-Lei 22/2014*) refers mainly to short-term training schemes. It is therefore quite remarkable that teachers voluntarily decide to select a long-term, research-based postgraduate training program (like the one offered by the Faculty of Arts).

¹⁴⁶ The results reported in this paper would not have been possible without the collaboration of my colleague Maria Teresa Tavares and all the English language teachers who have participated in this post-graduate teacher development program.

Among the factors that seem to motivate English language teachers, students surface as the most inspiring force and their strongest stimulus. Especially important is the teachers' willingness to enhance student learning and adapt to the profile of the newer generations. These views effectively confirm the idea, widely discussed in the literature, that student success is one of the most rewarding factors driving teacher motivation (Frase, 1992; Day 1993).

Teachers also express their wish to learn new and more appropriate teaching strategies that promote inclusive teaching practices. Expressing a relationship that is both human and pedagogical, they also want to know how to deal with heterogeneous classes and how to ensure that no child is left behind. The nature of the teacher-student relationship constitutes effectively one of the causes underlying professional development.

English language teachers also share positive perceptions about professional development and perceive it as a means for promoting the renewal of teaching practices. They consider it fundamental to be updated in scientific, didactic and pedagogical terms. For these teachers, the training should help improve their performance, through the acquisition of theoretical knowledge and practical skills that are fundamental for learners. Teachers, however, reveal a strong dissatisfaction with many of the previously attended training actions, due to their lack of relevance to their content area.

4.2. Research domains

The topics investigated by English language teachers effectively focus on pedagogical and didactic problems that emerge throughout their long teaching experience. Among the most researched topics, emphasis is placed on language skills (namely, written comprehension, spoken comprehension, written production and oral production), with a particular focus on learning activities which tend to be neglected due to lack of time, such as the development of spoken fluency and extensive reading competence.

The English language teachers also expressed a genuine interest in innovation, both with respect to teaching practice and curricular contents. To pursue this interest, some teachers have developed research projects aimed at exploring the interdisciplinary relation between English and other subject areas.

In terms of the adopted methodology, teachers begin by addressing a pedagogical-methodological problem which leads to the elaboration of working hypotheses, inspired by the work of researchers or by other teachers. The experiments may be carried out in real classrooms, sometimes with the collaboration of other teachers at school. It should also be noted that the themes are explored from the perspective of the Lower Secondary and Upper Secondary levels of

education, because these are the levels of education targeted by our MA programs. In their experimental stage, teachers try out their ideas with specific students from specific levels of education.

Through their research, teachers reflect on their teaching practice, conduct innovative experiments, try out solutions, read state-of-the art references, and share their findings with colleagues and other teachers. In this sense, the reports show that research-based teacher development leads to in-depth reflections on teaching. It also promotes the renewal of teaching practices, it creates research habits that lead to innovation, and it encourages teachers to question assumptions and formulate problems (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

Finally, it is worthy pointing out that most of the English language teachers also participated in scientific conferences, organized at the Faculty of Arts in 2016 and 2017. On these occasions, teachers gave presentations about their research in the presence of other master's students, researchers and school teachers. Within this context, the research was shared and discussed, serving as inspiration to some of other in-service or to the pre-service teachers.

Overall, then, our results seriously weaken the idea that pedagogical-methodological knowledge is only produced by researchers. Instead, as Lytle & Cochran-Smith (1992) highlight, "school-based teacher researchers are themselves knowers and the primary source of knowledge about teaching and learning for themselves and others" (1992: 447).

5. SUMMARY

Our paper started out by observing that continuous teacher development, although mandatory in Portugal, does not always constitute a stimulating moment in the life of teachers. In fact, within the current Portuguese legal framework, there is a "one-size-fits-all professional development that targets large numbers of educators from very different schools and classrooms who have students with different needs predominates" (Mizell, 2010: 20).

As Warren-Little (1999) notes, professional development that is dominated by the "one-size-fits-all" approach is generally unproductive and does not lead to significant changes in the classroom. Effective teacher development should instead focus on real contexts and address the real challenges that teachers have to face in their classrooms. Training opportunities for in-service teachers should include content-oriented postgraduate programs that require the use of research methods and encourage teachers into experimenting new hypotheses in the classroom.

The data collected in this study also reveals that, despite the little incentive, teacher research emerges as a response to existing problems. Through their own projects, teachers not only change their teaching practices at school, but also share

their findings with other teachers. The topics explored in the reports also reveal the teachers' ability to identify problems in their teaching practice and explore solutions that may help enhance student success.

REFERENCES

- Angrist, J.D. & Lavy, V. (2001). Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*, Vol. 19(2), 343-369.
- Bonne, L. & Pritchard, R. (2007). Teacher Researchers Questioning their Practice. In J. Watson & K. Beswick (Eds.), *Proceedings of the 30th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*, 621-630. Retrieved from https://www.merga.net.au/publications/counter.php?pub=pub_conf&id=379.
- Bressoux, P. (1996). The effects of teachers' training on pupils' achievement: the case of elementary schools in France. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 7(3), 252-279.
- Caena, F. (2011). *Literature review: Quality in Teachers' continuing professional development*. European Commission: Directorate-General for Education and Culture. Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-11.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (Eds.). (1993). *Inside outside*. New York: Teachers' College Press.
- Cochran-Smith, M. and Lytle, S. (1999). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher* Vol. 28/7: 15-25.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2001). Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters*, 45-61. New York, NY: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives* 8(1). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Research Review. Teacher Learning: What Matters? *How teachers learn* 66(5), 46-53.
- Day, C. (1993) Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development, *British Educational Research Journal*, 19(1), 83-93.
- Decreto-Lei 22/2014, February 11 2014, by the Ministry of Education and Science. In *Diário da República*, 1st Series, Nr. 29. Retrieved from <http://www.dre.pt>.
- Decreto-Lei 95/1997, April 23 1997, by the Ministry of Education. In *Diário da República*, 1st Series, Nr. 95. Retrieved from <http://www.dre.pt>.
- Despacho 137/2011, June 1 2011, by the Rectory of the University of Coimbra. Retrieved from www.uc.pt/academicos/regulamentos/despachos/Despacho_2011_137_Grau_Mestre_Lic_pre_Bolonha
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.

Desimone, L.M., Porter, A.C., Garet, M., Yoon, K.S. & Birman, B. (2002). Does professional development change teachers' instruction? Results from a three-year study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.

Eurydice (2009). *Key data on Education in Europe 2009*. Brussels: Eurydice publications.

Frase, Larry E. 1992. *Maximizing People Power in Schools: Motivating and Managing Teachers and Staff*. Newbury Park, CA: Corwin Press, Inc.

Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? *American Educational Research Journal*, 38 (Winter): 915-945.

Gould, P. (2005). From the hill to the swamp. In P. Clarkson, A. Downton, D. Gronn, M. Horne, A. McDonough, R. Pierce, & A. Roche (Eds.), *Building connections: Research theory and practice*, 50-53. Sydney: MERGA.

Little, J.W. (2012). Understanding data use practices among teachers: The contribution of micro-process studies. *American Journal of Education* 118(2), 143-166.

Lytle, S. & Cochran-Smith, M. (1992). Teacher Research as a Way of Knowing. *Harvard Educational Review* 62 (4), 447-475.

Mizell, H. (2010). *Why professional development matters*. USA: Learning Forward. Retrieved from <http://www.learningforward.org/advancing/whypdmatters.cfm>.

OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>.

OECD 2010. *TALIS 2008 Technical Report*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd.org/edu/school/44978960.pdf>.

OECD (2013). *An International Perspective on Teaching and Learning*. TALIS 2013 Results. OECD Library. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

Recomendação do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, January 8 2011. Retrieved from http://www.crup.pt/crup/sitecrup/wp-content/uploads/2016/10/Recomendao_CRUP_-_Bolonha.pdf.

Sanford, K., Hopper, T. & Starr, L. (2015). Transforming Teacher Education Thinking: Complexity and Relational Ways of Knowing. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education* 12/2: 26-48.

Scheerens, J. (Ed.) (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union. DOI: 10.2766/63494.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15 (2), 4-14.

Timperley, H., Wilson, A., Heather, B. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development*. University of Auckland, New Zealand Ministry of Education. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/school/48727127.pdf>

Warren-Little, J. (1999). Organizing schools for teacher learning. In Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (Eds.) *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. San Francisco: Jossey Bass.

Coorganização:



Secretaria Regional
de Educação
Direção Regional de Educação