

Livro de Atas

2017



II COLÓQUIO **Desafios Curriculares e** **Pedagógicos na Formação** **de Professores**

Universidade do Minho
9 de setembro de 2017

Ficha Técnica

Título

Atas do II Colóquio - Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores (Formação e[m] contexto de trabalho)

Organizadoras

Maria Assunção Flores

Maria Alfredo Moreira

Lia Oliveira

Diana Mesquita

Ano

2017

Editor

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

ISBN

978-972-8952-44-0

Nota Introdutória

O II Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores visa aprofundar o espaço de debate e de divulgação de estudos centrados em problemáticas atuais e pertinentes da formação de professores nas sociedades ocidentais. Este debate, que teve início com o I Colóquio, realizado na Universidade do Minho, em maio de 2015, tem continuidade em 2017, desta vez subordinado à temática “Formação e(m) contexto de trabalho”.

Como temos vindo a salientar, desde 2015, a formação de professores não se pode colocar à margem do debate e da problematização das questões socioeducativas decorrentes das pressões políticas e económicas da agenda neoliberal e neoconservadora transnacional que largamente determina as opções político-educativas dos governos nacionais e que determinam, largamente, a qualidade do serviço educativo. Não pode ainda ficar incólume face aos fenómenos violentos da globalização, cuja face mais visível se manifesta diariamente nos atos de terrorismo, xenofobia, homofobia, violência de género, guerra e fome, que, entre outros, marcam a atualidade social. Acresce ainda a necessidade de discutir as implicações da era digital no ensino, na formação e no desenvolvimento profissional de professores.

O colóquio é de âmbito multidisciplinar e visa trazer para o debate público as questões políticas, sociais e económicas relevantes para a educação e formação de professores, equacionando as suas implicações para as decisões curriculares e pedagógicas que as instituições educativas e de formação de professores tomam. As comunicações presentes nestas atas exploram estas questões, de um modo necessariamente diverso, mas complementar, incidindo: na formação inicial, contínua e pós-graduada de professores e seu perfil; na concetualização e desenvolvimento do currículo nas escolas e noutras instituições educativas; nas didáticas específicas das disciplinas escolares; no uso das tecnologias educativas nas escolas, nas disciplinas específicas e na formação; em estratégias e metodologias de formação de professores e estudantes e sua avaliação e no papel da investigação (pedagógica e académica).

Os textos mostram que, apesar da diversidade de contextos nacionais (que incluem Portugal, Espanha, Brasil, Angola, Timor-Leste e Cabo Verde), é possível (e desejável) trabalhar a pedagogia e a formação de professores em colaboração (entre docentes; entre docentes e alunos; entre instituições de ensino superior e não superior) e num sentido emancipatório para todos os envolvidos. Mostram-nos ainda que as respostas para os problemas e dilemas dos contextos de trabalho não se encontram pré-determinadas, mas têm de ser encontradas na vivência diária, na reflexão e indagação críticas e no diálogo continuado.

As Organizadoras

Maria Assunção Flores
Maria Alfredo Moreira
Lia Oliveira
Diana Mesquita

Comissão Organizadora

Maria Assunção Flores (coord.)
Maria Alfredo Moreira
Lia Raquel Oliveira
Cláudia Pinheiro
Diana Mesquita
Diana Pereira
Eva Fernandes
Francisco Cristóvão
Patrícia Santos
Sandra Fernandes

Comissão Científica

Ana Maria Peixoto (Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, Portugal)
Boaventura Aleixo (Universidade Zambeze, Moçambique)
César Sá (Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, Portugal)
Deolinda Ribeiro (Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação, Portugal)
Eneida Shiroma (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
Ermelinda Cardoso (Universidade Katavala Buila, Benguela, Angola)
Fátima Pereira (Universidade do Porto, Portugal)
Flávia Vieira (Universidade do Minho, Portugal)
Inês Barbosa de Oliveira (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)
Isabel Cabrita (Universidade de Aveiro, Portugal)
Joana Peixoto (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Brasil)
João Paraskeva (Universidade de Massachusetts, Dartmouth, EUA)
José Bravo Nico (Universidade de Évora, Portugal)
Juan M. Escudero (Universidade de Múrcia, Espanha)
Júlio Emílio Diniz-Pereira (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)
Jurjo Torres Santomé (Universidade da Corunha, Espanha)
Luís Tinoca (Universidade de Lisboa, Portugal)
Manuel Bernardo Canha (Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação, Portugal)
Marcos Onofre (Universidade de Lisboa, Portugal)
Maria do Céu Roldão (Universidade Católica Portuguesa, Portugal)
Maria Luiza Sussekind (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)
Maria Palmira Alves (Universidade do Minho, Portugal)
Martha Prata-Linhares (Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil)
Rosa Bizarro (Instituto Politécnico de Macau, Macau)
Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira (Universidade Federal de São Carlos, Brasil)
Sílvia Redon Pantoja (Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso, Chile)
Teresa Pessoa (Universidade de Coimbra, Portugal)

Apoios

Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão

Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa



Programa

Braga, Universidade do Minho, 9 de setembro

Formação e(m) contexto de trabalho

9h00 - Abertura

09h30 - Conferência: Maria do Céu Roldão (Universidade Católica Portuguesa):

A ação profissional dos professores - a centralidade do currículo e da didática no conhecimento profissional docente

10.30h - Lançamento de livros:

- Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores (Edições Pedagogo e DeFacto Editores)

- Educação que vem: entre a performatividade e a esperança (Whitebooks)

- Freire e educação (Edições Pedagogo)

11h00 - Pausa para café

11h30 - Comunicações livres

13h - Almoço

14h30 - Comunicações livres

16h30 - Pausa para café

17h - Mesa redonda: Supervisão e colaboração docente

- Flávia Vieira (Universidade do Minho, IE) e Olga Basto (Escola Básica de Lamações)

- Deolinda Ribeiro (Instituto Politécnico do Porto, ESE)

- Isabel Barbosa, Lúcia Dourado, Conceição Branco, Inês Duarte e Tiago Pereira (Agrupamento de Escolas Sá de Miranda, Braga)

18h30 - Fim dos trabalhos

Índice

<i>Estrategias de reflexión crítica sobre la propia práctica pedagógica</i>	9
<i>O desenvolvimento profissional dos professores de Geografia e seus intervenientes</i>	19
<i>¿Qué conocimiento sobre TIC tienen los maestros de Educación Infantil de la región del Algarve (Portugal)?</i>	31
<i>A interdependência entre currículo e didática na formação de professores</i>	39
<i>A Docência Compartilhada: Entre possibilidades e tensões na formação inicial de professores</i>	47
<i>Avaliação do desempenho docente: para a constituição de um quadro especializado de supervisores</i>	57
<i>Género e educação em Angola: Um estudo com estudantes do Ensino Secundário</i>	67
<i>Supervisão e colaboração em Prática de Ensino Supervisionada: Um estudo na formação de educadores e de professores do Ensino Básico</i>	76
<i>Formação de professores para as Escolas em Tempo Integral: o que mostram os documentos do Programa Mais Educação e quais são suas indicações curriculares?</i>	88
<i>Proposta de educação integral e em tempo integral em escolas de área de vulnerabilidade no Rio de Janeiro: o Projeto Escolas de Demonstração e a formação continuada de professores</i>	96
<i>A avaliação de desempenho docente no Ensino Superior em Timor Leste: Para uma maior accountability</i>	103
<i>Práticas formativas e avaliativas no ensino superior: Um estudo com alunos brasileiros</i>	111
<i>Competências docentes e o perfil profissional dos professores</i>	117
<i>Currículo de formação inicial de professores: Reflexões a partir do “Desenho Formativo” da UNIFAL-MG (Brasil) e UMINHO (Portugal)</i>	128
<i>Empreendedorismo e inovação em educação</i>	136
<i>A educação básica nos movimentos de internacionalização do currículo: Aproximações conceituais</i>	144
<i>Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nas aulas de Matemática: A visão de um grupo professores de que atuam em escolas públicas de um município do norte do Paraná, Brasil</i>	152
<i>Hands-on-Tec: Uma proposta de sequência didática online para a articulação entre o conteúdo, a pedagogia e a tecnologia (TPACK) na formação de professores</i>	160
<i>A ética do cuidar desde a primeira aula: Comunidades de aprendizagem e de reflexão sobre a praxis na formação de professores</i>	170

<i>A supervisão pedagógica através de histórias em sala de aula: Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores</i>	177
<i>Políticas e liderança na formação contínua de professores nos Açores: delineação de um projeto de investigação</i>	185
<i>Educação multicultural e formação docente</i>	194
<i>Desafios curriculares, justiça social e participação democrática</i>	202
<i>Supervisão pedagógica na avaliação do desempenho docente: Das dificuldades à formação e transformação</i>	210
<i>Os desafios curriculares na disciplina de Geografia: Uma análise comparativa dos documentos oficiais do 3.ºCEB</i>	217
<i>Experiências de colaboração na escola: O que dizem os professores?</i>	228
<i>Anamorfozes e outras tecnologias imersivas no contexto da educação artística</i>	243
<i>Desenvolvimento Profissional de Professores (DPP) em TIC: em busca de um referencial teórico</i>	251
<i>Teoria da Aprendizagem Colaborativa Online e o ensino mediatizado pelas TDIC</i>	257

Estrategias de reflexión crítica sobre la propia práctica pedagógica

Marisa García

Universidad de Salamanca (España)
malugaro@usal.es

Sonia Casillas

Universidad de Salamanca (España)
scasillasma@usal.es

Marcos Cabezas

Universidad de Salamanca (España)
mcabezasgo@usal.es

Ana M^a Pinto

Universidad Pontificia de Salamanca (España)
ampintoll@upsa.es

Rocío Sánchez

CEIP Miralvalle de Plasencia, Cáceres (España)
rociosa@educarex.es

Resumo - Se presenta un estudio de caso a partir de una experiencia de formación inicial protagonizada por una estudiante del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Salamanca. Durante las dos estancias en las escuelas, correspondientes a las asignaturas Prácticum I y Prácticum II (3º curso y 4º curso), escribió diarios profesionales para hacer un autoestudio de su intervención y perfeccionar la calidad de su práctica pedagógica. Se enfocó primero en detectar las limitaciones encontradas. Posteriormente se tomó conciencia de ellas y se diseñaron propuestas de superación de las mismas. Esto facilitó plantear estrategias para superar dichas limitaciones, que, al ser puestas en práctica, favorecieron ciertas mejoras. Entronca con las corrientes que reivindican el conocimiento práctico generado en el quehacer docente. Tanto la metodología de la investigación-acción, como el diario de campo, elemento intermediario de la reflexión crítica sobre la propia intervención, han demostrado ser útiles para construir conocimiento práctico.

Palavras-chave: prácticas escolares, diario de campo, investigación-acción.

Introducción

La docencia es una destreza especializada en manos de profesionales altamente capacitados afirma Loughran (2010, 44). La adecuada formación del profesorado constituye una interpelación para llevar a buen término un modelo de educación que se adapte a la exigencia de las variables necesidades y constantes renovaciones que requieren las modernas sociedades interculturales, plurilingües y democráticas.

Dadas las exigencias a las que tiene que enfrentarse el profesorado del siglo XXI se requiere, para su adecuada formación, la significativa combinación de conocimientos académicos y

conocimientos profesionales, adquiridos a lo largo de los estudios. La formación de maestros-as en España se inscribe en enseñanzas universitarias que conceden especial relevancia al desarrollo de sus módulos Prácticum. Pretenden que los futuros graduados se inicien en la práctica docente efectiva y adquieran las competencias específicas que requiere la tarea de educar.

Desde territorio finlandés, se afirma que la importancia del papel de los estudios prácticos en el desarrollo profesional no tiene discusión (Jyrhämä, 2011, 89). Los “prácticos”, desde sus contextos particulares, tanto individual como colectivamente, inventan fórmulas para construir conocimiento teórico y práctico y plasman diferentes formas de combinarlos en sus maneras de sentir, conocer y actuar como docentes. Dicha confrontación es particularmente significativa en el período de las Prácticas (González y Fuentes, 2011).

Contextualización teórica

La competencia investigadora del profesorado es reivindicada desde hace algunas décadas. A partir de la reflexión “en” y “sobre” la acción se empezó a reconocer abiertamente la función investigadora del profesorado (Stenhouse 1975; Schön, 1983, Zeichner, 1993).

No obstante, cabe la posibilidad de remontarse a Dewey (1933) para encontrar un autor que defendiera las ventajas de actuar reflexivamente en las diversas situaciones escolares y de entrenarse en la reflexión desde planteamientos específicamente educativos. Más tarde, en 1946, el psicólogo social Kurt Lewin propuso la investigación-acción como forma de indagación introspectiva.

Hasta hace bien poco la investigación pedagógica se preocupaba de extraer conclusiones respecto a las técnicas y métodos, o a los materiales y programaciones que debían aplicar los enseñantes en el aula, afirmaba hace dos décadas Contreras (1996, 92-93) haciéndose eco del viraje que había tenido lugar. Efectivamente, el mejor instrumento de intervención es siempre la capacidad de reflexión, experimentación y evaluación del propio profesor (...). Además, el “conocimiento en la acción” sólo puede ser competente cuando es flexible por asentarse en la reflexión en y sobre la acción, había escrito ocho años antes Pérez (1988, 10); en la misma línea de Schön, uno de los autores más representativos en el estudio del proceso de investigación práctica, razonamiento práctico o “phrónesis”, quien en *The reflective practitioner: how professionals think in action* (1983) había descrito dicho proceso.

Profundizando en la caracterización del mismo, según Kortaghen, Kessels, Koster, Langerwerf y Wubbels la phrónesis, por su parte, sería la teoría con minúsculas, la sabiduría práctica que está esencialmente preocupada por la comprensión de casos concretos y situaciones ambiguas (2001, 24). La “práctica”, así concebida es un proceso de investigación en la acción más que un procedimiento de aplicación y requiere la formación del “pensamiento práctico” del docente. La acción de enseñanza-aprendizaje despierta además procesos emocionales y sociales.

Metodología

Las intervenciones como maestra en prácticas fueron realizadas durante 7 semanas en Prácticum I y 9 semanas en Prácticum II. Las aulas, dos colegios diferentes de Salamanca capital con alumnado de tres años de edad.

La pregunta ¿es posible desarrollar la práctica docente de una forma más adecuada? ¿conduce a avanzar en el perfeccionamiento de la misma?. Dicho objetivo general sugiere como objetivos específicos recoger las percepciones de una futura docente de Educación Infantil para describir la práctica llevada a cabo junto al contenido de la actividad reflexiva espontánea sobre dichas percepciones e identificar aspectos mejorables de su práctica docente.

Para lograr los objetivos propuestos es adecuado el análisis de diarios de campo (Albertín, 2007; Hernández, Fernández y Baptista, 2010, 380). Esta técnica, propia de la investigación cualitativa, resulta adecuada porque se aproxima a la realidad social para observarla, describirla e interpretarla. Ha demostrado su utilidad para ser compatibilizado con las funciones y tareas que ha de realizar cotidianamente el profesorado junto a su alumnado de Educación Infantil.

Se procede a la fase de reducción y simplificación de los datos con el fin de que la información obtenida sea más manejable, accesible, clara y ordenada. Son tareas implicadas en el análisis de datos: “la reducción de datos, disposición de datos y extracción o verificación de conclusiones” (Miles y Huberman, 1994, 12).

La categorización realizada servirá para ir clasificando la información recogida. Adquiere por ello la condición de instrumento de análisis. La frecuencia se obtiene del número de unidades textuales (u.t.) contabilizadas. Se adopta la línea de texto escrito como unidad textual.

Se adapta la categorización del trabajo de García, Lahora y De Castro (2009). Queda establecida de la forma siguiente:

1. Características (Categoría 1)

1.1. Conocimientos profesionales

1.2. Competencias actitudinales

1.3. Habilidades

2. Funciones (Categoría 2)

2.1. Acompañante en el proceso educativo

2.2. Protectora del ámbito emocional

2.3. Profesional de la reflexión

3. Tareas (Categoría 3)

- 3.1.Trabajo directo ante el alumnado
 - 3.1.1. Educar
 - 3.1.2. Enseñar
 - 3.1.3. Expresarse correctamente
 - 3.1.4. Gestionar el grupo-clase
 - 3.1.5. Atender el ámbito físico-biológico
 - 3.1.6. Regular conductas
- 3.2. Trabajo con personas adultas
 - 3.2.1. Relacionarse con las familias
 - 3.2.2. Coordinarse con otras personas del ámbito educativo
- 3.3. Otras tareas
 - 3.3.1. Investigar, experimentar e innovar
 - 3.3.2. Tareas administrativas

Resultados

Las categorías se muestran a continuación comparando los resultados obtenidos en Prácticum I y en Prácticum II.

Figura educadora	Prácticum I		Prácticum II	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Características	0	0%	39	7,05%
Funciones	22	17,60%	58	10,49%
Tareas	103	82,40%	456	82,46%
Total	125	100%	553	100%

Tabla 1. Características, funciones y tareas de la figura educadora

Las características de la figura educadora ha sido el aspecto en el que menos se ha incidido durante las estancias en prácticas, obteniendo un 0% durante el Prácticum I y un 7,05% durante el Prácticum II. Se han contemplado las funciones, alcanzando un 17,60% y un 10,49%, respectivamente. “Tareas” ha sido la categoría más destacada, ocupando un 82,40% y un 81,46%. Aunque el porcentaje sea similar, la frecuencia ha pasado de ser 103 unidades textuales a 456 unidades textuales. Este dato indica que apenas se mencionaron estrategias durante el

Prácticum I, sin embargo, durante el Prácticum II estas estrategias se revisaron, reformularon e incluso se propusieron en mayor número.

Se aborda un análisis más detallado de cada una de las categorías consideradas.

Características	Prácticum I		Prácticum II	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Conocimientos profesionales	0	0%	12	30,77%
Competencias actitudinales	0	0%	14	35,90%
Habilidades	0	0%	13	33,33%
Total	0	0%	39	100%

Tabla 2. Características de la figura educadora (Categoría 1)

Esta categoría no fue objeto de atención durante P I. Adquirió relevancia durante P II, obteniendo las subcategorías conocimientos profesionales -“leer acerca de las corrientes y las teorías educativas más importantes” (u.t. 17)-, competencias actitudinales y habilidades datos similares en frecuencias y porcentajes.

Funciones	Prácticum I		Prácticum II	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Acompañante en el proceso educativo	19	86,36%	19	32,76%
Protectora del ámbito emocional	3	13,64%	14	24,14%
Profesional de la reflexión	0	0%	25	43,10%
Total	22	100%	58	100%

Tabla 3. Funciones de la figura educadora (Categoría 2).

En la Tabla 3 se observa que, durante las dos estancias la función de acompañante en el proceso educativo -“sacar un tiempo para dedicar individualmente a cada alumno” (u.t. 65-66)- ha obtenido la misma frecuencia (19), aunque ha disminuido el porcentaje (del 86,36% al 32,76%), dada la mayor extensión del diario de campo de Prácticum II y la ampliación del número de variables sobre las que incidir.

Se han llevado a cabo estrategias encaminadas a mejorar el rol de protectora del ámbito emocional. Las tácticas propuestas han sido escasas: se ha pasado de un 13,64% en el Prácticum I a un 24,14% del total en el Prácticum II.

La visión de la figura educadora como profesional de la reflexión ha sido la función que más

avance ha mostrado. Ha pasado de ser el rol no considerado (0%) a ser el más importante y en el que más se ha incidido a lo largo del Prácticum II (43,10%).

Características	Prácticum I		Prácticum II	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Trabajo directo ante el alumnado	89	86,41%	421	92,33%
Trabajo con personas adultas	14	13,59%	20	4,39%
Otras tareas	0	0%	15	3,28%
Total	103	100%	456	100%

Tabla 4. Tabla general de tareas de la figura educadora (Categoría 3)

El trabajo directo ante el alumnado supuso la mayor dedicación (86,41% y 92,33%, respectivamente), el trabajo con personas adultas disminuyó en proporción (del 13,59% al 4,39%) y otras tareas aparecen por primera vez en Prácticum II con un bajo porcentaje (3,28%). Por subcategorías:

Trabajo directo ante el alumnado	Prácticum I		Prácticum II	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Educar	0	0%	7	1,66%
Enseñar	20	22,47%	248	58,91%
Expresarse correctamente	20	22,47%	43	10,21%
Gestionar el grupo clase	0	0%	56	13,30%
Atender el ámbito físico-biológico	18	20,23%	36	8,55%
Regular conductas	31	34,83%	31	7,36%
Total	89	100%	421	100%

Tabla 5. Tareas de la figura educadora: trabajo directo ante el alumnado (Cat.. 3. 1.)

Destaca la tarea de enseñar que ha pasado de un 22,47% en el Prácticum I a un 58,91% en el Prácticum II, (frecuencias 20 y 248) habiéndose intentado “ser capaz de ver todos los escenarios posibles a la hora de plantear una actividad” (u.t. 156-157). Estos datos indican que interesaba mucho mejorar esta tarea en la práctica docente. Se observa que en Prácticum I no se acertó con las estrategias aplicadas, por lo que fueron reformuladas y ampliadas durante Prácticum II.

La tarea educar no fue abordada durante Prácticum I y en Prácticum II recibió escasa importancia con un 1,66% del total.

La tarea de expresarse correctamente para dirigirse al alumnado ha sido objeto de atención. Durante el Prácticum I fue la segunda tarea que se tuvo más en cuenta, tras la de enseñar, con

un 22,47% del total (frecuencia 20). En el Prácticum II, a pesar de haber propuesto y ejecutado más medidas, esta tarea ha pasado a un tercer plano obteniendo un 10,21% del total, aunque se incrementó a 43 la frecuencia.

Se observa (Tabla 5) que la tarea de gestionar el grupo-clase, con un 13,30%, (frecuencia 56), es la segunda tarea más contemplada durante P II, después de la de enseñar. En P I no fue considerada. Se aprecia un gran avance cuantitativo.

Según la Tabla 5 las medidas tomadas a lo largo del Prácticum I con respecto a la tarea de atender el ámbito físico-biológico se duplicaron en Prácticum II, pasando de un 20,23% en P I (frecuencia 18) a un 8,55% (frecuencia 36) en P II, aunque disminuye el porcentaje dada la mayor cantidad de variables consideradas en P II.

Por último, la tarea de regular conductas ha pasado de ser la más tenida en cuenta en P I, con un 34,83% a ser la penúltima tarea atendida en P II, (7,36%) aunque con la misma frecuencia (31).

Trabajo con personas adultas	Prácticum I		Prácticum II	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Relacionarse con las familias	5	35,71%	5	25%
Coordinarse con otras personas del ámbito educativo	9	64,29%	15	75%
Total	14	100%	20	100%

Tabla 6. Tareas de la figura educadora: trabajo con personas adultas (Categoría 3.2)

La tarea de relacionarse con las familias -“ofrecer y entablar una buena relación con la familia de los estudiantes” (u.t. 563-564)- muestra un porcentaje poco destacado en ambos Prácticum (35,71% y 25%) y una baja frecuencia (5 en ambos casos), datos que correlacionan con las expectativas, puesto que al profesorado en fase de formación inicial, se le propone descubrir diferentes técnicas y estrategias para comunicarse con las familias y para recoger información acerca del ambiente familiar en el que viven los discentes, pudiendo presenciar reuniones o entrevistas con las familias si se considera conveniente, pero en ningún caso ha de responsabilizarse directamente de las relaciones familia-escuela.

La tarea más relevante de esta categoría ha sido la coordinación con otras personas del ámbito educativo obteniendo un 64,29% en P I y un 75% en P II, aunque según las frecuencias (9 durante P I y 15 durante P II) las actuaciones en este ámbito se consideran escasas. La coordinación más específica ha tenido lugar entre la maestra-tutora y la maestra de prácticas, dado que la maestra en formación no ha de asistir a las sesiones del claustro ni de los distintos equipos docentes.

Otras tareas	Prácticum I		Prácticum II	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Investigar, experimentar e innovar	0	0%	0	0%
Tareas administrativas	0	0%	15	100%
Total	0	0%	15	100%

Tabla 7. Tareas de la figura educadora: otras tareas (Categoría 3.3)

En la Tabla 7 se aprecia que para la subcategoría de investigar, experimentar e innovar no se declaran estrategias durante las estancias de prácticas.

Finalmente, los resultados obtenidos en las tareas administrativas señalan que durante el Prácticum I no se realizaron y durante el Prácticum II fueron muy reducidas como demuestra la frecuencia (15). Entre dichas tareas se contabilizó, por ejemplo, la de “redactar las notas informativas en un tono informal” (u.t. 601).

Discusión

La principal evidencia es que la función reflexiva no apareció durante las siete semanas de Prácticum I, pero surgió con gran impulso durante las nueve semanas de Prácticum II. Se demuestra así que el diario profesional permitió registrar la información de interés, que estuvo centrada en detectar las limitaciones para el desarrollo de la docencia. En esta ocasión, un análisis crítico y reflexivo de toda la información recogida, facilitó plantear estrategias para superar dichas limitaciones, que, al ser puestas en práctica, favorecieron ciertas mejoras.

Conclusiones

Se abordan en primer lugar los objetivos específicos que conducen al objetivo general. Se responderá finalmente a la pregunta de investigación.

En relación al objetivo específico recoger las percepciones de una futura docente de Educación Infantil para describir la práctica llevada a cabo junto al contenido de la actividad reflexiva espontánea sobre dichas percepciones se ha recopilado información abundante que ha facilitado identificar que la principal actividad de ambas estancias de prácticas ha sido la de enseñar, ligeramente acrecentada en P II.

Aparecen en P II tareas que habían sido ignoradas en P I como la de gestionar el grupo-clase y considerar las características de la figura educadora, entre las que se resaltan levemente las actitudinales. En cuanto a las funciones, en los dos períodos de prácticas fueron consideradas

las de acompañante en el proceso educativo y protectora del ámbito emocional, mientras la de profesional de la reflexión surge con gran contundencia en P II alcanzando un considerable porcentaje.

Respecto a identificar aspectos mejorables de la práctica docente se detecta que la tarea educar durante P I no fue abordada y en P II recibió una atención insuficiente. La tarea de expresarse correctamente ante el alumnado descendió en porcentaje durante P II, al igual que regular conductas y atender a las necesidades del ámbito físico-biológico.

Por lo que respecta al objetivo general avanzar en el perfeccionamiento de la misma se facilita manteniendo las buenas prácticas detectadas. En segundo lugar abordando con ilusión y confianza los nuevos retos y desafíos revelados en forma de variables que fueron desestimadas o desatendidas. Se trata de la coordinación con otras personas del ámbito educativo, la relación con las familias y realizar las tareas administrativas.

Respondiendo finalmente a la pregunta de investigación ¿es posible desarrollar la práctica docente de una forma más adecuada? los resultados ofrecen conclusiones relevantes para ser consideradas en aras de seguir perfeccionando la propia práctica docente. La metodología de la investigación-acción, mediada por la reflexión crítica propiciada por el cuaderno de campo ha demostrado su utilidad.

Referencias bibliográficas

- Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 7-18.
- Cuaderno de pedagogía universitaria (2010). Entrevista a Jonh Loughran, de la Universidad de Monash, Australia. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, año 7, 13, 44-47. <http://ufdc.ufl.edu/AA00021937/00013>.
- Dewey, J. (1933) *How we think: a restament of the relation of reffective thinking to the deductive process*. Boston D.C.: Heath and Company.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. (4ª). Madrid: Morata.
- García, M.L., Lahora, M.C. y De Castro, D. (2009). "La Educación Infantil en 'Hoy empieza todo' y 'Ser y Tener'". *Papeles Salmantinos de Educación*, nº 13, pp. 13-60.
- González, M. y Fuentes, E.J. (2011). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354. Enero-Abril, pp. 47-70
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Madrid: McGrawHill.
- Jyrhämä, R. (2011). La función de los estudios prácticos en la formación del profesorado, en R. Jakku-Shivonen y H. Niemi (ed.). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Madrid: MEC-Kaleida Forma.
- Kemmis, S. y Mctaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

- Kortaghen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Langerwerf, B. y Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Mena, J.J., García, M.L. y Tillema, H. (2012). Student teacher reflective writing: what does it reveal? *European Journal of Teacher Education*. Vol 36, nº 2, 147-163.
- Miles, M.B. y Huberman, A.L. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded soucerbook*. Londres: Sage.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sandín, M. P. (2010). Investigación-acción. En S. Nieto Martín (ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: Dykinson. pp. 525-556.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tójar, J. C. (2010). La investigación cualitativa en educación. En S. Nieto Martín (ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: Dykinson. pp. 403-424.
- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

O desenvolvimento profissional dos professores de Geografia e seus intervenientes

Carla Sofia Oliveira

Escola Secundária de Felgueiras (Portugal)
carlasofia.geo@gmail.com

Resumo

O desenvolvimento profissional docente (DPD) é um fator facilitador da mudança educativa e pode ser estimulado, por diversos intervenientes, em contexto laboral e pós-laboral. Através da criação de novos contextos favoráveis à intensificação do trabalho colaborativo assim como favoráveis à autorreflexão, a supervisão pedagógica desempenha um papel importante na facilitação do DPD (Zepeda, 2008; Sullivan & Glanz, 2009). Este estudo compara as perspetivas de professores avaliadores e avaliados de Geografia sobre o principal responsável pelo desenvolvimento profissional dos professores de Geografia. Na recolha de dados foi utilizado, complementarmente, o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista. Os resultados obtidos permitiram constatar que existem semelhanças entre as conceções de professores avaliadores e de professores avaliados.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente, colaboração, contexto laboral

Introdução

Nos últimos tempos, tem-se assistido a uma crescente valorização do desenvolvimento profissional docente (DPD), encorajando a reflexão, a investigação-ação, o trabalho colaborativo, realizados no contexto escolar. O DPD é um continuum: começa com a preparação dos professores na formação inicial e prolonga-se por toda a vida profissional dos docentes. Os professores de Geografia não podem negligenciar a sua prática profissional e devem continuar o seu desenvolvimento profissional, como qualquer outro professor, iniciado durante a sua formação inicial.

Objetivo da investigação

Quer em Portugal, quer no estrangeiro, o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia tem sido pouco estudado. Além disso, e embora haja professores de Geografia que desempenham funções de avaliadores e que, por isso, deveriam contribuir para o desenvolvimento profissional dos seus colegas avaliados, não se sabe o que pensam uns e outros sobre o desenvolvimento profissional. Neste contexto, esta investigação visa comparar as perspetivas de professores avaliadores e avaliados de Geografia sobre o principal responsável pelo desenvolvimento profissional dos professores de Geografia.

O desenvolvimento profissional docente e seus intervenientes

A variedade de perspectivas a partir das quais podemos analisar o DPD, deu origem ao surgimento de diversas concepções do mesmo. Ao analisarmos algumas das referidas concepções verificámos que estas podem se referir simultaneamente a aspetos dicotómicos: ao individual/coletivo; às experiências formais/informais; às aprendizagens no local de trabalho/noutros locais; às experiências espontâneas/planificadas; e/ou aos objetivos individuais/sociais.

Segundo Day (2001), “o desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade de educação na sala de aula. É um processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêm, renovam e ampliam individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais” (p. 20). É, cada vez, mais considerado um elemento fundamental na carreira docente, sendo frequentemente relacionado com a aprendizagem em contexto (Muijs et al., 2004; Nóvoa, 2009).

Tal como refere Zepeda (2008), o desenvolvimento profissional consiste em aprender e mais ainda aprender e mudar. Os professores precisam de encorajamento, apoio e feedback, que poderá ser fornecido pelo supervisor, por pares, visto a mudança ser um processo lento, e por vezes doloroso (Guskey, 1995).

No DPD têm ocorrido importantes mutações: deixou de estar apenas centrado no desenvolvimento individual e passou a considerar o desenvolvimento organizacional; de esforços fragmentados de desenvolvimento para o desenvolvimento profissional claro, coerente, segundo planos estratégicos; da focalização nas necessidades e satisfação do adulto para a focalização nas necessidades e aprendizagens dos alunos; do treino prestado fora do local de trabalho para múltiplas formas de desenvolvimento profissional em contexto de trabalho; e do desenvolvimento individual para a criação de comunidades de aprendizagem, nas quais existe uma focalização coletiva na aprendizagem dos alunos, estabelecem-se diálogos reflexivos, desenvolvem-se práticas colaborativas, realizam investigações, produzem conhecimento, por vezes os professores ensinam em conjunto e observam as aulas uns dos outros, refletem coletivamente e aprendem sobre o aprender (Watkins, 2006; Grundy & Robison, 2004).

Para Zepeda (2008), o verdadeiro desenvolvimento profissional ocorre na escola, na companhia dos colegas que suportam, encorajam e aprendem em conjunto. Cada dia é dia de desenvolvimento profissional (Tienken & Stonaker, 2007), este “nunca é o fim, mas sim o início de uma viagem em direção à aprendizagem” (Zepeda, 2008, p. 61).

A supervisão por pares, os grupos de estudo, a investigação-ação, a autossupervisão com recurso ao portefólio docente, as comunidades de aprendizagem são exemplo de algumas práticas promotoras de desenvolvimento profissional em contexto laboral (Zepeda, 2008).

Metodologia

O presente estudo possui uma componente quantitativa e uma componente qualitativa. A opção por desenvolver um estudo com uma componente quantitativa, recorrendo ao inquérito por questionário, deveu-se ao facto de pretendermos trabalhar com um elevado número de sujeitos para obter conclusões generalizáveis. No entanto, dado haver alguma complexidade no assunto abordado, recorreremos também a entrevistas (componente qualitativa do estudo), para podermos ter mais segurança na análise e interpretação das respostas obtidas com o questionário.

Para recolher os dados necessários, procedeu-se à elaboração, de raiz, de um questionário e de dois guiões de entrevista, os quais foram, posteriormente, validados com especialistas e testados em sujeitos semelhantes aos respondentes. O questionário foi aplicado a 60 professores avaliadores e a 110 professores avaliados, de Geografia, que se encontravam a lecionar em escolas públicas de Portugal Continental (60 escolas). Os guiões de entrevista foram aplicados a cinco professoras avaliadoras e a cinco professoras avaliadas, de Geografia, que se encontravam a lecionar em escolas da NUT II Norte, de Portugal.

O tratamento de dados deste estudo, o caso do questionário, envolveu: o cálculo da frequência e da percentagem, por alternativa de resposta, no caso das perguntas de resposta fechada, e a análise de conteúdo (com vista à quantificação) das respostas às perguntas de resposta aberta e dos pedidos de justificação às perguntas de resposta fechada, com base em conjuntos de categorias definidos a posteriori, para cada uma das questões; no caso das entrevistas, foi efetuada uma análise qualitativa de conteúdo das respostas, com base em categorias emergentes, cuja ausência ou presença nas respostas de cada entrevista foi registada. Em qualquer dos casos, essas análises foram realizadas por grupo, de modo a comparar as conceções, opiniões e expectativas dos professores avaliadores com as dos professores avaliados, de Geografia.

Análise e discussão de resultados

No que diz respeito ao principal responsável por promover, nos próximos anos, o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia, a maior percentagem quer de avaliadores (31,7%), quer de avaliados (24,5%) foram de opinião que a Associação de Professores de Geografia e/ou a Associação de Geógrafos Portugueses deverão ser o principal responsável por promover o referido desenvolvimento profissional (tabela 1). Note-se que este resultado, no que diz respeito ao principal responsável, é compatível com os resultados da investigação desenvolvida por Vuk, Jakoveić & Curić (2011), que concluíram que dois terços dos

professores Croatas de Geografia entrevistados consideram que a formação contínua deveria ser organizada, entre outras instituições, pela Sociedade Geográfica Croata.

Grupos	Prof. Individualmente	Colega especializado	Prof. auxiliado por colegas da escola/colegas da escola/outra escola	Prof auxiliado Prof. Univ./ Prof Univ.	Diretor da Escola	APG/ Ass. Geógrafos	Não respondeu
Avaliadores (n _a = 60)	8,3	13,3	28,3	11,7	1,7	31,7	5,0
Avaliados (n _p = 108)	16,4	10,9	22,7	6,4	0,0	24,5	19,1

Tabela 1: Opiniões dos avaliadores e avaliados sobre o principal responsável por promover, nos próximos anos, o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia (%)

Dos 19 avaliadores (31,7%) e dos 27 avaliados (24,5%) que selecionaram a opção Associação de Professores de Geografia e/ou a Associação Portuguesa de Geógrafos (tabela 1) quase todos os avaliadores (15) e avaliados (21) justificaram a sua opção, tendo referido motivos relacionados com (tabela 2):

i) o gosto/interesse pessoal (Avaliadores: 0,0%; Avaliados: 4,8%):

“Pois trabalho com a Associação de Professores de Geografia e sinto-me satisfeita e motivada para trabalhos futuros.” (P20)

ii) a acessibilidade económica da formação (Avaliadores: 6,7%; Avaliados: 9,5%):

“Penso que ouvir a opinião [...] de um maior número de colegas será mais profícuo e ao mesmo tempo mais neutro e talvez mais económico.” (A49)

“[...] a Associação de Professores de Geografia é um órgão capaz de promover essa formação a preços mais acessíveis.” (P35)

iii) a qualidade do desenvolvimento profissional (Avaliadores: 80,0%; Avaliados: 80,9%):

“A APG tem tido uma atitude muito importante na divulgação de informação, experiências e de um conjunto de ações muito pertinentes no contexto da atual política educativa e da atualização profissional.” (A58)

“Através do trabalho realizado pela Associação seria possível ao professor ter mais conhecimentos e perspetivas quanto ao seu desenvolvimento profissional.” (P2)

iv) o conhecimento do contexto escolar (Avaliadores: 13,3%; Avaliados: 4,8%):

“Conhecimento do trabalho no terreno [...]” (A46)

“De forma a poder existir [...] rigor no que é exigido [...] bem como uma verdadeira adequação à realidade escolar [...]” (P23)

Motivos	Avaliadores (n _a = 15)	Avaliados (n _p =21)
Relacionados com o gosto/interesse pessoal	0,0	4,8
Relacionados com a acessibilidade económica da formação	6,7	9,5
Relacionados com a qualidade do desenvolvimento profissional	80,0	80,9
Relacionados com o conhecimento do contexto escolar	13,3	4,8

Tabela 2: Justificações dadas pelos avaliadores e avaliados por terem considerado a Assoc. de Professores de Geografia/Assoc. Portuguesa de Geógrafos como o/a principal responsável por promover, nos próximos anos, o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia (%)

Os dados demonstram que os avaliadores e os avaliados que selecionaram a opção Associação de Professores de Geografia e/ou a Associação Portuguesa de Geógrafos fizeram-no, preferencialmente, por motivos relacionados com a qualidade do desenvolvimento profissional (tabela 2). Este resultado é compatível com os resultados dos estudos realizados por Buttigieg (2005), por Vuk, Jakoveić & Curić (2011). Estes investigadores chegaram, respetivamente, à conclusão que a Associação de Professores de Geografia de Malta e que a Sociedade Geográfica Croata contribuíram para o desenvolvimento profissional dos seus membros.

Contudo, um número ainda relevante de professores, correspondente a 28,3% dos avaliadores e 22,7% dos avaliados (tabela 1), considerou que o principal responsável pelo desenvolvimento profissional dos professores de Geografia deverá ser a Escola, abrangendo os pares da escola onde leciona ou de outra escola. Os avaliadores (10) e avaliados (20) que justificaram esta sua opção referiram motivos relacionados com (tabela 3):

- i) a acessibilidade económica e/ou espacial da formação (Avaliadores: 30,0%; Avaliados: 10,0%):

“Devido às restrições orçamentais parece-me mais viável recorrer-se a colegas da própria escola com mais formação/experiência.” (A57)

“Os docentes com maior proximidade e, assim, acessibilidade.” (P27)

- ii) a qualidade do desenvolvimento profissional (Avaliadores: 20,0%; Avaliados: 35,0%):

“ O professor vai estar continuamente a investigar e a trabalhar com os seus pares, vamos trabalhar em grupo e não ficar à espera que alguém de ‘fora’ nos venha promover o desenvolvimento profissional.” (A34)

“A troca de ideias e experiências entre profissionais promove o aprimoramento, o desenvolvimento profissional de qualquer cidadão. Os professores de Geografia não fogem à regra.” (P36)

- iii) o conhecimento do contexto escolar (Avaliadores: 50,0%; Avaliados: 55,0%):

“Têm um melhor conhecimento mútuo e conhecem melhor a realidade escolar da escola onde trabalham.” (A51)

“O professor auxiliado por colegas da sua escola porque conhecem melhor a realidade da escola, e podem partilhar experiências de aprendizagem.” (P37)

Motivos	Avaliadores (n _a =10)	Avaliados (n _p =20)
Relacionados com a acessibilidade económica e/ou espacial da formação	30,0	10,0
Relacionados com a qualidade do desenvolvimento profissional	20,0	35,0
Relacionados com o conhecimento do contexto escolar	50,0	55,0

Tabela 3: Justificações dadas pelos avaliadores e avaliados por terem considerado o professor auxiliado por colegas como os principais responsáveis por promover, nos próximos anos, o seu desenvolvimento profissional (%)

Os dados descritos demonstram que os avaliadores e os avaliados que consideraram que os principais responsáveis deverão ser os pares da escola onde o professor leciona ou de outra escola fizeram-no preferencialmente por motivos relacionados com o conhecimento do contexto escolar. Esta valorização do contexto escolar é preconizada por diversos investigadores (ex.: Zepeda, 2008) e é concordante com os resultados do estudo realizado, na Suécia e na Alemanha, por Wermke (2011), que concluiu que a cooperação entre colegas foi considerada o contexto mais importante de DPD.

Por seu lado, 8,3% dos avaliadores e 16,4% dos avaliados consideraram que o principal responsável pelo desenvolvimento profissional dos professores de Geografia deve ser o próprio professor (tabela 1), tendo os avaliadores (quatro) e avaliados (quinze) que justificaram esta sua opção referido que consideraram a tomada de decisões, relativamente ao desenvolvimento profissional, uma responsabilidade, exclusiva, de cada professor. Ilustra-se, de seguida, a sua opinião:

“[...] cada professor saberá melhor como promover o seu desenvolvimento profissional.” (A59)

“Porque na realidade é sempre o professor como individuo que tem a responsabilidade de se promover profissionalmente ainda que para isso tenha de recorrer a outros recursos!” (P9)

Esta opinião de alguns avaliadores e avaliados, responsabilizando o próprio professor pelo seu próprio desenvolvimento profissional, é concordante com o que se verifica, de acordo com Wermke (2011), na Alemanha, onde o DPD baseia-se na iniciativa do próprio professor, estando os docentes habituados a promover o seu desenvolvimento profissional de forma independente e isolada, através da leitura de livros e consulta da internet. Consideramos que estes professores

parecem valorizar a autoaprendizagem e a autossupervisão. Alarcão & Roldão (2008) e Hamilton, Loughran & Marcondes (2009) também consideram que o professor pode optar pela autoaprendizagem e pela autossupervisão. Verificou-se que os professores avaliados defenderam mais a autoresponsabilização do que os professores avaliadores, tendência oposta à verificada quando estava em causa o apoio por um colega especializado (tabela 1). A maioria (quatro de cinco) das avaliadas entrevistadas (tabela 4), partilharam da opinião de 8,3% dos avaliadores e 16,4% dos avaliados (tabela 1) que consideraram que o próprio professor deverá ser o principal responsável pelo seu desenvolvimento profissional. Das palavras das referidas professoras entrevistadas parece depreender-se que tudo está dependente da iniciativa do professor, da vontade intrínseca que este tem de aprender, de querer melhorar e fazer o melhor pelos alunos. O seguinte excerto, da respetiva entrevista, é ilustrativo da opinião dessas professoras:

“ [...] tem que partir de nós essa necessidade, temos de ser nós os construtores do nosso próprio conhecimento.” (EP5)

Principal responsável	Professoras Avaliadoras (n=5)					Professoras Avaliadas (n=5)				
	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5
Professor individualmente	-	-	-	✓	-	✓	✓	-	✓	✓
Professor universitário	-	-	✓	-	-	-	-	✓	-	-
Associação de Professores de Geografia	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ministério da Educação e da Ciência	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-

Tabela 4: Opiniões das avaliadoras e avaliadas entrevistadas sobre o principal responsável por promover, numa situação ideal, o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia

Mas, a quase unanimidade de opiniões que se verificou entre as avaliadas entrevistadas não ocorreu (tabela 4) entre as avaliadoras entrevistadas. Na verdade, todas estas justificaram a sua opção mas enunciando diferentes motivos que passam por responsabilizar:

- i) o Ministério da Educação e da Ciência, pela criação de contextos promotores do desenvolvimento profissional (duas de cinco avaliadoras):

“É o primeiro interessado em que os professores sejam bons profissionais.”(EA2)

“Ao Ministério interessa um ensino de qualidade e para isso ocorrer tem de promover formação dos professores.” (EA5)

- ii) a Associação de Professores de Geografia, uma vez que esta deve apoiar os professores de Geografia ao longo do seu desenvolvimento profissional (uma de cinco avaliadoras):

“Para nos ajudar, nos dar voz. “ (EA1)

- iii) os Professores Universitários, dado que possuem conhecimentos robustos, em resultado das investigações que realizam (uma de cinco avaliadoras):

“[...] nós temos, essencialmente, um mundo de prática e eles também têm um mundo de prática, que têm imensas aulas, mas também têm um mundo de investigação, de teoria e, portanto, acho que nos podiam alertar e nos podiam ajudar a promover muito o desenvolvimento da Geografia e do ensino da Geografia.” (EA3)

- iv) o próprio professor, considerando que este é o único responsável pelo seu desenvolvimento profissional (uma de cinco avaliadoras):

“Porque se a pessoa não se atualizar, se a pessoa não procurar informação [...] não se autovalorizar, quem é que vai fazê-lo? Quer dizer, fico à espera que alguém o faça por mim? Estou à espera que alguém traga o tal *workshop* porque senão não vou à procura disso? A própria pessoa é que tem que o fazer. Se tirar o curso (qualquer pessoa que tira qualquer curso não precisa ser de Geografia) e a partir dali pensar que não precisa de fazer mais nada é um zero. É pessoal.” (EA4)

Apesar de apenas uma avaliadora entrevistada ter referido o apoio da Associação de Professores de Geografia e nenhuma avaliada entrevistada ter referido o apoio de pares (tabela 4), verificámos que a maioria das entrevistadas, tanto avaliadoras (três das cinco avaliadoras) como avaliadas (três das cinco avaliadas), consideraram que o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia deve ter o apoio de pares ou da Associação de Professores de Geografia. Segundo as referidas professoras, a Associação de Professores de Geografia deve apoiar os professores de Geografia nas diversas vertentes do seu desenvolvimento profissional. Os excertos seguintes, das respetivas entrevistas, são ilustrativos dessa opinião:

“ [...] termos sempre a quem recorrer [APG] em todas as vertentes do ensino aprendizagem e do desenvolvimento profissional. “ (EA1)

“Devia ser um dos objetivos da APG a promoção do desenvolvimento profissional dos professores de Geografia.” (EP2)

Relativamente ao apoio de pares consideraram que este favorece a entreaajuda e a partilha. Ilustra-se, de seguida, esta opinião:

“ [Apoio de pares] mais informal, partilhamos opiniões, ideias, não há a tensão criada pelas aulas assistidas.” (EA1)

“[...] quando há entreaajuda entre colegas, não há a avaliação por pares, não há tantos constrangimentos, as coisas acontecem de uma forma muito mais construtiva e muito mais em favor daquilo que são as necessidades.” (EP2)

Esta valorização da partilha é concordante com o preconizado na literatura internacional, segundo a qual existe um maior potencial para melhorar o ensino nas escolas que favorecem, entre outros aspetos, a partilha de experiências (Goodall *et al.*, 2005).

Apenas três avaliadores (11,7%) e quatro avaliados (6,4%) consideraram que o principal responsável, por promover o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia, deve ser o professor auxiliado por um professor universitário ou os professores universitários (tabela 1). A ausência, em Portugal, de incentivos à participação em projetos de parceria com a(s) universidade(s), nomeadamente, apoios financeiros e/ou a redução da componente letiva, do horário semanal do docente, poderá ter motivado esta opinião dos professores avaliadores e avaliados. Os professores que justificaram a sua opção apresentaram motivos relacionados com (tabela 5):

i) a acessibilidade económica da formação (Avaliadores: 1; Avaliados: 0):

“Não creio que haja investimento noutra forma de desenvolvimento profissional.” (A43)

ii) a divulgação da investigação desenvolvida (Avaliadores: 0; Avaliados: 2):

“As instituições de âmbito educacional não podem nem devem estar de ‘costas voltadas’. Há que reclamar uma maior proximidade entre as mesmas de modo a que a investigação científica seja partilhada”. (P39)

“[...] as universidades têm a responsabilidade de divulgação do conhecimento.” (P40)

iii) a credibilidade da formação (Avaliadores: 2; Avaliados: 2):

“Para que haja maior credibilidade em termos de desenvolvimento profissional dos professores de Geografia.” (A12)

“Penso ser a opção mais viável a fim de ter alguma credibilidade.” (P5)

“A minha opinião baseia-se na formação dada por quem tem algo para nos ensinar e não em ações de formação que nada nos dizem ou repetição de ações só para obter créditos e não para obter competências.” (P41)

Motivos	Avaliadores (n _a = 3)	Avaliados (n _p =4)
Relacionados com a acessibilidade económica da formação	1	0
Relacionados com a divulgação da investigação desenvolvida	0	2
Relacionados com a credibilidade da formação	2	2

Tabela 5: Justificações dadas pelos avaliadores e avaliados que consideraram o professor auxiliado pelo professor universitário ou o professor universitário como os principais responsáveis por promover, nos próximos anos, o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia (f)

Estes dados parecem sugerir que, para os avaliados, o principal responsável por promover o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia deve ser o professor auxiliado por um professor universitário ou os professores universitários, por motivos relacionados com a divulgação da investigação desenvolvida (dois) ou por motivos relacionados com a credibilidade da formação (dois). Este último motivo também foi referido por dois avaliadores. A opinião desta reduzida percentagem de professores é concordante com a opinião preconizada por diversos investigadores (ex.: Day, 1999, 2001; Alarcão, 2002), segundo os quais os professores universitários podem dar um importante contributo para o DPD, sendo corresponsáveis.

Apenas uma avaliadora (A53) considerou que o Diretor da Escola deverá ser o principal responsável por promover o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia. O excerto seguinte, da respetiva entrevista, é ilustrativo da sua opinião:

"[...] o diretor deve promover e apoiar o desenvolvimento profissional dentro da escola e noutros locais." (A53)

A opção colega especializado foi selecionada por mais avaliadores, 13,3%, do que avaliados, 10,9% (tabela 1). Os avaliadores e avaliados que justificaram a sua opção pelo colega especializado apresentaram motivos relacionados com (tabela 6):

i) a promoção do desenvolvimento profissional (Avaliadores: 5; Avaliados: 3):

"A troca de ideias com colegas com mais conhecimentos na área levará a desenvolver a prática docente." (A39)

"Penso ser a opção mais adequada ao desenvolvimento [...] científico e pedagógico." (P42)

ii) o conhecimento do contexto escolar (Avaliadores: 2; Avaliados: 6):

"Permite um trabalho mais próximo e um apoio de alguém que conhece a realidade em que se desenvolve o contexto de aprendizagem." (A40)

"O trabalho colaborativo é fundamental mas a colaboração tem que ser com alguém do meio, embora com mais alguma especialização." (P43)

iii) a valorização da formação especializada (Avaliadores: 0; Avaliados: 3):

"Tal como em muitas outras áreas, as boas práticas melhoram-se com o contributo de quem se especializou." (P12)

"Na minha opinião, o mais importante é ter alguém especializado para nos ajudar [...]." (P44)

Motivos	Avaliadores (n _a = 7)	Avaliados (n _p =12)
Relacionados com a promoção do desenvolvimento profissional	5	3
Relacionados com o conhecimento do contexto escolar	2	6
Relacionados com a valorização da formação especializada	0	3

Tabela 6: Justificações dadas pelos avaliadores e avaliados por terem considerado o colega especializado como o principal responsável por promover, nos próximos anos, o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia (f)

Os aspetos relacionados com o promover o desenvolvimento profissional, abrangendo o aprofundamento dos conhecimentos científicos, pedagógicos e/ou didáticos, foram os principais motivos que levaram os avaliadores a optar pelo colega especializado, enquanto os avaliados tomaram tal decisão, preferencialmente, por motivos relacionados com o conhecimento do contexto escolar. Ambos os motivos enunciados são concordantes com o preconizado por diversos investigadores, entre os quais se encontram Wiles & Bondi (2000) e Alarcão (2002; 2009), que consideram que o supervisor pode ser considerado, entre outros papéis, um especialista pedagógico e do desenvolvimento profissional dos professores.

Conclusões

Com este estudo pretendeu-se comparar as perspetivas de professores avaliadores e de professores avaliados de Geografia sobre o principal responsável pelo desenvolvimento profissional dos professores de Geografia.

De um modo geral, os dados obtidos sugerem não haver grandes diferenças entre as perspetivas dos dois grupos de professores.

A maior percentagem quer de avaliadores, quer de avaliados foram de opinião que a Associação de Professores de Geografia e/ou a Associação de Geógrafos Portugueses deverão ser o principal responsável por promover o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia, preferencialmente, por motivos relacionados com a qualidade do desenvolvimento profissional.

Contudo, um número ainda relevante de professores avaliadores e avaliados, considerou que o principal responsável pelo desenvolvimento profissional dos professores de Geografia deverá ser a Escola, abrangendo os pares da escola onde leciona ou de outra escola, preferencialmente por motivos relacionados com o conhecimento do contexto escolar.

Este conhecimento poderá contribuir para o aperfeiçoamento do processo de desenvolvimento profissional docente, tornando-o mais frutuoso.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I* (pp.217-236). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 8, 119–127. (disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>, acedido em 01/11/2009)
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Grundy, S., & Robison, J. (2004). Teacher professional development: themes and trends in the recent australian experience. In C. Day, J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 146-165). Glasgow: McGraw-Hill.
- Guskey, T. (1995). Professional development in education. In T. Guskey, M. Huberman (Eds.), *Professional development in education – new paradigms & practices* (pp.114-131). Londres: Teachers College Press.
- Hamilton, M., Loughran, J., & Marcondes, M. (2009). Teacher educators and the self-study of teaching practices. In A. Swennen & M. Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator* (pp. 205-218). Londres: Springer.
- Muijs, D. et al. (2004). Evaluating CPD: an overview. In C. Day, J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 291-309). Glasgow: McGraw-Hill.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Tienken, C., & Stonaker, L. (2007). When everyday is professional development day. *Journal of Staff Development*, 28 (2), 24–29.
- Vuk, R., Jakoveić, M., & Curić, Z. (2011). The role of the Croatian Geographical Society in the training and professional development of teachers of geography. In *Atas do IGUCGE London Symposium 18th-20th April 2011*, 231-238.
- Watkins, C. (2006). *Classrooms as learning communities*. Londres: Routledge.
- Wermke, W. (2011) Continuing professional development in context: teachers' continuing professional development culture in Germany and Sweden. *Professional Development in Education*, 37 (5), 665-683.
- Wiles, J., & Bondi, J. (2000). *Supervision a guide to practice* (5^o ed.). Nova Jersey: Prentice Hall.
- Zepeda, S. (2008). *Professional development what works*. Nova Iorque: Eye on Education.

¿Qué conocimiento sobre TIC tienen los maestros de Educación Infantil de la región del Algarve (Portugal)?

Marcos Cabezas González
Universidad de Salamanca (España)
mcabezasgo@usal.es

Sonia Casillas Martín (España)
Universidad de Salamanca
scasillasma@usal.es

María Helena Martins da Cruz Horta
Universidad del Algarve (Portugal)
hhorta@ualg.pt

Resumen – En las últimas décadas, la sociedad se ha transformado debido al aumento cuantitativo y cualitativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El objetivo que se pretende con este trabajo es el de realizar una evaluación diagnóstica de la competencia digital de los maestros de Educación Infantil, centrada en la dimensión de conocimiento sobre conceptos y dispositivos TIC. Se siguió una metodología cuantitativa y la técnica de encuesta para recoger la información de una muestra formada por 106 maestras en ejercicio de Educación Infantil de la región del Algarve (Portugal), con edades comprendidas entre los 22 y los 63 años. Esta investigación pone de manifiesto que estas profesionales tienen muy pocos conocimientos teóricos sobre tecnología, por lo que podemos concluir que es necesaria la formación y actualización del profesorado en ejercicio para que puedan servir a la escuela del siglo XXI y a la denominada Sociedad Red.

Palabras-clave: Formación profesores, Competencia digital, Educación Infantil

Introducción

Los cambios económicos y sociales han transformado la base material de la sociedad y el procesamiento y la transferencia de la información se han convertido en los soportes fundamentales del poder y la productividad en la denominada Sociedad Red (Castells, 2006). En ella, la educación debe de convertirse en un eje fundamental que ayude a las personas a desenvolverse en el mundo. Esta, como la mayoría de ámbitos de la sociedad, se ha visto afectada por profundos cambios cuantitativos y cualitativos, propiciados por el rápido desarrollo y crecimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Este contexto pone de manifiesto la necesidad de llevar a los centros educativos nuevas teorías de aprendizaje, metodologías, materiales, recursos y dispositivos, con el propósito de cambiar las aulas tradicionales por aulas digitales donde el alumnado tenga la posibilidad de adquirir competencias propias de la sociedad en red de este siglo (Roblizo, Sánchez & Cózar, 2015).

Para que los escolares desarrollen competencias digitales al finalizar su formación, es preciso trabajarlas desde los primeros años de escolarización. En la Educación Infantil, aunque las TIC

se utilizan en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la mayoría de los casos, no se hace de manera integrada en la actividad diaria del aula, ni para desarrollar contenidos cohesionados con las unidades didácticas que se están trabajando y suelen tener más un uso lúdico que educativo. Podríamos decir que se utilizan más en momentos concretos que como instrumentos habituales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Asorey & Gil, 2009).

El estudio de las percepciones del profesorado ante el conocimiento, actitud y uso de las TIC en la práctica docente, tanto desde la perspectiva de la formación inicial como de la permanente, es un tema recogido de manera abundante en la literatura científica de los últimos años (Bonilla, 2017; Cabero 2014; Cabezas, Casillas & Pinto, 2014; Casillas & Cabezas, 2014; Casillas, Cabezas, García & De Castro, 2015; Casillas, Cabezas, García & Pinto, 2016; Fernández & Torres, 2015; García, Muñoz & Rodríguez, 2016; Gutiérrez & Cabero, 2016; Valdés, Angulo, Nieblas, Zambrano & Arreola, 2012).

En definitiva, la educación es uno de los elementos principales que enseña a las personas a desenvolverse en el mundo. Si el contexto cambia y las formas de aprender cambian, es lógico que la educación también deba hacerlo. Por ello es necesario una transformación que incorpore las TIC como herramientas didácticas en los procesos educativos y que interpreten el papel docente de una manera acorde a lo que la sociedad actual demanda (Pozuelo, 2014).

Método

El principal objetivo que se pretende conseguir con esta investigación es el de realizar una evaluación diagnóstica de la competencia digital de los maestros de Educación Infantil, centrada en la dimensión de conocimiento sobre conceptos y dispositivos TIC.

Dentro de los diferentes enfoques de investigación, se ha seguido una metodología cuantitativa, no experimental y descriptiva, y se ha utilizado la técnica del cuestionario para la recogida de datos (White, Carey & Daily, 2001), diseñado de acuerdo a los criterios establecidos por autores como Lumsden (2007) y Norman, Friedman, Norman, y Stevenson (2001). El método utilizado ha sido descriptivo correlacional (Kerlinger & Lee, 2002), por medio del estudio de encuesta electrónica.

La organización, análisis y tratamiento estadístico de los datos se realizó con el programa estadístico informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v. 22), y se centró en un análisis de tipo descriptivo, mediante el cálculo de medias.

Muestra

La muestra objeto de estudio está compuesta por un total de 106 maestras que están ejerciendo su profesión en escuelas de Educación Infantil de la región del Algarve portugués, con edades comprendidas entre los 22 y los 63 años. El 27,6% proceden del medio rural y el 72,4% del medio

urbano. El 63,8% tienen ordenador de sobremesa, todas poseen ordenador portátil, el 86,7% disponen de teléfono inteligente (Smartphone), el 85,7% de cámara digital fotográfica, el 59% de cámara digital de vídeo, el 66,7% de Sistema de Posicionamiento Global (GPS, por sus siglas en inglés), el 67,6% de Tableta y sólo el 18,1% poseen lector de eBook y el 8,6% algún tipo de wearable (dispositivo electrónico que se incorpora en alguna parte del cuerpo e interactúa de manera continua con la persona y con otros dispositivos con el fin de realizar alguna función concreta).

Instrumento

El cuestionario empleado para recoger la información, consta de 38 ítems, cinco de los cuales son variables de identificación. La escala elegida ha sido la ordinal, con valoración tipo Likert de 0 a 10, siendo 0 el valor mínimo y 10 el máximo. La puntuación media (5) es la que indica si el estudiante se considera capaz (apto) para realizar las acciones que se le proponen.

Respecto a su estructura, el instrumento se divide en dos secciones (tabla 1): la primera reúne los datos de identificación de los estudiantes (ID) (sexo, edad, rama y curso) y la segunda se compone de ítems sobre la dimensión de conocimiento (CN).

Secciones			Descripción	Ítems
Sección 1	Identificación	ID	<i>Datos de identificación como sexo, edad, titulación...etc</i>	1-4
Sección 2	Conocimiento	CN_01	Autoevaluación del grado/nivel de conocimiento sobre conceptos relacionados con las TIC	5-32
		CN_02	Autoevaluación del grado/nivel de conocimiento de dispositivos TIC	33-38

Tabla 1. Estructura del cuestionario

Resultados

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en relación a la evaluación diagnóstica de la competencia digital de las maestras de Educación Infantil, de acuerdo a la dimensión de conocimiento sobre conceptos y dispositivos TIC (CN_01 y CN_02).

La siguiente tabla recoge las medias, las desviaciones típicas, las valoraciones mínimas y las máximas de la dimensión de conocimiento sobre conceptos relacionados con las TIC (CN_01).

CONOCIMIENTOS				
Conceptos	\bar{X}	Sx	Mínimo	Máximo
Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC)	8.86	1.65	2	10
Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC)	5.05	3.46	0	10
Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP)	2.70	3.06	0	10
Web 2.0	4.58	3.70	0	10
Web 3.0	4.01	3.66	0	10
Wikipedia	9.37	1.53	2	10
Blogosfera	7.21	3.48	0	10
Podcast	5.15	3.89	0	10
Marcador social	4.59	3.82	0	10
Sindicación	2.12	2.97	0	10
Mashup	5.64	3.80	0	10
Objeto de Aprendizaje (OA)	7.32	3.17	0	10
E-learning	8.06	2.85	0	10
M-learning	3.03	3.29	0	10
B-learning	4.31	4.03	0	10
MOOC	1.91	3.03	0	10
Almacenamiento en la nube	7.81	3.18	0	10
Realidad Virtual (RV)	7.77	2.86	0	10
Realidad Aumentada (RA)	5.08	3.93	0	10
Copyleft	2.14	3.05	0	10
Licencia Creative Commons	2.12	2.78	0	10
Brecha digital	2.23	2.91	0	10
E-exclusión	3.52	3.83	0	10
E-inclusión	3.58	3.79	0	10
Alfabetización digital	5.69	3.62	0	10
Ciberactivismo	4.91	3.89	0	10
E-participación	3.84	3.86	0	10

Empoderamiento	3.50	3.69	0	10
----------------	------	------	---	----

Tabla 2. Estadísticos descriptivos sobre conocimientos TIC

Como se puede observar, la autoevaluación en la mayoría de términos se encuentra por debajo de cinco, lo que indica que las maestras, en general, desconocen los conceptos relacionados con las TIC. Consideramos que únicamente conocen aquellos cuyas medias se sitúan por encima de cinco. Así, solo 12 de los 26 conceptos seleccionados para esta investigación son conocidos. Además, presentan una desviación típica muy alta, lo que manifiesta que existe muy poca homogeneidad en las respuestas debido a la existencia de niveles muy diferentes.

Cuando se les pregunta por el conocimiento de dispositivos TIC (CN_02), la respuesta es unánime, conocen, de manera sobresaliente, lo que es una Tableta, un Teléfono inteligente (Smartphone), un dispositivo de lectura de libros electrónicos (eBook) y un Sistema de Posicionamiento Global (GPS, por sus siglas en inglés). Con menor puntuación, de notable, lo que es una Pizarra Digital Interactiva (PDI). Y se suspenden en el conocimiento de lo que es un wearable.

Conclusiones y Discusión

En esta investigación hemos realizado una evaluación diagnóstica de la competencia digital de las maestras de Educación Infantil de la región del Algarve (Portugal), desde la dimensión de conocimiento de conceptos y dispositivos TIC.

Queda demostrado que estas tienen un nivel bajo de conocimiento sobre conceptos relacionados con las TIC, porque se suspenden en su autoevaluación; pero alto en lo que se refiere a conocimiento de dispositivos relacionados con las TIC, porque se otorgan valoraciones entre notables y sobresalientes.

Resultados parecidos podemos encontrar en otras investigaciones realizadas en el contexto español (Ausín & Delgado, 2015; Castañeda, Gutiérrez & Román, 2014; Hernández, López & Sánchez, 2014; Prendes, Castañeda & Gutiérrez, 2010; Roblizo, Sánchez & Cózar, 2015; Roig & Pascual, 2012; Ruiz, Anguita & Jorrín, 2006).

Aunque esta investigación se ha centrado en una dimensión concreta de la competencia digital (la de conocimiento de conceptos y dispositivos TIC), los resultados obtenidos muestran que la competencia digital, en los maestros de Educación Infantil, es una capacidad aún por conseguir. Por ello, creemos que es necesario apostar firmemente por la inclusión de esta competencia en los planes de formación inicial de los profesionales de la educación, y también en los planes de formación continua y permanente de los mismos, porque la adquisición y desarrollo de la competencia digital en los maestros, es algo fundamental y necesario para la formación posterior de sus educandos (Barrantes, Casas & Luengo, 2014; Cózar & Roblizo, 2014; Heras, 2015), si

aquellos quieren ser unos profesionales acordes con la sociedad del siglo XXI, en donde los patrones emergentes de desarrollo social y económico requieren nuevas habilidades y competencias para que sus ciudadanos puedan llevar a cabo un trabajo efectivo y contribuir activamente al crecimiento económico dentro de un sistema donde el conocimiento es el principal activo (Ananiadou & Claro, 2009).

Referencias bibliográficas

- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millenniumm Learners in OECD Countries. París: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Ausín, V., & Delgado, V. (2015). Aprendizaje percibido y actitud hacia las TIC desde la perspectiva de los PLE. *Revista Opción*, 31(5), 91-11.
- Asorey, E., & Gil, J. (2009). El placer de usar las TIC en el aula de Infantil. *Participación Educativa*, 12, 110-119.
- Barrantes, G., Casas, L.M. & Luengo, R.F. (2014). Competencias tecnológicas de los profesores de Infantil y Primaria de Extremadura en función del género. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 19, 33-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4794548> (Acceso en 2 de febrero de 2016).
- Bonilla, J.L. (2017). Las competencias digitales y sus efectos en la práctica docente. Estudio de caso. *Revista multidisciplinaria de avances de investigación*, 3(1), 11-29.
- Cabero, J. (2014). La formación del profesorado en TIC: Modelo TPACK (Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de Contenido). Sevilla: Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías, Universidad de Sevilla.
- Cabezas, M., Casillas, S., & Pinto, A.M. (2014). Percepción de los alumnos de Educación Primaria de la universidad de Salamanca sobre su competencia digital. *EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48. <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/156> (Acceso en 12 de octubre de 2015).
- Casillas, S. & Cabezas, M. (2014). Percepción de los alumnos de Educación Primaria de la Universidad de Salamanca sobre su competencia digital. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 29. <http://dim.pangea.org/revista29.htm>. (Acceso en 21 de septiembre de 2015).
- Casillas, S., Cabezas, M., García, M.L., & De Castro, D. (2015). La formación inicial de los futuros maestros de Primaria: la competencia digital. In *Universidade do Minho. Atas do Congresso Desafios curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 63-72). Centro de Investigaçao em Estudos da Criança.
- Casillas, S., Cabezas, M., García, M.L. & Pinto, A.M. (2016). La adquisición de la competencia digital en la formación inicial del futuro maestro de Educación Infantil. In T. Ramiro, M. T. Ramiro & P. Bermúdez (Coord.), *Libro de Actas 4th International Congress of Educational Sciences and Development* (p. 794). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual.
- Castañeda, L., Gutiérrez, I., & Román, M.M. (2014). Enriqueciendo la realidad: realidad aumentada con estudiantes de Educación Social. *@Tic, Revista d'innovació educativa*, 12, 15-25. doi: <http://dx.doi.org/10,7203/attic,12,3544>

- Castells, M. (2006). *La Sociedad Red: Una visión global*. Madrid: Alianza.
- Cózar, R., & Roblizo, M.J. (2014). La competencia digital en la formación de los futuros maestros: percepciones de los alumnos de los Grados de Maestro de la Facultad de Educación de Albacete. *RELATEC, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), 119-133. doi: <http://dx.doi.org/10.17398/1695-288X.13.2.119>
- Fernández, J.M., & Torres, J.A. (2015). Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 33-49.
- García, B., Muñoz, E.M., & Rodríguez, M.A. (2016). La formación docente en la sociedad digital: propiciando la reflexión sobre el impacto medioambiental y social del consumo de tecnología. *Revista Opción*, 32(13), 104-132. <http://www.redalyc.org/pdf/310/31048483007.pdf> (Acceso en 25 de mayo de 2017).
- Gutiérrez, J.J., & Cabero, J. (2016). Estudio de caso sobre la autopercepción de la competencia digital del estudiante universitario de las titulaciones de grado de Educación Infantil y Primaria. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(2), 180-199. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev202COL10.pdf> (Acceso en 25 de mayo de 2017).
- Heras, M. A. (2015). Estudio de la influencia de las TIC en la educación infantil. *Revista Opción*, 31(3), 637-659. <http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20504/20415>. (Acceso en 25 de mayo de 2017).
- Hernández, M.A., López, P., & Sánchez, S. (2014). La comunicación en la familia a través de las TIC, Percepción de los adolescentes. *Pulso*, 37, 35-58. <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/21126?locale-attribute=es> (Acceso en 15 de enero de 2015).
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGrawHill.
- Lumsden, J. (2007). Online-questionnaire design guidelines. In R. A. Reynolds, R. Woods, & J. D. Baker (Eds.), *Handbook of research on electronic surveys and measurements* (pp. 44-64). Hershey, PA: Idea.
- Norman, K. L., Friedman, Z., Norman, K., & Stevenson, R. (2001). Navigational issues in the design of online self-administered questionnaires. *Behaviour & Information Technology*, 20(1), 37-45.
- Pozuelo, J. (2014). ¿Y si enseñamos de otra manera? Competencias digitales para el cambio metodológico. *Aracciolos, Revista digital de investigación en docencia*, 2(1). <http://goo.gl/UeBuEg>, 11 de enero de 2016 (Acceso en 10 de marzo de 2017).
- Prendes, M.P., Castañeda, L., & Gutiérrez, I. (2010). Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros. *Comunicar*, 18(35), 175-182.
- Roblizo, M., Sánchez, M.C., & Cózar, R. (2015). El reto de la competencia digital en los futuros docentes de Infantil, Primaria y Secundaria: los estudiantes de Grado y Máster de Educación ante las TIC. *Prisma social, Revista de Ciencias Sociales*, 15, 254-295.
- Roig, R., & Pascual, A.M. (2012). Las competencias digitales de los futuros docentes. Un análisis con estudiantes de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad de Alicante. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 9, 53-60.
- Ruiz, I., Anguita, R., & Jorrín, I.M. (2006). Un estudio de casos basado en el análisis de competencias para el nuevo maestro/a experto en nuevas tecnologías aplicadas a la educación. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 357-368.

- Valdés, A., Angulo, J., Nieblas, E.H., Zambrano, L., & Arreola, C. (2012). Actitudes de docentes de secundaria hacia el uso de las TIC. *Investigación educativa duranguense*, 6(12), 4-10.
- White, J. A., Carey, L. M., & Daily, K. A. (2001). Web-based instrumentation in educational survey research. *WebNet Journal*, 3(1), 46-50.

A interdependência entre currículo e didática na formação de professores

Sandra Faria Fernandes

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP, Brasil)
ff.sandra@uol.com.br

Rosana Aparecida Ferreira Pontes

Universidade Católica de Santos (UniSantos, Brasil)
rosana.pontes@unisantos.br

Resumo – Este texto tem por objetivo destacar elementos que caracterizam a interdependência entre Currículo e Didática na formação de professores. Ao analisar dados empíricos, ressalta a importância da participação do professor na elaboração e na implementação de propostas curriculares; bem como reafirma esse profissional como principal a(u)tor do ato didático, com poder de criar e recriar didaticamente conteúdos curriculares e formas de ensinar. Nesse sentido, justifica a interdependência entre Currículo e Didática. O texto dialoga com importantes pesquisadores da educação brasileira, como Franco, Libâneo e Masetto e com autores que trazem uma visão do exterior como Hossaye, Certeau, Apple & Beane. O pensamento de Paulo Freire permeia o diálogo, indicando o caminho da práxis pedagógica, em prol de uma educação humanizadora e promotora da justiça social.

Palavras-chave: Currículo. Didática. Formação de professores.

Introdução

Defendemos, neste trabalho, que Currículo e Didática precisam ser estudados e compreendidos de forma interdependente, superando dicotomias existentes entre teoria X prática, ensino X aprendizagem e política X prática.

Questionando-nos, principalmente, sobre o papel do professor, trazemos para esta discussão evidências empíricas de pesquisas que realizamos, enfatizando que a cooperação e o diálogo entre os sujeitos que elaboram e executam o currículo, bem como o ato didático, são condições indispensáveis para a evolução do processo educacional.

Com o objetivo de destacar elementos que caracterizam a interdependência entre esses dois campos de estudos, este texto organiza-se nos seguintes tópicos: apresenta alguns pressupostos conceituais; discute a importância da participação dos professores em contexto de mudança curricular; analisa o papel do professor como a(u)tor do ato didático; conclui ressaltando a relevância da aproximação dos estudos sobre Currículo e Didática para a área de formação de professores.

Currículo e Didática: pressupostos conceituais

Na atualidade, a concepção de currículo possui diversos significados, como uma construção em processo. Diferentes dimensões são apresentadas e, dentre elas, podemos citar a cultural, a social, a prática, a histórica e a política. O currículo constitui-se em uma arena de lutas, um verdadeiro território contestado, que dá lugar a diversas formas de cultura.

A Didática, por sua vez, é concebida como instrumento do trabalho docente, tendo em vista ocupar-se da relação ensino e aprendizagem. Libâneo (2013: 56) afirma que “o professor aprimora o seu trabalho, apropriando-se de instrumentos de mediação desenvolvidos na experiência humana, que tornam mais efetivo o ensino das matérias e a formação de ações mentais pelos alunos”. Para o autor, o professor precisa desenvolver sua didática, por meio do conhecimento teórico que lhe dará suporte para criar estratégias, procedimentos e modos de fazer, em prol da aprendizagem de seus alunos. Precisar também desenvolver seus conhecimentos didático-curriculares.

Assim, compreendemos que a relação entre Currículo e Didática pode explicar-se em uma dupla abordagem. Por um lado, trata-se de dois campos temáticos dentro da Pedagogia que correspondem a tradições diferentes e que têm um objetivo de estudo comum. Por outro lado, podemos observar que, mesmo sendo muito próximos, possuem diferenças quanto aos parâmetros globais de intervenção.

Entretanto, não podemos falar em teorias curriculares, sem nos atermos à gestão e à realização das mesmas. Nesse momento, nossa preocupação se volta para a Didática. Assim, podemos encontrar uma interdependência e não uma superposição entre o campo didático e o curricular.

Identificamos que os condicionantes sociais, religiosos, filosóficos, políticos que influenciam a seleção e organização de conteúdos curriculares, bem como as metodologias de ensino podem fechar os espaços de crítica e reflexão sobre as concepções pedagógicas vigentes.

Ao nos questionarmos sobre tais condicionantes, reconhecemos que vivemos hoje, no Brasil, imensas contradições na área da educação. Avançamos na direção da universalização do ensino, mas continuamos em busca de como ensinar tudo para todos, como defendeu Comênio (1592-1670). A Didática que, tradicionalmente, conhecemos como método de ensino, com identidade epistemológica, hoje pode ser reduzida à técnica pela técnica? A escola pública laica e gratuita, defendida pelos pioneiros da educação brasileira, está sendo privatizada em processo acelerado. O currículo tanto estudado e debatido, no mundo todo, atingiu dimensões multiculturais, valorizando vozes antes banidas da educação. No entanto, Currículo e Didática estão submetidos às regras mercadológicas, ditadas por organismos internacionais? E o professor, cada vez mais proletarizado, sofre controle externo e perde autonomia? Afinal, como podemos (re)construir princípios sociais, políticos e pedagógicos realmente democráticos comprometidos com uma escola voltada para uma formação humanizada do sujeito social?

O professor em contexto de mudança curricular

Ao encontro dos questionamentos levantados, acreditamos, sob uma perspectiva crítica, que o professor deva participar tanto da elaboração quanto da execução dos currículos.

Sabemos que, durante sua ação didática, o professor assume o poder de recriar o currículo. Por isso, é preciso que o currículo seja compreendido pelo professor e que este se sinta parte do processo de pensar o Currículo. Certeau (1994), dedicando-se a pesquisar uma teoria das práticas, explica-nos que os sujeitos, em seu fazer cotidiano, possuem uma grande força inventiva e, quando oprimidos, não se deixam abater, mas criam táticas e estratégias de sobrevivência.

Em pesquisa recente sobre a implantação da atual Proposta Curricular no estado de São Paulo, pudemos investigar a importância da participação dos professores na validação da proposta.

Como resultado das entrevistas semiestruturadas, realizadas com professores de escolas estaduais do Ensino Fundamental, Ciclo 2, constatamos que o principal fator dificultador para a implantação da proposta curricular foi a não consulta aos professores que estavam em contato direto com os estudantes, conforme as falas destacadas a seguir.

“Eu questiono a forma como o estado implementa os projetos, as propostas. Eu acho que deveria ser muito, mas muito bem discutido antes, mas não é. É discutido lá em cima, com a equipe técnica, não é discutido com quem realmente vai trabalhar ali na linha de frente, quem vai pegar o material e vai aplicar em sala de aula”.
(Professora Íris – Escola dos Girassóis)

“Não tivemos tempo de opinar, foi sequencial. Simplesmente veio e está aí e pronto. Não existe como massificar, fazer um bloco, todos vão saber essa mesma coisa? Aqui na escola, nós estamos trabalhando e passamos coisas fora da apostila”.
(Professora Margarida – Escola dos Crisântemos)

Os depoimentos das professoras demonstram indignação e resistência à forma de implantação da Proposta Curricular, ou táticas e estratégias de sobrevivência, como nos fala Certeau (1994).

Sobre as práticas pedagógicas que constituem as ações docentes, Franco (2012: 154) relativiza a organização dessas práticas, partindo da representatividade e do valor atribuídos pelos sujeitos, pois afirma que “[...] as práticas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou ainda por imposição”. Contudo, sustenta, essencialmente, que, “a prática que temos é, e sempre será, a possível nas circunstâncias dadas. Assim não nos iludamos: a prática não muda por decreto”.

Constatamos que a posição tomada pelos professores pesquisados aponta como um retrocesso

a forma de implantação da Proposta Curricular, pois o espaço de sala de aula é aquele em que o professor interage com seus estudantes e com o currículo. Segundo Masetto (2003: 72), “[...] concebe-se o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os estudantes, um agente ativo no desenvolvimento curricular”. Apple & Beane (2001: 26) destacam que a vida cotidiana oferece uma espécie de “currículo oculto”, por meio do qual as pessoas aprendem lições fundamentais sobre justiça, poder, dignidade e autoestima.

Uma alternativa seria que professores e estudantes, somados à comunidade escolar, criassem meios de construir conteúdos e formas de aprendizagem que fossem significativos para todos os envolvidos e que permitissem a formação de uma comunidade que ensina e aprende junto.

A pesquisa, por fim, revelou que, mesmo os professores discordando da forma de implantação, a Proposta não foi abandonada. Sua implantação deu-se de uma forma parcial, adaptada, como revelaram os entrevistados ao longo da pesquisa. Essa forma de alinhamento adotada deveu-se muito mais à esperança dos professores em testar novas opções de melhoria na qualidade da educação do que a atitudes tomadas pelos mentores da Proposta, com a finalidade de corrigir rumos.

Portanto, os professores podem ser destacados como sujeitos decisivos para o sucesso ou o fracasso da implantação do currículo. As propostas curriculares impostas tendem ao fracasso, por isso precisam ser discutidas e negociadas com os principais atores educacionais.

No que se refere à necessidade do diálogo e da negociação, compreendemos que as práticas educacionais são essencialmente políticas. Por isso, ainda há que se superar a dicotomia política X prática, pois para que uma prática se torne verdadeiramente pedagógica (Franco, 2012) precisa tornar-se práxis, compreendida também na dimensão política e prática.

O professor como a(u)tor do ato didático

Considerando o ato didático, a partir do “triângulo pedagógico” de Houssaye (1987), saber-professor-aluno, compreendemos que as relações entre esses elementos podem ser tensionadas, indicando projetos sociais, filosóficos, políticos e ideológicos subjacentes. Para Houssaye (1987), as pedagogias que privilegiam o par professor-saber são pedagogias do ensinar; quando a ênfase recai sobre o par aluno-saber, estamos diante de pedagogias do aprender; se o foco é na relação aluno-professor, o autor as denomina como pedagogias do formar.

Investigando as possíveis configurações do ato didático no Ensino Superior, desenvolvemos uma experiência na formação de professores em um curso de Pedagogia.

O trabalho foi concebido como uma pesquisa-ação de cunho pedagógico, em que professora e estudantes se organizaram como um coletivo pesquisador. O objetivo foi construir conhecimentos com os professores em formação sobre importantes conceitos teorizados por

Paulo Freire, quais sejam o diálogo, o círculo de cultura, a leitura de mundo, a tematização, a problematização; bem como a incorporação desses princípios na Didática do ensino de Língua Portuguesa.

As aulas de Didática foram desenvolvidas por meio de sequências de atividades que compreenderam: o estudo de textos de Paulo Freire, em que os estudantes puderam identificar elementos didático-metodológicos; o estudo de textos, em círculos dialogais, em que conceitos teóricos sobre alfabetização, leitura, escrita foram tematizados e problematizados. Na fase de socialização de conhecimentos produzidos, os estudantes apresentaram suas sínteses reflexivas escritas sobre o que apreenderam com a experiência.

Os resultados indicaram que os participantes se implicaram em um processo crítico de ensino e aprendizagem, conforme o texto de uma das estudantes do grupo-classe:

“Acredito que o esforço da professora, ao planejar essa atividade, foi contemplado, porque a atividade se desdobra em três partes, exigindo diferentes ações dos estudantes: a leitura do texto com compreensão; discussão por meio do diálogo; e sintetização reflexiva sobre as avaliações de seu resultado. Conceituei como excelente tal estratégia. Observei que nem todos os envolvidos tinham a mesma propriedade na hora de discutir os textos estudados, talvez por falta de compreensão, timidez, dificuldade de se expressar... Contudo, não avalio esse fato como negativo, considerando a diversidade da nossa sala e, ainda comparando à teoria de Paulo Freire, a qual defende o conhecimento de cada um e seu direito de construí-lo e reconstruí-lo. Sendo assim, a aprendizagem aconteceu, senão pela boca, por meio dos ouvidos, porque dialogar não é só saber falar, mas sobretudo saber ouvir. Vimos aqui que, por meio da mediação, todo ensinamento tornou-se conhecimento e o uso dos princípios de Paulo Freire trouxe qualidade para esta aprendizagem”.

À guisa de sistematização do trabalho e partilha do conhecimento construído, foi elaborado pelo grupo-classe um portfólio coletivo, por meio de um blog site, que possibilitou a todos os participantes o acesso aos textos-síntese.

Retomando Houssaye (1987), a partir da experiência relatada, podemos inferir que a pedagogia freireana está próxima da pedagogia do formar, centrada na relação educador-educando. Entretanto, Freire sistematiza seu método de ensino, de modo que os atos de ensinar e aprender, mediatizados pelo mundo, sejam igualmente valorizados, em prol de uma educação democrática, a serviço da humanização do sujeito social. Há um equilíbrio entre os três vértices do triângulo pedagógico.

De acordo com Freire (1997, 2003, 2010), para o pleno desenvolvimento humano, a educação precisa realizar sua verdadeira missão: a humanização do homem. A educação constitui-se,

portanto, em um processo de conscientização, no sentido de criticização das relações consciência-mundo, em que educadores e educandos têm papéis importantes a cumprir.

A concepção freireana de educação rejeita qualquer possibilidade de manipulação do educando e do educador. Na superação dos obstáculos à humanização, a educação se faz dialógica: “e, se é diálogo, as relações entre seus pólos já não podem ser as de contrários antagônicos, mas a de pólos que se conciliam” (Freire, 1997: 15).

Mediante essa concepção humanizada e libertadora de educação, o homem, assumindo-se como um ser histórico, ao tomar consciência de seu inacabamento, reconhece que é “o ser da praxis ou um ser que é praxis” (Freire, 1997: 15), com o poder de emancipar-se e transformar o mundo. Assim, a educação permite que o homem se conecte com o mundo e com o outro, estimula sua criatividade, sua inquietude epistemológica, respeita sua vocação ontológica de “ser mais”.

O papel didático do professor foi sempre ressaltado por Freire. O professor que exercita a pedagogia da autonomia (Freire, 2010) precisa aprender a provocar os estudantes a se assumirem como sujeitos na construção de conhecimento. Para tanto, o professor não deve abrir mão de sua competência técnica e científica, tampouco do rigor em seu trabalho, porque esses aspectos não são incompatíveis com a amorosidade necessária à pedagogia. É preciso exercitar uma vigilância constante contra as práticas de desumanização nas relações educativas, superando concepções que defendem que decorar é melhor do que compreender, adaptar-se é melhor do que questionar, calar-se é melhor do que dialogar.

Compreendemos, portanto, que a experiência didática aqui relatada caminhou na direção dos princípios apontados por Freire, ressaltando a importância do professor como a(u)tor do ato didático que, em conjunto com os estudantes, é capaz de ressignificar os conteúdos curriculares, por meio de formas criativas de ensinar, em uma perspectiva dialógica.

Considerações finais

Neste texto, buscamos ressaltar a interdependência entre Currículo e Didática na formação de professores.

Identificamos, conceitualmente, as características que marcam esses dois campos de estudo, confirmando a proximidade entre eles.

Em consonância com os autores estudados, concordamos que o currículo se apresenta como um território de disputas sociais, políticas e ideológicas e pode ser concebido como uma forma de dominação (Apple, 2008). As lutas e contradições nesse campo são intensas, por isso, afirmamos que o currículo precisa estar em permanente construção, por meio do diálogo e da cooperação entre os sujeitos que o elaboram e o executam.

Em nosso diálogo com pesquisadores da área da formação de professores e didatas importantes,

compreendemos que o ato didático está sujeito a tensões e contradições, não apenas relacionadas ao ato de ensinar, mas também a questões sociais complexas e políticas educacionais equivocadas que ditam regras, especialmente no Brasil.

Trouxemos para este diálogo resultados de pesquisas que realizamos na área do Currículo, em que realçamos a importância da participação dos professores na implantação da atual Proposta Curricular do estado de São Paulo; e na área da Didática, em que o ato didático foi estudado e realizado de forma colaborativa e participativa pelos sujeitos envolvidos – professora e estudantes de um curso de Pedagogia.

As pesquisas que apresentamos evidenciam empiricamente que Currículo e Didática são interdependentes, à medida que os sujeitos participantes do ato didático – professores e estudantes – reelaboram e recriam o currículo, a fim de que possam construir sentidos para os conteúdos curriculares. Ao mesmo tempo, os professores, ao capitanearem o ato didático, assumem-se como mediadores do currículo (Masetto, 2003), por isso, têm o poder de validar ou rejeitar o currículo prescrito.

Em nossas pesquisas, ressaltamos a importância do professor como principal a(u)tor do ato didático. Portanto, esse sujeito possui um papel determinante na execução do currículo e, por essa razão, é legítimo que tenha também participação relevante na elaboração do currículo. Nesse sentido, reconhecemos o ato didático como a expressão do currículo em ação e ratificamos que os estudos sobre Currículo e Didática precisam caminhar entrelaçados na formação inicial e continuada de professores.

Finalizamos este texto, ressaltando a contribuição de Paulo Freire para o nosso pensar sobre educação. O ideário freireano se faz fortemente presente, tanto na área de estudo sobre o Currículo quanto na área da Didática, e permeia nossas pesquisas. No entanto, está aliado das práticas educacionais brasileiras.

Mais do que nunca precisamos de Paulo Freire, indicando-nos o caminho da práxis pedagógica, a fim de aproximarmos Currículo e Didática. Práxis que integra teoria e prática, ensino e aprendizagem, política e prática, ação-reflexão-ação, em prol de uma educação humanizadora que promova a justiça social.

Referências

- Apple, M. W. (2008). Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Apple, M. W., & Beane, J. (2001). Escolas democráticas. São Paulo: Cortez.
- Certeau, M. de (1994). A invenção do cotidiano: as artes de fazer. Petrópolis: Vozes.
- Franco, M. A. S. (2012). Pedagogia e prática docente. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1997). Papel da educação na humanização. Revista da FAEEBA, Salvador, 7, 9-17.
- Freire, P. (2003). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (2010). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Houssaye, J. (1987). *Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang.
- Libâneo, J. C. (2013). Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In José Carlos Libâneo; Nilda Alves (Orgs.) (pp. 20-57). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Editora Cortez.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus Editorial.

A Docência Compartilhada: Entre possibilidades e tensões na formação inicial de professores

Helena Felício

Universidade Federal de Alfenas (Brasil)
helena.felicio@unifal-mg.edu.br

Daniela Schiabel

Universidade Federal de Alfenas (Brasil)
shiabel.dani@gmail.com

Resumo - Este texto objetiva problematizar a Docência Compartilhada enquanto estratégia metodológica/formativa, no interior da prática pedagógica, a partir dos significados atribuídos pelas acadêmicas à esta experiência. Deste modo, realizamos a coleta das informações a partir de reuniões com acadêmicas que participam do PIBID, e dos registros coletivos construídos no “google drive” de março a junho de 2017. Para tanto, nos servimos dos pressupostos da epistemologia qualitativa construtiva interpretativa, que, buscando a apreensão de significados na fala dos sujeitos, interligadas ao contexto em que eles se inserem. Deste modo, foi possível evidenciar elementos que apontam para tensões, como a desmotivação profissional que se explicita na ausência de relações horizontais entre professor e acadêmica, e na falta de autonomia do professor nas decisões pedagógicas para sua sala de aula. Em contrapartida, identificamos possibilidades reverberadas no trabalho coletivo/colaborativo e no diálogo. Assim, conscientes de que a profissionalidade docente se constrói entre tensões e possibilidades, assumimos a Docência Compartilhada como uma importante estratégia metodológica que contribui com a formação do futuro professores, na medida em que ela oferece possibilidade de, ainda na formação inicial, aproximar-se da complexidade que compreende a sala de aula, bem como fazer o exercício da integração dos elementos aprofundados no campo teórico.

Palavras-chave: Formação de Professores; Docência Compartilhada; PIBID.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo problematizar a “Docência Compartilhada”, enquanto estratégia metodológica/formativa, no interior da prática pedagógica, a partir dos significados atribuídos pelas acadêmicas, analisando os elementos que facilitam e/ou dificultam a experiência de partilha da/na docência.

No Brasil, as Diretrizes Curriculares para a formação de professores (Brasil, 2015), atualizando as edições anteriores, apontam que a prática pedagógica, enquanto componente obrigatório no currículo, deve ser desenvolvida ao longo do curso, e caracterizada enquanto atividades articuladas aos sistemas de ensino e instituições educativas de modo a favorecer vivências nas diferentes áreas do campo educacional, garantindo, no decorrer do processo, a efetiva e concomitante relação entre a teoria e prática que, segundo Gomes e Felício (2012, p. 17), devem

“constituir-se como dimensões de um mesmo processo formativo, em que a teoria é formulada a partir da realidade educacional e a prática, por sua vez, é alimentada pela teoria.”

De igual forma, diversos autores (Gatti, 2011; Mizukami, 2002), nos últimos trinta anos, tem identificado a importância, e mesmo a fragilidade, da compreensão, do planejamento e da execução de uma prática pedagógica no contexto de atividade profissional que, efetivamente, se constitui enquanto elemento significativo no processo de formação de novos professores.

Entendemos, que no processo de formação inicial de professores a prática pedagógica é um componente curricular que, essencialmente, pode contribuir para a efetivação, e mesmo o estreitamento, das relações entre a universidade e a escola básica, reconstruindo “o espaço acadêmico da formação de professores num quadro de reforço das redes de colaboração e de cooperação, criando novas instituições que juntem a realidade escolar e a realidade das escolas de formação (universidades)” (Nóvoa, 2012, p. 20), de modo que a formação de novos profissionais possa ser assumida por esses dois “espaços”, conservando, obviamente, as particularidades e as obrigações de cada um.

Nos últimos dez anos, no Brasil, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem-se fortalecido como um mecanismo de articulação entre o espaço de formação inicial de professores - entre a universidade e as escolas de educação básica - onde o exercício da docência se efetiva em meio a toda complexidade que esse contexto apresenta.

No nosso entendimento, o programa permite redimensionar a relação entre o espaço da formação e o espaço da atuação profissional docente, tomando-a como “uma diretriz para o desenvolvimento de uma formação de melhor qualidade, diretamente implicada “no” e “com” o espaço de atuação profissional”. (Gomes; Santos & Felício, 2014, p. 16).

Para o Projeto Institucional do PIBID desenvolvido pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), sobretudo em seu subprojeto Pedagogia, a partir do qual vinte acadêmicas participam do cotidiano das salas de aula, pelo período de oito horas semanais, a inserção no espaço escolar é proposta na perspectiva da “Docência Compartilhada”, entendida como um dos pilares teórico-metodológico que sustenta a relação entre teoria e prática, entre o espaço de formação e o espaço do exercício profissional, com o intuito de promover a aproximação/articulação entre as candidatas à docência e os docentes em exercício em torno do complexo processo de ensino e de aprendizagem, onde a prática pedagógica é desenvolvida de forma intencional e pode ser compartilhada por esses dois sujeitos presentes no contexto.

Nesta proposição de interação entre acadêmica e profissional, por intermédio do PIBID, a Docência Compartilhada deve ser assumida como característica marcante do desenvolvimento do subprojeto porque entendemos que iniciar os licenciandos na docência não significa oferecer oportunidades para que os mesmos assumam o “lugar” dos professores nas Escolas Públicas. Muito pelo contrário, entendemos que os licenciandos devem compartilhar da experiência que os professores já construíram em sua trajetória profissional. (Gomes & Felício, 2015, p. 92).

Deste modo, pretendemos evidenciar as possibilidades e as tensões da Docência Compartilhada, nas interações entre sujeito em formação inicial e profissional docente, no desenvolvimento da prática pedagógica. Para tanto, organizamos este texto apontando, num primeiro momento, a compreensão de Docência Compartilhada que norteia este trabalho. Posteriormente, descrevemos a metodologia utilizada para a realização do mesmo e, finalmente, apresentamos um exercício reflexivo de análise para compreender os sentidos e os significados atribuídos pelas acadêmicas, bem como indicações de elementos que permitam avançar na concepção da docência compartilhada como instrumento crítico e reflexivo na formação inicial e continuada de professores.

A Docência Compartilhada em foco

Tradicionalmente, a docência compartilhada e a utilização desta prática no campo educacional têm suas origens nas experiências de educação destinadas à processos de inclusão, em função da heterogeneidade que constitui uma sala de aula inclusiva (BAYER, 2006). O autor, em sua produção, apresenta o conceito de “bidocência” para expressar a presença de dois professores, profissionais, na mesma sala de aula, a fim de que sejam atendidas as diferentes necessidades de aprendizagens apresentadas pelos educandos, de modo que a atenção individualizada aos mesmos seja efetivada satisfatoriamente.

Considerando que todo e qualquer contexto educativo deve ser reconhecido como heterogêneo e que o processo formativo é permeado por relações entre diferentes sujeitos que se completam, que se confrontam, que se complementam, que dialogam entre si, queremos ampliar este princípio para outras experiências educacionais, nomeadamente, para o campo da formação inicial de professores que pode encontrar nos princípios da Docência Compartilhada oportunidades para a aprendizagem da docência. (MIZUKAMI, 2002).

Segundo Nóvoa (2012, p. 20), é “preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”, o que significa “dar aos professores um maior peso na formação de seus futuros colegas e dos seus pares”. No nosso entendimento, essa demanda vai ao encontro da necessária articulação entre a universidade e a escola na formação inicial de professores, pela qual é possível compreender este processo em um movimento de alternância (Félicio & Oliveira, 2008) que não se limita no trânsito entre os espaços, mas também, e sobretudo entre os saberes, práticas, experiências e concepções da atividade profissional.

Deste modo, entendemos que é imprescindível agregar a formação inicial de professores ao exercício da profissionalidade docente, de modo que os futuros professores compreendam o contexto escolar, em toda sua complexidade, não só como locus de sua atuação profissional, mas, também, enquanto contexto que contribui, significativamente, para o processo de tornar-se professor.

E como a escola pode se tornar um contexto de ação/formação para o futuro professor? Em

primeiro lugar, quando é possível assumir que a formação inicial de professores não é de responsabilidade única e exclusiva da universidade, embora esta legitima a formação profissional, uma vez que não é possível compreender a complexidade do fenômeno educacional, sobretudo da Educação Básica, sem participar do seu próprio “campo” de desenvolvimento.

Em segundo lugar, embora tenhamos consciência de que a ação do professor, enquanto prática docente, é uma ação intencional, reconhecemos que ela é também “resultante de uma finalidade existencial e de uma prática experimental, que representam a maneira como ele responde aos desafios da realidade”. (Abdala, 2006, p. 58). Conseqüentemente, caracterizada por um “modo” singular de desenvolvimento, resultante do encontro do sujeito (professor) com o conhecimento.

Em terceiro lugar, entender que a prática pedagógica, embora seja individual, não é solitária. Ou seja, ela é contextualizada em uma instituição específica, que por meio de seus mecanismos, estrutura e organiza o trabalho pedagógico de toda escola. Portanto, trata-se de uma prática coletiva para a qual é necessário a construção de uma cultura colaborativa, possibilitando que “os desafios enfrentados em relação ao trabalho de sala de aula e ao contexto da escola, como um todo, sejam compartilhados por uma maioria” (Abdala, 2006, p. 57).

Em último lugar, tendo a convicção de que a formação de professores é um processo contínuo, do qual “a formação inicial constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo, ao longo de toda a carreira, que prepara apenas para a entrada na profissão” (Flores, 2003, p. 139), entendemos que, para legitimar a sua formação inicial e ingressar na profissão docente, é importante e mesmo fundamental “aprender” a profissão também com aqueles que já estão em serviço.

À vista disso, a Docência Compartilhada se constitui como um “terceiro espaço” que, para Zeichner (2010) é caracterizado pela elaboração de espaçotempos híbridos que reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação. O que requer a compreensão de que a construção do conhecimento sobre a docência não deve se dar nem de “fora para dentro”, preponderância da universidade sobre a escola, nem de “dentro para fora”, o que evidenciaria o não reconhecimento dos saberes acadêmicos. Muito pelo contrário, na lógica desse “terceiro espaço”, o conhecimento sobre a docência deve ser construído por intermédio da relação dialética e compartilhada desses dois espaços formativos: a universidade e a escola. (Felício, 2014, p. 422).

Assim, assumimos a Docência Compartilhada, enquanto possibilidade de um exercício metodológico formativo, por intermédio do qual é possível que o professor profissional e o futuro professor partilhem o trabalho docente e, conseqüentemente, possam “propor e realizar conjuntamente atividades docentes que redundem em qualificação tanto do trabalho quanto da formação dos que estiverem envolvidos no processo”. (Calderano, 2012, p. 174).

Caminho Metodológico

A investigação sobre a “Docência Compartilhada”, enquanto estratégia metodológica/formativa, no interior da prática pedagógica, desenvolvida neste trabalho, caracterizou-se como uma pesquisa prática, fundamentando-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, “por sua ênfase no tratamento holístico dos fenômenos” (Stake, 2011, p. 42), pois considera a totalidade do objeto de estudo em suas relações com os intervenientes de diferentes naturezas, inclusive as elaborações realizadas pelo próprio pesquisador.

A coleta de informações se concretizou a partir de reuniões com as vinte acadêmicas que participam do PIBID, ocorridas quinzenalmente, de março a junho de 2017, bem como de registros coletivos construídos no “google drive” durante este mesmo período.

O aprofundamento e a valorização dessas relações no desenvolvimento da investigação qualitativa contribuem para que diferentes epistemologias investigativas se construam e sejam consolidadas na construção do conhecimento no campo da pesquisa social. Uma delas diz respeito à “epistemologia qualitativa construtiva interpretativa” que se “caracteriza por buscar uma apreensão de significados na fala dos sujeitos, interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela abordagem conceitual (teoria) do pesquisador” (Fernandes apud Alves; Silva, 1992, p.65), trazendo à tona a sistematização baseada na qualidade, mesmo porque um trabalho dessa natureza não tem a pretensão de atingir o limite da representatividade, e, sim, de “apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto.” (Alves & Silva, 1992, p. 61).

Metodologicamente, a construção de uma pesquisa a partir do pressuposto construtivo interpretativo traça uma ordem cronológica. Primeiramente, são estabelecidos os pré-indicadores; num segundo momento, os indicadores e, por último, os núcleos de significação.

Os pré-indicadores constituem a primeira etapa desse percurso metodológico, sendo a identificação de palavras que revelam indícios da forma de pensar, de sentir e de agir do sujeito, a construção dos pré-indicadores é um ponto de partida do pesquisador, pois esse é apenas um momento em que o pesquisador se dedica, por meio de leituras do material de pesquisa, ao primeiro inventário das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade.

Segundo Aguiar; Ozella (2013), o processo de articulação dos pré-indicadores resultará na sistematização dos indicadores. Os indicadores consistem na segunda etapa, sendo mais sucintos que os pré-indicadores, por caracterizar a compilação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem a uma menor diversidade.

A terceira etapa é a construção dos núcleos de significação que, por sua vez, são a sistematização dos indicadores, constituindo um panorama para a análise dos dados. Este processo “já é construtivo-interpretativo, pois é atravessado pela compreensão crítica do

pesquisador em relação à realidade” (Aguiar & Ozella, 2013, p. 310).

Construindo o significado da Docência Compartilhada

O significado atribuído pelas acadêmicas, participantes do PIBID/Pedagogia, que realizaram a experiência da “Docência Compartilhada” estão configurados em dois núcleos de significação, como indica o quadro a seguir.



Quadro 1: Tensões e Possibilidades na Docência Compartilhada

Núcleo 1: As Tensões na Docência Compartilhada

No interior deste núcleo, a Desmotivação Profissional se configura um indicador de análise, materializada nas situações em que, por vezes, as acadêmicas sentem-se ajudantes, no cotidiano da sala de aula, isso pode ocorrer por alguns motivos, um deles se encontra no fato de que a professora não considera a acadêmica como uma profissional e sim como alguém ainda incapaz de assumir responsabilidade, as assumem como meras espectadoras do processo de ensino e de aprendizagem.

As professoras tendem a requisitar as acadêmicas como ajudantes nas situações mais problemáticas, solicitando que se ocupem dos estudantes que apresentam déficit de atenção, hiperatividade, indisciplina, dentre outros. Desta forma, consideram que conseguem dar continuidade em suas aulas, sem as constantes interrupções causadas por esses estudantes.

Desde modo delegam as acadêmicas um trabalho braçal, destinado ao cuidado dos estudantes,

a mediação de conflitos, a assistência aos estudantes que apresentam necessidades especiais, dentre outras atividades, sobrecarregando, por um lado, as acadêmicas com os afazeres que impossibilitam às mesmas vivenciarem os demais aspectos da docência, evidenciando que os princípios da docência compartilhada não estão sendo contemplados. Por outro lado, esta situação provoca o sentimento de incapacidade e de impotência, nas acadêmicas, uma vez que as mesmas não se sentem confortáveis e nem preparadas para agir em situações extremas, como é o caso de se responsabilizar com o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com os estudantes que apresentam necessidades especiais.

Outro aspecto evidenciado como um fator de tensão na “Docência Compartilhada” se refere a falta de autonomia do professor, que dificulta o processo de uma construção de conhecimento colaborativo, uma vez que a professora se sente muito engessada em seus métodos, ou modelos institucionais que acabam por inviabilizar os princípios da “Docência Compartilhada”.

Assim, observamos a necessidade de “romper com os lugares fixos e determinados, como o daquele que já está apto a ensinar e o daquele que ainda deve ser constituído por meio do processo de formação, não estando por isso pronto” (TRENNEPOHL; LANG; POSSANI, 2016, p. 3), para assumir uma postura em que os futuros professores encontram-se com os professores em atuação, a fim de que possam compartilhar, interagir e construir, juntos, o processo de tornar-se professor. Ou seja, trata-se de “parar de pensar a formação PARA ou SOBRE o professor, assando a ver a necessidade de pensar a formação COM o professor, o que significa vê-lo como um sujeito histórico-social que produz conhecimento na interação com o outro”. (Trennepohl; Lang; Possani, 2016, p. 3).

Núcleo 2: As possibilidades na Docência Compartilhada

No interior deste núcleo, o indicador da Construção da Identidade Docente evidencia o quanto a Docência Compartilhada contribui para a tecitura de um trabalho pedagógico coletivo e estruturado a partir do princípio da cooperação, onde o estabelecimento de relações horizontais entre ambos permeia a construção da docência no contexto específico de sala de aula.

Um trabalho coletivo que é indicado pelas acadêmicas como um processo que se inicia em um nível pessoal de acolhimento, de respeito, de confiança, de valorização da pessoa, de companheirismo, e atinge um nível profissional, onde o dar a conhecer o planejamento do trabalho, possibilitar uma participação efetiva na dinâmica da sala de aula, construir planejamentos coletivos.

A realização deste trabalho coletivo exige, por um lado, da professora regente da sala, abertura do seu espaço de ação pedagógica; capacidade para incluir a acadêmica na dinâmica de sala de aula; competência para integrar a acadêmica na complexidade do processo pedagógico de ensino e de aprendizagem; consequentemente, autoridade para integrar a acadêmica no desenvolvimento curricular daquele contexto situado.

Segundo Nóvoa (1995), o território da formação é habitado por atores individuais e coletivos. Portanto, a aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional e a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação. Entendemos que é no espaço coletivo que os sujeitos se veem diante da oportunidade de revelar seus saberes, suas lógicas, suas dúvidas, abrindo, assim, lugar para a formação.

Não se trata de uma tarefa “fácil” e “simples” para o docente que, por vezes, inseguro frente à acadêmica tende a dominar o contexto de sala de aula, afirmando-se como responsável e profissional, sobretudo pela cultura hegemônica que valoriza o conhecimento acadêmico em detrimento do conhecimento construído no contexto de trabalho.

Por outro lado, exige da acadêmica, respeito ao “espaço” do outro profissional; capacidade para compreender - sem julgamentos - a ação docente, que por vezes acontece na incerteza, bem como o adverso contexto escolar; prontidão para contribuir, escutar, partilhar e aprender com a prática profissional do professor; disponibilidade para compartilhar da ação, aceitando os desafios que lhe são propostos.

Ter a oportunidade de experienciar um trabalho pedagógico cooperativo e colaborativo, contribuiu para que a acadêmica, candidata à professor, possa sentir-se profissional, ultrapassando, conseqüentemente, uma das tensões identificadas, que diz respeito à presença da acadêmica em sala de aula como uma simples ajudante.

Queremos evidenciar que a situação de “sentir-se profissional” ultrapassa a mera dimensão sentimental do termo, enquanto satisfação pessoal do momento, para atingir uma reflexão em torno de um desenvolvimento profissional “orientado para melhorar a prática de ensino e desenvolver competências de liderança de modo colaborativo”. (Flores; Ferreira & Fernandes, 2014, p. 45).

Considerações Finais

Ao identificarmos elementos de tensões e de possibilidades no exercício da “Docência Compartilhada”, enquanto estratégia metodológica no processo de tornar-se professor, percebemos o quanto se mostra complexo a formação inicial de professores, quando esta assume a prática pedagógica de professores profissionais, nos contextos das escolas públicas, como locus de formação.

Neste sentido, a Docência Compartilhada é uma forma de antecipação da pertença à profissão docente, na medida em que permite as acadêmicas assumirem responsabilidades no desenvolvimento curricular, em sala de aula. Esta oportunidade de atuarem como protagonista da prática pedagógica, experienciando a complexidade da mesma, contribui com o processo de autoavaliação do futuro professor, pelo qual as acadêmicas têm a possibilidade de confrontar os seus saberes teóricos/práticos já construídos durante a formação inicial.

Este confronto, de certo modo, confere significado ao processo formativo do profissional, que tem seu início na formação inicial caracterizada em muitas situações por uma formação fragmentada, evidenciando a necessidade de convergir para a prática docente todos os saberes, sejam eles de natureza acadêmica, profissional e pessoal, integrando-os e mobilizando-os para a ação de ensinar “enquanto fazer aprender alguma coisa a alguém - adequado ao nível, campo, disciplina e contexto”. (Roldão, 2005, p. 19).

Deste modo, consideramos que a “Docência Compartilhada”, no processo de formação inicial, é uma estratégia metodológica importante pois viabiliza uma experiência e uma vivência do cotidiano escolar e profissional que extrapola a dimensão teórica e o estágio no currículo formativo e, ao mesmo tempo, possibilita uma formação continuada que se estabelece de “dentro para fora”, partindo da prática do profissional professor.

Referências

- Abdala, M. F. B. (2006). O senso prático de ser e estar na profissão. São Paulo: Cortez.
- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. Estudos RBEP. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr.
- Alves, Z. M. M. B. & Silva, M. H. G. F. D. (1992). Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. Rev. Paidéia. USP, Ribeirão Preto, 2, Fev/Jul.
- Bayer, H. O. (2006). Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais. Porto Alegre: Mediação.
- Brasil; MEC; CNE. (2015). Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015, seção 1, pp. 8-12.
- Calderano, M. A. (2013). Docência Compartilhada entre a Universidade e a Escola: formação inicial e continuada através do Estágio Curricular. (Relatório Pós-Doutoral). São Paulo: FCC, CNPq.
- Felício, H. & Oliveira, R. (2008). A formação prática de professores no estágio curricular. Educar. Curitiba: Editora UFPR, n. 32, p. 215-232.
- Felício, H. (2014). O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, mai/ago.
- Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In: M. C. Moraes; J. A. Pacheco & M. O. Evangelista. Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A.; Ferreira, F. I. & Fernandes, E. L. (2014). Concepções de liderança e profissionalismo docente. In: M. A. Flores (org.). Profissionalismo e Liderança dos Professores. Santo Tirso: De Facto Editores. pp. 23 - 56.
- Gatti, B. (2011). Políticas Docente no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO.
- Gomes, C. & Felício, H. (2012). A formação de professores e o PIBID na UNIFAL-MG. In: C. Gomes & H. Felício. Caminhos para a Docência: o PIBID em foco. São Leopoldo: Oikos.
- Gomes, C.; Santos, G. & Felício, H. (2014). Da iniciação do PIBID à sua institucionalização na UNIFAL-MG: Desafios e perspectivas para uma política de formação e profissionalização

docente. In: H. Felício et al. Formação Docente e Prática Pedagógica: reflexões e vivências do PIBID/UNIFAL-MG. Alfenas: UNIFAL-MG.

Gomes, C & Felício, H. (2015). Contribuições do PIBID/UNIFAL-MG na formação inicial de professores: reflexões, compreensões e desafios. In: M. C. Borges; S. E. C. Martins & E. Zeulli (orgs). Políticas e contribuições das práticas do PIBID para a formação de professores. Uberlândia: EDUFU.

Mizukami, M & et al. (2002). Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação. São Carlos: Ed. UFSCar.

Nóvoa, A. (2012). Devolver a formação dos professores aos professores. Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES, ano 9, v. 18, n. 35, p.11-22.

Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultural da profissionalização: que triangulação?. In: L. Alonso & M. C. Roldão (coods). Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão. Coimbra: Edições Almedina. pp. 13 - 26.

Stake, R. E. (2011). Pesquisa Qualitativa: estudo como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso.

Trennepohl, V. L.; Lang, M. R. & Possani, T. N. (2016). A relação entre Universidade e Escola através da Docência Compartilhada. In: Ensino, Direitos e Democracia. UNISC - Santa Cruz do Sul.

Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. Educação, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago.

Avaliação do desempenho docente: para a constituição de um quadro especializado de supervisores

Estela Monteiro

Agrupamento de Escolas da Maia (Portugal)
epmonteiro@gmail.com

Resumo: Volvida uma década sobre a entrada em vigor do modelo de avaliação do desempenho docente (ADD), introduzido pelo Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro, uma remodelação legislativa que acentuou o debate em torno da profissionalidade dos professores e imputou novas funções à supervisão pedagógica, importa refletir sobre as potencialidades e os constrangimentos que este arquétipo avaliativo encerrou. Assim, procurar-se-á, ao longo deste texto, apresentar as principais conclusões obtidas através de uma investigação de doutoramento que pretendeu, sobretudo, analisar as perceções e vivências dos professores avaliadores e avaliado sobre este processo. Os resultados obtidos através deste estudo de caso múltiplo, de natureza qualitativa, apontam para uma perspetiva generalizada que entende que a supervisão, no âmbito da ADD, deverá ser direcionada por uma lógica desenvolvimentalista e revelar-se participada e colaborativa, democrática e ética, construtiva e formativa, reflexiva e crítica, libertadora e autonomizadora. A investigação iluminou, concomitantemente, a necessidade emergente de o recrutamento dos supervisores obedecer a um perfil qualificado, impondo-se a criação de equipas formativas que integrem um quadro profissional especializado de supervisores/avaliadores.

Palavras-chave: avaliação do desempenho; supervisão pedagógica; desenvolvimento profissional.

Introdução

A avaliação do desempenho tem vindo a assumir, na última década, alguma centralidade nos palcos educativos, nomeadamente após a entrada em vigor do novo Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, introduzido pelo Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro. Ancorada no paradigma da melhoria da qualidade do ensino, este novo enquadramento legislativo despoletou a discussão em torno da profissionalidade docente e propôs um sistema de ADD que pretendeu ir ao encontro da melhoria da prática dos professores, do processo de ensino-aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos. Nesta versão argumentou-se, ainda, a necessidade de se estabelecer um regime de avaliação que se mostrasse mais exigente e que repercutisse efeitos na progressão na carreira, definindo, simultaneamente, os objetivos de criar ambientes favoráveis ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

Assistiu-se, no período preambular da sua implementação, a uma nova lógica, que centrava a responsabilidade pela avaliação, tradicionalmente cometida aos órgãos diretivos das escolas, na

figura dos coordenadores dos departamentos curriculares ou dos conselhos de docentes, que, na qualidade de supervisores, passariam a assumir as funções de observar, analisar e avaliar a prática pedagógica dos seus pares.

Encerrando, assim, mudanças profundas, quer ao nível pessoal e profissional para os professores, quer ao nível da escola enquanto organização (Flores, 2010), este novo dispositivo de avaliação foi recebido com descontentamento e mergulhou as escolas num profundo clima de indignação, despertando a revolta dos professores, que questionavam, entre outros, os meios, instrumentos, metodologias, fins e, sobretudo, as intencionalidades políticas subjacentes a este complexo processo. Esta insatisfação galopante acabou por se traduzir numa torrente de resistência e culminou em greves com adesões históricas, selando um período que marcou, indubitavelmente, a história recente da educação em Portugal.

Na verdade, ainda que a classe docente reconhecesse a inevitabilidade de se proceder a uma avaliação efetiva e rigorosa do seu trabalho, repudiou um modelo extremamente burocratizado, afeto de uma política de controlo, que acarretou implicações severas na vida quotidiana das escolas e dos professores. Com efeito, foram múltiplos os constrangimentos e deficiências apontados a este sistema avaliativo, imperfeições que os responsáveis políticos tentaram corrigir por meio de coordenadas legislativas avulsas, que falharam, sucessivamente, na missão de abrir a porta à sua aceitação. De facto, as consecutivas metamorfoses resultantes das alterações normativas apenas serenaram com a publicação do Decreto Regulamentar nº 26/2012, que passou a regular o processo através de uma modalidade dual: avaliação interna e externa.

O novo modelo trouxe, de igual modo, alguma inquietação relativamente aos procedimentos adotados no recrutamento dos supervisores/avaliadores, uma questão, que a par da apresentação dos resultados obtidos no estudo de investigação que se descreverá em seguida, será, igualmente, discutida ao longo deste texto.

Metodologia e desenho do estudo

A controvérsia em torno da figura do coordenador/supervisor no processo de ADD angariou o nosso interesse e deu o mote à investigação aqui desenhada, desenvolvida, note-se, no âmbito de um curso de doutoramento. Com efeito, a reconceptualização das funções do supervisor, confinadas até então, quase exclusivamente, à formação inicial de professores, conferiu uma dimensão horizontal à supervisão pedagógica no contexto nacional e impôs um olhar crítico sobre o impacto da atividade supervisiva interpares. Assim, procurou-se reunir informação que permitisse analisar as perceções e vivências dos professores avaliadores e avaliados, por forma a compreender melhor o papel do coordenador e da intervenção supervisiva no processo de ADD, ao mesmo tempo que se perseguiu a análise das implicações que essa intervenção poderá ter provocado no desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos. Almejou-se, em suma, implementar uma investigação que permitisse compreender em que medida a ADD, de um modo geral, e a supervisão, em particular, poderão constituir-se como atividades que contribuem para

a melhoria da prática profissional docente e da qualidade do ensino, objetivos que informaram e procuraram, de resto, legitimar esta nova política de avaliação docente.

A persecução dos objetivos de investigação elencados anteriormente implicou a adoção de uma moldura metodológica que se mostrasse capaz de assegurar a sua concretização. Neste sentido, importa começar por referir que a investigação adotou o design de um estudo de caso múltiplo, de indução analítica, em que a investigadora assumiu um estatuto não participante, perseguindo, em termos epistemológicos, um paradigma naturalista, que pretendeu cumprir finalidades de tipo descritivo e interpretativo. Em termos do contexto, colaboraram no estudo sessenta professores de línguas-culturas oriundos de quatro Departamentos de Línguas e Literaturas (DLL), entre os quais as respetivas coordenadoras/supervisoras, a exercer funções em agrupamentos de escolas/escolas básicas e secundárias dos distritos de Braga, Porto e Viana do Castelo. Seguindo as linhas orientadoras desta abordagem metodológica, privilegiaram-se os seguintes instrumentos de recolha de informação: a) o inquérito por entrevista (semi-diretiva), realizado às quatro coordenadoras/supervisoras participantes, que pretendeu cumprir o objetivo de recolher informação sobre as suas representações relativamente ao processo de ADD, de modo a permitir a caracterização das práticas supervisivas e a análise do impacto que poderão ter operado no desenvolvimento profissional dos avaliados; b) a análise documental, que envolveu a recolha de documentos reguladores do processo supervisivo/avaliativo (oficiais e pessoais), na convicção de que essa informação poderia constituir-se como um testemunho suplementar sobre as práticas supervisivas que conviveram no processo; e c) o inquérito por questionário, aplicado à totalidade dos professores avaliados participantes, que se forjou nos objetivos de recolher dados que possibilitassem identificar as suas representações relativamente ao papel do coordenador/supervisor e que permitissem conhecer as perceções e vivências destes face às práticas supervisivas/avaliativas que encontraram nos seus contextos de ação.

No espaço da sua implementação, o processo de recolha de dados foi desenvolvido ao longo do ano civil de 2010, sendo que a informação recolhida incidiu sobre as experiências vivenciadas pelos participantes no decurso do processo avaliativo referente ao ano letivo de 2008-2009.

Impõe-se, antes de se avançar para a apresentação e discussão dos resultados, clarificar que esta pesquisa se viu imbuída de uma visão construtivista, crítico-reflexiva, democrática e colaborativa da supervisão pedagógica, que entende a atividade supervisiva como uma prática que visa, sobretudo, a melhoria da ação e do desempenho profissional (Moreira, 2009a) e que se ancora na reflexividade, na problematização e na emancipação profissional (Schön, 1983; Waite, 1995; Alarcão, 2002; Braga, 2001; Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão & Roldão, 2008; Moreira, 2009a e 2009b; Vieira, 2009a e 2009b; Vieira & Moreira, 2011).

Apresentação e discussão dos resultados¹

1. Identificação das expectativas, representações e percepções da prática dos professores avaliados face ao papel do coordenador/ supervisor no âmbito do processo de ADD

A informação recolhida junto dos professores participantes relativamente às representações e teorias pessoais associadas ao supervisor apontam para um papel meramente formativo e um exercício superviso democrático, dialógico e reflexivo. Assim, foram notabilizadas as funções de apoiar o professor na prática pedagógica; criar um clima favorável ao trabalho colaborativo; fomentar o espírito crítico; problematizar teorias e práticas pedagógicas; analisar construtivamente a prática observada; gerir as relações interpessoais, funções que se acharam, igualmente, associadas às definições que orbitaram em redor do conceito de “supervisor competente”. Esta opinião foi igualmente entoada pelas coordenadoras/supervisoras, que reconheceram a importância das funções de regular e monitorizar a prática pedagógica; ouvir atentamente os problemas do professor; fomentar o espírito crítico; alargar a visão de ensino do professor; promover a autonomia do professor; proporcionar o desenvolvimento profissional; e estabelecer uma relação interpessoal democrática.

No que diz respeito à dimensão avaliativa do exercício superviso, as representações dos professores participantes clarificam que é esperada uma corresponsabilização por parte do supervisor no âmbito do processo de avaliação. Não obstante, as evidências apontam para o facto de os professores participantes se afastarem de uma conceção que entende o processo de ADD como um produto sumativo e de prestação de contas e privilegiarem processos de supervisão formativo-construtivistas e edificantes do seu desenvolvimento profissional, uma perspectiva que se entrelaça com o que tem vindo a ser evidenciado pela literatura e por outros estudos de investigação (Pacheco & Flores, 1999; Curado, 2000; Danielson & McGreal, 2000; Simões, 2000; Day, 2010; Alarcão & Tavares, 2003; Paquay, 2004; Alarcão & Roldão, 2008; Fernandes, 2008; Lourenço, 2008; Messias, 2008; Flores et al., 2009; Moreira, 2009a; Formosinho & Machado, 2010; Flores, 2010; Nunes & Rodrigues, 2011; Sousa et al., 2011; Vieira & Moreira, 2011; Freitas, 2012; Gomes, 2012).

2. Análise das teorias e práticas supervisivas adotadas nos processos de desenvolvimento profissional e de avaliação em contexto de trabalho (coordenador/ SP)

Relativamente à influência que as relações interpessoais poderão exercer no âmbito do processo de ADD, as coordenadoras/supervisoras confirmaram, inequivocamente, que poderão influenciá-lo. Percecionaram, ainda, que houve, face aos seus contextos de atuação, lugar para uma boa relação interpessoal com os avaliados, sustentada pelos princípios da democraticidade e do

¹ Esta análise integra parte de um texto da autora (Monteiro, 2013), intitulado “Supervisão e o processo de avaliação do desempenho profissional docente: representações e vivências do supervisor pedagógico”, publicado nas atas do “XII Congresso Galego-Português de Psicopedagogia”.

diálogo, o que permite aproximá-las de uma liderança de tipo, tendencialmente, democrático e de um estilo de supervisão colaborativo.

Ainda na esfera das vivências, as coordenadoras/supervisoras reconheceram algumas virtudes ao processo, nomeadamente o crescimento profissional que proporcionou; o debate e a reflexão sobre a educação que despoletou; a certificação do autorreconhecimento da competência de supervisão que permitiu; e a gestão favorável das relações interpessoais, potencialidades nomeadas pelos professores avaliados que também as identificam. Crê-se, assim, que este reconhecimento permite robustecer a validade do processo de ADD enquanto mecanismo propulsor do desenvolvimento e da melhoria da prática profissional docente.

Observou-se, paralelamente, que os constrangimentos associados a este processo ecoaram, sobretudo, a desconfiança face ao avaliador por parte dos avaliados; a resistência ao processo e/ou modelo avaliativo, que acarretou tensões no seio das escolas; a impossibilidade de operacionalização do modelo pela logística implicada; a insegurança que o supervisor poderá apresentar no desempenho do seu papel de avaliador. De facto, foi sendo reiterada, em vários momentos da investigação e por todos os envolvidos, a necessidade de uma supervisão qualificada, na perspetiva de que essa especialização credibilize e confira autoridade científica aos supervisores para analisar e avaliar o desempenho profissional dos seus pares, corroborando a posição defendida por vários investigadores sobre a indispensabilidade de o recrutamento dos supervisores obedecer a um perfil qualificado, entendendo que nem todos os professores estarão, científica e eticamente, preparados para o desempenho da função (Alarcão & Tavares, 2003; Esteves et al., 2008; Lourenço, 2008; Aguiar & Alves, 2009; Flores & Simão, 2009; Gomes, 2010; Marques, 2011; Freitas, 2012; Gomes, 2012).

O estudo revelou, simultaneamente, que o desenvolvimento de competências de gestão das relações interpessoais e da reconstrução das práticas pedagógicas do próprio supervisor constituíram as aprendizagens mais significativas que o processo de ADD proporcionou às coordenadoras/supervisoras. Já sob o ponto de vista das aprendizagens facilitadas aos professores avaliados, a adoção de práticas de autorregulação, de heteroavaliação e de inovação pedagógica, bem como o trabalho colaborativo e a reflexão coletiva, compuseram o conjunto de aprendizagens mais significativas que o processo permitiu colher, indiciando que a ADD questionou as práticas pedagógicas e contribuiu para a sua transformação.

3. Caracterização do processo de ADD dos professores de línguas-culturas

Neste domínio, importa começar por notar que a maioria dos professores avaliados não solicitou a observação de aulas, devido, sobretudo, à sua discordância face ao processo/modelo avaliativo. Para além deste argumento, outros motivos evocados dão conta da ausência da possibilidade de progressão na carreira; da falta de reconhecimento de legitimidade para o desempenho da função de supervisor; da discordância face à forma como os supervisores foram recrutados; do tipo de público (turmas); do contexto socioeducativo; do desconhecimento legislativo; da falta de autenticidade das aulas observadas; e do carácter inibidor da avaliação. Já

a minoria dos professores avaliados que optou pela sua inclusão, sublinhou a indispensabilidade para a progressão na carreira e a necessidade de obtenção de feedback sobre a sua prática, uma perspetiva que ecoou no discurso das coordenadoras/supervisoras, que argumentaram que a observação de aulas poderá, pelo diagnóstico que permite, despoletar a reflexão, autorizar o reconhecimento profissional e potenciar a melhoria da prática pedagógica. Estas potencialidades associadas ao processo de ADD parecem consolidar os resultados obtidos através de outras investigações, que também as identificam (Simões, 2000; Fernandes, 2008; Lourenço, 2008; Casanova, 2011; Marques, 2011; Freitas, 2012; Sousa, 2012).

Pese embora o clima alvoroçado que marcou o ano inaugural da sua implementação, a investigação clarificou que foram criadas, nos diversos contextos de ação, as condições necessárias para um acompanhamento e uma interação sistemáticos ao longo da execução do processo superviso/avaliativo. De um modo geral, tudo aponta para que tenham sido adotados encontros, formais e/ou informais, durante as diferentes etapas do processo, uma estratégia superviso que foi, de resto, reconhecida pelos professores avaliados como a mais expressiva no exercício das supervisoras. Esta perceção cimeta a importância que a criação de espaços de reflexão sobre as práticas, independentemente do seu grau de (in)formalidade, assume para os processos supervisivos. A par desta, a experimentação de estratégias e de instrumentos de ensino, a construção de portefólio reflexivo e a implementação de projetos de formação compuseram, igualmente, o leque das estratégias desenvolvidas pelas coordenadoras/supervisoras no âmbito da ADD. A investigação iluminou, de igual forma, que o trabalho colaborativo, a negociação de decisões e a existência de uma relação interpessoal democrática constituíram os princípios de ação superviso mais frequentes na prática das coordenadoras.

4. Perceções sobre o impacto da ação superviso face ao desenvolvimento profissional do professor avaliado

De acordo com os dados obtidos, o processo de ADD parece ter contribuído para o desenvolvimento profissional da maioria dos avaliados, pese embora não tenha sido um entendimento unânime. Sob a perspetiva das coordenadoras/supervisoras, os contributos para a melhoria do desempenho ter-se-ão refletido em termos da adoção de novas práticas pedagógicas, da instigação do diálogo, da fomentação de boas relações laborais, da implementação do trabalho colaborativo e do estímulo à reflexão. Foi, ainda, possível verificar que a maioria dos professores avaliados se considerou satisfeito com o papel da supervisora relativamente à promoção do seu desenvolvimento profissional. Este resultado parece colocar em evidência o potencial que o olhar superviso poderá assumir para a reconstrução das práticas e para o desenvolvimento profissional docente.

Conclusão

O modelo de ADD, resultante da reforma estrutural introduzida pelo Decreto-Lei número 15/2007, traduziu-se num instrumento que, como se discutiu ao longo do texto, angariou múltiplos constrangimentos, mas encerrou, de igual modo, algumas potencialidades. Com efeito, a investigação aqui, sumariamente, desenhada iluminou que as mudanças impostas por este mecanismo de avaliação originaram um processo excessivamente burocratizado, que afetou as relações interpessoais e gerou um clima de instabilidade e tensão no seio da comunidade docente. Ao mesmo tempo que fomentava uma cultura de competitividade e perseguia uma estratégia de controlo e de prestação de contas, os atores envolvidos no estudo parecem, todavia, reconhecer que o processo de ADD despoletou o debate e a reflexão, agitou as práticas pedagógicas e potenciou o seu desenvolvimento profissional.

A investigação permitiu, não obstante, concluir que o papel atribuído ao supervisor no processo de ADD é preponderante e poderá influenciar o desempenho, a competência e a motivação do professor avaliado, condicionando, conseqüentemente, o seu desenvolvimento profissional. As evidências apresentadas ecoam, ainda, uma visão generalizada que entende a supervisão, quando aplicada ao processo avaliativo, como uma atividade que deverá ser participada e colaborativa, democrática e ética, construtiva e formativa, reflexiva e crítica, libertadora e autonomizadora e, sobretudo, qualificada e profissionalizada.

Volvida uma década sob a sua implementação, a investigação recente evidencia, porém, que o processo de ADD falhou nas missivas de contribuir para a melhoria das condições de aprendizagem e dos resultados escolares, mostrando-se incapaz de estabelecer uma cultura de cooperação e de beneficiar o desenvolvimento organizacional (Moreira & Silva, 2015). De facto, o modelo em discussão continua umbilicalmente ligado a uma cultura de rentabilização e de performatividade, constituindo-se como uma prática revestida de uma certa artificialidade e que terá perdido o seu sentido. Reconhecendo-se esta erosão, é imperativo repensá-lo, recentrá-lo na sua dimensão formativa e, sobretudo, persistir na sua credibilização. Compreendendo que parte da descredibilização que o enforma advenha do facto de o recrutamento dos supervisores/avaliadores continuar a desobedecer à apresentação de um perfil ajustado às exigências da função, será fundamental conferir uma dimensão profissional à atividade supervisiva e passar a perfilá-la segundo uma lógica de motivação e qualificação. Neste sentido, advoga-se a constituição de equipas especializadas, integradas por supervisores devidamente qualificados e profissionalizados, que possam dedicar-se em exclusivo à função, oferecendo, deste modo, a possibilidade de a ADD poder, efetivamente, constituir-se como um veículo de desenvolvimento e melhoria.

Referências

- Aguiar, J. L. & Alves, M. P. (2010). A avaliação do desempenho docente: tensões e desafios na escola e nos professores. In M. P. Alves & M. A. Flores (orgs.), Trabalho docente, formação e avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 229-258.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional – que novas funções supervisivas?. In Oliveira-Formosinho (org.), A supervisão na formação de professores I – da sala à escola. Porto: Porto Editora, pp. 218-238.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem (2ª edição). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). Supervisão - um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Braga, F. (2001). Formação de professores e identidade profissional. Coimbra: Quarteto Editora.
- Casanova, M. P. S. M. (2011). Desafios da avaliação do desempenho docente. In 8º Congresso Nacional de Administração Pública: desafios e soluções. Lisboa, pp. 97-111.
- Curado, A. P. (2000). Profissionalidade dos docentes: que avaliar? – Resultados de um estudo interactivo de Delphi. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- Danielson, C. & McGreal, T. (2000). Teacher evaluation: to enhance professional practice. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Day, C. (2010). Formas de avaliação docente em Inglaterra: profissionalismo e performatividade. In M. A. Flores (org.), A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações. Porto: Areal Editores, pp. 141-161.
- Esteves, C. H., Caires, S., Martins, C. & Moreira, M. A. (2008). Vivências da supervisão de estágios pedagógicos dos supervisores da escola: factores diferenciadores. Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, vol. 16 (1.2), pp. 153-168.
- Fernandes, D. (2008). Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades. Porto: Texto Editores.
- Flores, M. A. (2010). A avaliação de professores numa perspectiva internacional: sentidos e implicações. Porto: Areal Editores.
- Flores, M., Simão, A., Rajala, R. & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho. In M. Flores e A. Simão (org), Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 119-151.
- Flores, M. & Simão, A. (2009). Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento – Para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado e J. Oliveira-Formosinho (autores), Formação, desempenho e avaliação de professores. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 97-118.
- Freitas, M. R. (2012). Avaliação do desempenho do professor de línguas estrangeiras: - o que pensam os professores?. (Dissertação de Mestrado não publicada). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Gomes, M.C. (2010). Avaliação do desempenho docente: objectivos e controvérsias. (Dissertação de Mestrado não publicada). Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Gomes, A. M. O. (2012). O papel da supervisão na avaliação do desempenho docente.

- (Dissertação de Mestrado não publicada). Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Lourenço, D. A. C. (2008). A avaliação do desempenho docente: necessidades de formação percebidas pelos professores avaliadores – um contributo para a definição de um plano de formação. (Dissertação de Mestrado não publicada). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Marques, R. M. F. G. (2011). As percepções de docentes sobre as dimensões da avaliação de desempenho docente: Supervisão e colaboração na cultura docente. (Dissertação de Mestrado não publicada). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Católica Portuguesa.
- Messias, J. (2008). A avaliação do desempenho de professores e o papel da supervisão: um estudo exploratório com professores do 1º ciclo do ensino básico. (Dissertação de Mestrado não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Monteiro, E. (2013). Supervisão e processo de avaliação do desempenho profissional docente: representações e vivências do supervisor pedagógico. In Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, pp. 3873-3890.
- Moreira, C. & Silva, M. (2015). Avaliação do desempenho em Portugal e suas principais consequências. In Atas do II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação – O Governo das Escolas: Atores, Políticas e Práticas. Braga, Universidade do Minho, pp. 481-491.
- Moreira, M. A. (2009a). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. In F. Vieira et al. (orgs.), *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação – Actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia*, número 4. Braga: CIED, pp. 241-258.
- Moreira, M. A. (2009b). Supervisão interpares, avaliação e autonomia profissional. *Revista Elo 16*, Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 37-41.
- Nunes, C. & Rodrigues, P. (2011). A (In)evitabilidade da avaliação do desempenho docente em Portugal: processos, tensões e desafios. In D. Fernandes (org.), *Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável*. Pinhais: Editora Melo, pp. 167-184.
- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Paquay, L. (2004). *L'évaluation des enseignants: tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan.
- Schön, D. (1983). *The effective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente: contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Sousa, F., Leal, S. M. & Cabral, A. P. (2011). Processos supervisivos e avaliação de professores: tensões e expectativas em Portugal. *Nuances: estudos sobre Educação*, Ano XVII, vol. 20, nº 21, pp. 17-42.
- Sousa, J. D. C. S. (2012). Opiniões de professores avaliadores do 1º Ciclo do Ensino Básico sobre o atual modelo de avaliação de desempenho docente: estudo exploratório de caso (Dissertação de Mestrado não publicada). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Vieira, F. (2009a). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, nº 105, pp. 197-217.
- Vieira, F. (2009b). Supervisão pedagógica e emancipação profissional. *Revista Elo 16*, Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 31-35.

Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora. Lisboa: Cadernos CCAP 1- Ministério da Educação.

Waite, D. (1995). Rethinking instructional supervision: notes on its language and culture. London, Washington DC: The Falmer Press.

Legislação Consultada:

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro, publicado na I Série, nº 14 do Diário da República, pp. 501-547.

Decreto Regulamentar nº 2/ 2008, de 10 de janeiro, publicado na I Série, nº 7 do Diário da República, pp. 225-233.

Género e educação em Angola: Um estudo com estudantes do Ensino Secundário

Luís Sérgio Timóteo Elias

Instituto Superior Politécnico da Universidade Katyavala Bwila (Angola) / Universidade do Minho (Portugal)

luissergio256@gmail.com

Maria Alfredo Moreira

CIEd, Universidade do Minho (Portugal)

malfredo@ie.uminho.pt

Resumo - A comunicação que se propõe insere-se num estudo de mestrado em Ciências da Educação da Universidade do Minho e visa compreender em que medida o fator género condiciona positiva ou negativamente a participação dos/das estudantes na vida da escola e na aula de língua. Nesta comunicação apresentaremos os resultados parcelares deste estudo, centrados nas perceções de estudantes de duas escolas do ensino secundário do município de Benguela sobre a (des)igualdade de género na vida escolar, incluindo os materiais curriculares e as práticas pedagógicas. Foi realizado um inquérito por questionário aos/ às estudantes, tendo-se obtido 91 respostas (31 rapazes e 60 raparigas). Os resultados indicam que, apesar dos avanços nas conceções de igualdade de direitos e nos discursos oficiais e curriculares, as vivências nas escolas ainda estão longe de uma igualdade efetiva.

Palavras Chave: Des/igualdade de género; Pedagogia; Angola

Introdução

A diversidade de características dos homens e das mulheres constitui um manancial de recursos de tal maneira valioso que a trajetória de cada pessoa ao longo do seu ciclo de vida está continuamente em aberto, construindo-se em função de uma multiplicidade de fatores históricos e contextuais. Estas possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem têm sido, no entanto, historicamente restringidas, sempre com base na defesa de estereotípias arcaicas, conducentes a desigualdades e discriminações, penalizadoras em maior escala para o sexo feminino. (Cardona et al., 2011, p. 7)

Este texto apresenta os resultados parcelares de um estudo de mestrado em ciências da educação em curso na Universidade do Minho. Pretende-se com este estudo compreender em que medida o fator género condiciona positiva ou negativamente a participação oral dos/das estudantes na aula de Inglês. Este interesse parte da experiência do primeiro autor enquanto professor de Inglês numa instituição superior angolana. Tendo observado que, na generalidade, as estudantes tendem a ter uma participação oral menor do que os estudantes, com impacto no

seu sucesso acadêmico, procurámos estudar o fator género na aprendizagem de inglês como língua estrangeira, com incidência na participação oral.

A Escola na Transformação das Relações Sociais de Género

A emancipação da mulher e a igualdade de género são resultado de um processo complexo de remoção de barreiras que muitas vezes requer uma prática ponderada de discriminação positiva a favor da mulher. Daí o engajamento na luta pela inclusão das questões de género a todos os níveis de desenvolvimento, que promovam a mudança de atitude e de comportamento que visem a participação da mulher de forma estruturada e organizada em todo o país (Dec. Presidencial nº 222/13 de 24 de Dezembro, Política Nacional para Igualdade e Equidade de Género, Angola).

As pessoas são socializadas e se formam a partir de códigos culturais da sociedade, que estabelecem valores, princípios morais, éticas, crenças, leis e costumes. A (des)igualdade de género está ancorada nesses valores, que estabelecem espaços na sociedade e papéis diferenciados para homens e mulheres. Assim, constitui-se um ideário a respeito das expectativas construídas acerca da posição das mulheres no mundo, que devem ser pessoas sensíveis, possuir certas habilidades no cuidado das pessoas, possuir maior disponibilidade para atividades relativas ao lar e menor autonomia sobre suas vidas, quando comparadas aos homens (Holmes 2008, p. 159; Comissão Europeia, 2010, p. 16). Esses estereótipos relacionados com o género estruturam diferentes possibilidades de vida para homens e mulheres e estão na base da discriminação e preconceito sofridos por elas.

Tendo em conta as desigualdades e grandes assimetrias que persistem na promoção da igualdade por todo o mundo, as conferências internacionais promovidas pela ONU nos últimos anos partem do princípio de que para se chegar a um mundo mais justo e próspero é preciso eliminar as discriminações contra o sexo feminino em todos os campos de atividade, especialmente na educação, propiciando maior autonomia, isto é, maior empoderamento das mulheres.

A igualdade de género é também uma prioridade global para a UNESCO (2000), que está comprometida com a promoção da igualdade de género na sociedade e com a integração das questões da igualdade de género na educação em todos os níveis. Mas as investigações no âmbito da igualdade de género na educação têm mostrado que a escola não se substancia em práticas educativas conducentes à transformação das relações sociais de género no processo de socialização e de construção da identidade de raparigas e de rapazes. (Pinto, 2007, p.142). Para promover a igualdade de género e a autonomia das mulheres é necessário desenvolver uma escola democrática, capaz de oferecer resistência contra o autoritarismo, a opressão e todas as formas de discriminação baseadas no género, na classe, na raça/ etnia, na religião, ou na cultura (Cardona et al., 2011, p. 8). Esta escola deve assumir também a responsabilidade de se tornar um local privilegiado de partilha, de cooperação e de educação para a transformação

do indivíduo, a fim de ser capaz de enfrentar os principais desafios da sociedade, especialmente na consolidação da paz, da unidade nacional, na promoção e protecção dos direitos da pessoa humana, do ambiente, bem como no processo de desenvolvimento científico, técnico, tecnológico, económico, social e cultural de um país (Lei n.º 17/16 de 7 de Outubro, p. 3994).

Políticas Públicas de Género em Angola: Teoria ou Prática na Educação?

A República de Angola, como Estado Membro das Nações Unidas tem o dever, em conformidade com os instrumentos jurídicos internacionais, de adoptar e implementar mecanismos que combatem todas as formas de discriminação contra as mulheres. Angola ratificou as principais declarações, convenções e resoluções em prol dos direitos da mulher e da menina, para garantir o exercício dos direitos humanos, nomeadamente, a declaração do Milénio, assim como os Objectivos do Milénio (ODM), dos quais se destaca o ODM n.º 3 relativo à promoção da igualdade entre os sexos e do empoderamento da mulher, dando prioridade à educação.

Além dos protocolos internacionais ratificados por Angola, a igualdade de género está consagrada em vários textos públicos legais. A Constituição da República de Angola (2010, p. 11) no seu artigo 23º determina que ninguém pode ser prejudicado, privilegiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da sua ascendência, sexo, raça, etnia, cor, deficiência, língua, local de nascimento, religião, convicções políticas, ideológicas ou filosóficas, grau de instrução, condição económica ou social ou profissão porque todos são iguais perante a constituição e a lei. Em 2013, foi aprovada a Política Nacional para Igualdade e Equidade de Género e a respetiva Estratégia de Advocacia e Mobilização de Recursos para a sua Implementação e Monitorização (Decreto Presidencial n.º 222/13). A aprovação da Lei Contra a Violência Doméstica (Decreto Presidencial n.º 124/13 de 28 de Agosto) foi outra importante conquista para a igualdade de género em Angola. A Lei Geral do Trabalho (Lei n.º 7/15) no seu artigo 4º reafirma que todos os cidadãos têm direito ao trabalho livremente escolhido, com igualdade de oportunidades e sem qualquer discriminação baseada na raça, cor, sexo, origem étnica, estado civil, origem e condição social, razões religiosas, opinião política, filiação sindical e língua. Finalmente, a Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 17/16), no seu artigo 9º, considera que todos os indivíduos têm iguais direitos no acesso, na frequência e no sucesso escolar nos diversos níveis de ensino, assegurando a inclusão social, a igualdade de oportunidades e equidade, bem como a proibição de qualquer forma de discriminação.

No panorama político, parece consensual que o conceito de igualdade de género faça parte integrante, de forma inequívoca, do conteúdo dos discursos e dos documentos normativos que são produzidos a vários níveis de decisão. No plano teórico é aceite, sem grandes debates, que todos os seres humanos deverão ser livres de desenvolver as suas aptidões e de tomar as suas decisões num contexto inclusivo respeitador das múltiplas individualidades, independentemente das crenças valorizadas socialmente acerca das características e dos comportamentos tradicionalmente atribuídos aos homens e às mulheres. Contudo, as mulheres em Angola ainda

se encontram em desvantagem em termos económicos e sociais: na realidade e nas práticas educativas, este discurso teórico e os documentos normativos que são produzidos a vários níveis de decisão também não parecem ter a eficácia desejada (Pomar et al., 2012, p. 3).

O Estudo

Feita a delineação do quadro ético e conceptual do estudo, tendo em conta a problemática, os objetivos que o nortearam foram:

1. Compreender atitudes, representações e práticas das estudantes e dos estudantes no âmbito da aprendizagem da língua inglesa;
2. Compreender atitudes, representações e práticas dos/das professores/as de língua inglesa no âmbito da promoção da participação oral na aula;
3. Identificar fatores que possam explicar diferenças de género na participação oral na aula de língua inglesa;
4. Identificar estratégias potenciadoras da igualdade de género na aprendizagem da língua inglesa.

No presente texto iremos abordar o objetivo 1, apresentando os resultados de um inquérito por questionário realizado em duas escolas do ensino secundário em Angola. O questionário visou identificar as perceções e representações de estudantes sobre a presença da (des)igualdade de género na escola, no currículo e nos materiais didáticos, e ainda nas práticas pedagógicas na aula de Inglês. Era composto por 16 questões, 15 de resposta fechada e 1 de resposta aberta. Foi aplicado em Dezembro de 2016, tendo sido respondido por 91 estudantes de 12º ano: 60 são do sexo feminino e 31 do sexo masculino. A idade dos respondentes varia entre 16 a 21, sendo a média de idades de 17,6. Para efeitos de escrita deste texto, selecionamos as questões incidentes nas seguintes dimensões: 1) *Perceção sobre (des)igualdade de género no espaço escolar* e 2) *Perceção sobre (des)igualdade de género nos materiais didáticos*.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Quando questionados se “Rapazes e raparigas têm o mesmo grau de inteligência e de dedicação aos estudos” (Questão 1), a maioria dos alunos discordou (Gráfico 1).

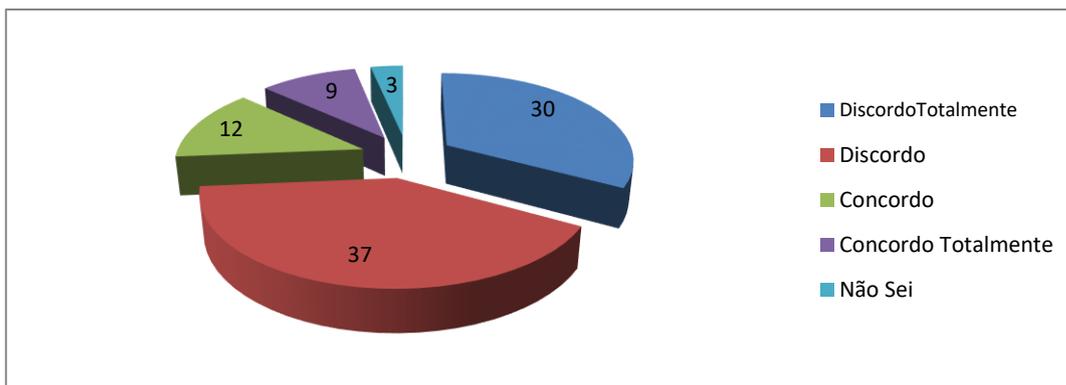


Gráfico 1: Igualdade no grau de inteligência e de dedicação aos estudos

Os dados apresentados mostram-nos quão longe está ainda a visão dos alunos, uma vez que a maior parte (67) surge marcada por preconceito de género. Perante a afirmação “Rapazes e raparigas têm a mesma oportunidade/ possibilidade para estudar e aprender as mesmas coisas” (Questão 2), o Gráfico 2 revela uma divisão ainda existente entre homens e mulheres, o que reflete o dualismo de género que está profundamente enraizado na cultura Angolana.

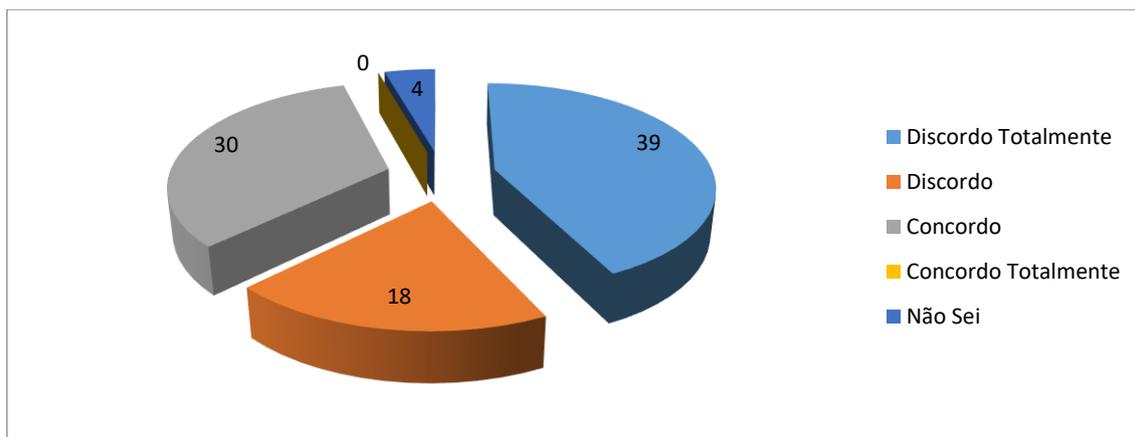


Gráfico 2: Igualdade no estudo e aprendizagem

Relativamente à questão 3, 50 alunos discordam da afirmação que rapazes e raparigas participam, com a mesma frequência, nos projetos e atividades da escola (Gráfico 3).

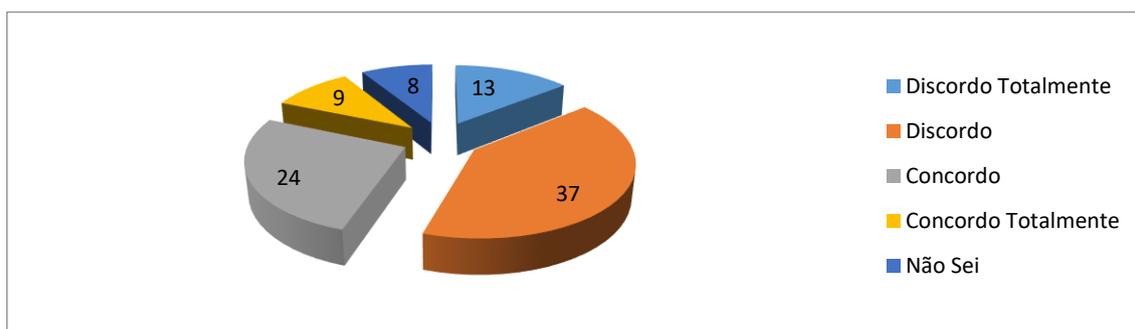


Gráfico 3: Igualdade de participação nos projectos e atividades da escola

Relativamente à questão “Rapazes e Raparigas têm a mesma capacidade de liderança” (Questão 4), dos 91 alunos inquiridos, apenas 8 concordaram totalmente (Gráfico 4). Segundo o Governo de Angola (2015, p. 51), o distanciamento das mulheres aos órgãos de decisão é associado com a desigualdade de género perante o controlo dos recursos, do trabalho e da tomada de decisões. Esta situação influencia negativamente o desenvolvimento da igualdade de oportunidades entre mulheres e homens no acesso ao poder, contribuindo para a discriminação das mulheres nas esferas de tomada de decisão.

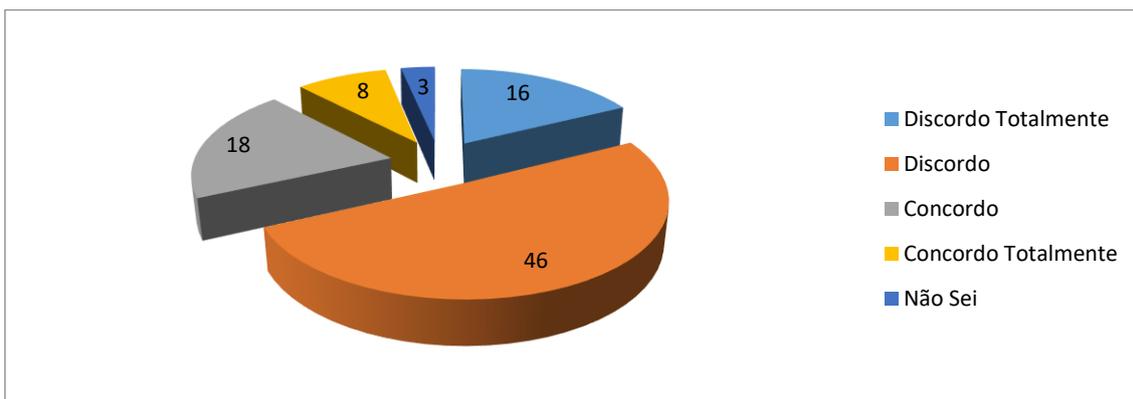


Gráfico 4: Igualdade na capacidade de liderança

Outro aspeto que revela grande discordância entre os estudantes é a forma como os professores e as professoras tratam as alunas e os alunos (Questão 10), uma vez que a grande maioria discorda que rapazes e raparigas sejam tratados de forma igual (Gráfico 5).

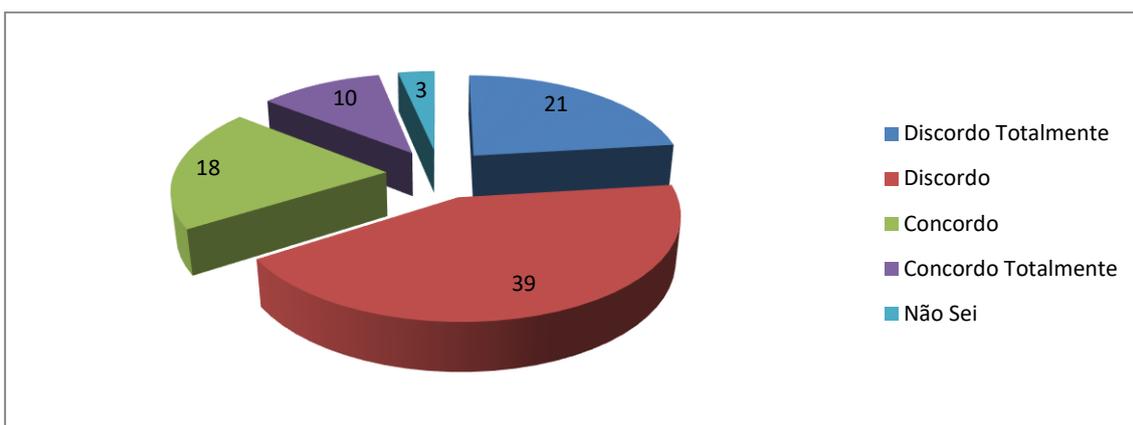


Gráfico 5: Igualdade no tratamento pelos professores e professoras

Um aspeto que acolheu a maior incerteza tem a ver com os materiais pedagógicos: quando questionados se as imagens e os textos dos manuais escolares mostram igualdade entre rapazes e raparigas na escola e na sociedade (Questão 11), metade dos inquiridos manifesta incerteza, sendo que os restantes discordam na sua maioria (Gráfico 6).

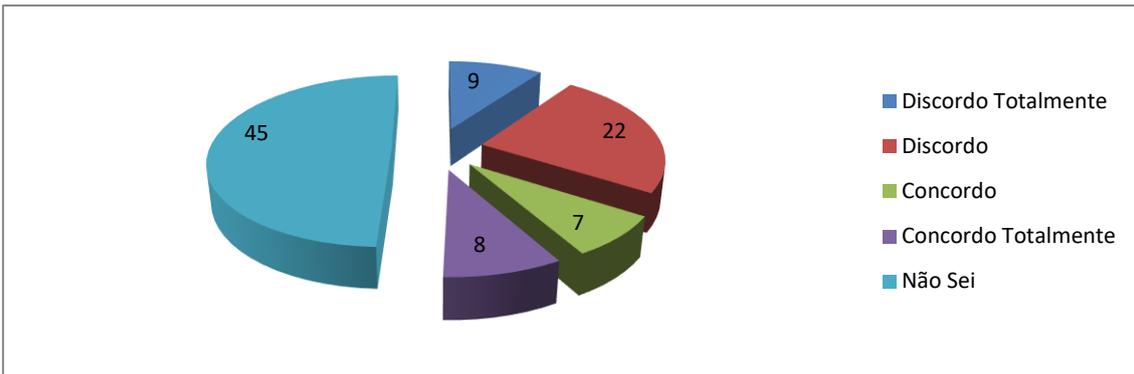


Gráfico 6: Igualdade de género nos materiais pedagógicos

Em nosso entender, estes dados evidenciam que a questão da igualdade de género não está presente declaradamente nos conteúdos curriculares. Se estivesse, o/as estudantes teriam uma resposta mais clara. As desigualdades de género persistem na sociedade em resultado das condições políticas, económicas e sociais e são habitualmente desvalorizadas num processo educacional de uma sociedade típica e historicamente patriarcal (Pinto et al., 2015, p. 77).

Relativamente à questão da igualdade de género na sala de aula (Questão 13), a larga maioria discordou com a afirmação (Gráfico 7). De acordo com estes dados, podemos afirmar que a sala de aula tem reforçado os estereótipos de género, através das interações pessoais, pela forma como se estruturam e organizam as aulas, pelas expectativas dos/das docentes quanto ao comportamento, aproveitamento e rendimento de alunos e alunas, pelas características das tarefas de aprendizagem, pelo que se avalia e como, pela seleção e organização das atividades curriculares e das não curriculares e ainda pela linguagem (Pomar et al., 2012, p. 60).

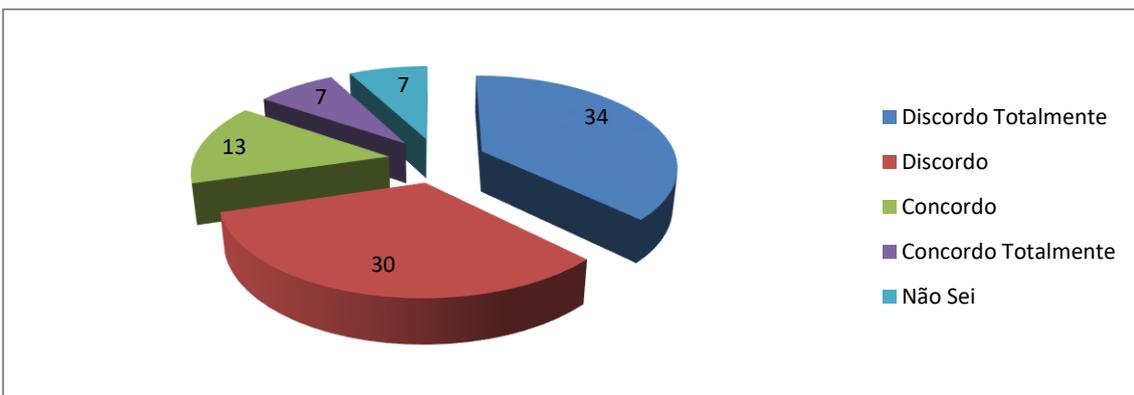


Gráfico 7: Igualdade de género na sala de aula

Conclusão

Em Angola, verificou-se uma grande expansão do ensino nos últimos 15 anos, tendo o número de alunos matriculados em todos os níveis de ensino quadruplicado, passando de 2,2 milhões de alunos em 2001 para 8 milhões em 2014, com destaque para uma redução das disparidades

de género (Governo de Angola, 2015, p. 41). Uma leitura desatenta das estatísticas atuais relativas à redução das disparidades de género no sector da educação faz crer que a igualdade de género está praticamente conseguida.

Tendo em conta os dados apresentados concernentes às atitudes, conhecimentos, crenças, sentimentos e valores dos alunos e das alunas do contexto estudado, podemos concluir que a desigualdade de género ainda persiste na escola angolana, nas relações sociais, nos materiais didáticos, e nas interações no espaço escolar.

A escola, como meio privilegiado de socialização, tem como missão promover a igualdade de oportunidades e educar para os valores da igualdade entre homens e mulheres. Para que isto aconteça, é necessário construir uma escola que supere preconceitos e estereótipos, promovendo uma cidadania ativa numa sociedade cada vez mais plural, o que implica a aceitação do valor da igualdade dos direitos e dos deveres para todos, um respeito crítico pela diferença de género, e rejeitando qualquer tipo de discriminação sob qualquer forma (Cardona et al. 2011, p. 8).

Por sua vez, os professores e as professoras, como guias e facilitadores da aprendizagem, têm a obrigação de atenuar e debelar algumas das desigualdades de género na sociedade, fundamentalmente através de uma organização e gestão do ensino que facilite a aprendizagem para uma consciencialização da sua existência e de um posicionamento individual e na sociedade que lhes resista e atue no sentido da equidade (Pinto et al., 2015, p. 75).

Referências

- Cardona, M. J. (coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M., & Tavares, T. (2011). Guião de educação: Género e cidadania. 1º Ciclo do ensino básico. Lisboa: Rolo e Filhos II.
- Comissão Europeia (2010). Diferença de género nos resultados escolares: Estudo sobre as medidas tomadas e a situação actual na Europa. Bruxelas: Eurydice. Disponível em: <http://www.eurydice.org/pdf>.
- Governo de Angola. Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial (2015). Relatório sobre os Objectivos de Desenvolvimento do milénio 2015.
- Holmes, J. (2008). An introduction to sociolinguistics. Pearson: Longman.
- Pinto, T. (2007). Educação e políticas para a igualdade em Portugal. Balanço e perspectiva. In L. Amâncio, M. Tavares, T. Joaquim, & T. Sousa de Almeida (Orgs.), O longo caminho das mulheres. Feminismos 80 anos depois (pp. 141-154). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pinto, T. (Coord.), Nogueira C., Vieira, C., Silva, I., Saavedra, L., Silva, M. J., Silva, P., Tavares, T., & Prazeres V. (2015). Guião de educação: Género e cidadania. 3º Ciclo. Acedido em 12 de junho de 2014, em <http://www.cig.gov.pt/documentacao-dereferencia/pdf>
- Pomar, C. (Coord.), Balça, Â., Conde, A. F., García, A. M., Nogueira, C., Vieira, C., Saavedra L., Silva, P., Magalhães, O., & Tavares. T. (2012). Guião de educação: Género e cidadania. 2º ciclo do ensino básico. Lisboa: Rolo e Filhos II.

UNESCO (2000). Gender equality and equity: A summary review of UNESCO's accomplishments since the Fourth World Conference on Women (Beijing 1995). <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform>.

Legislação consultada

Constituição da República de Angola. 2010.

CPLP. Plano Estratégico para a igualdade de género e empoderamento das Mulheres na CPLP. Resolução de Lisboa (4 de 2010)

Decreto Presidencial nº 222/13 de 24 de Dezembro. Diário da República nº. 247-I Série. República de Angola.

Decreto Presidencial n.º 123/13 de 28 de Agosto. Diário da República nº 165- I Série. República de Angola.

Lei nº 7/15 de 15 de Junho. Diário da República nº. 87- I Série. República de Angola.

Lei nº 17/16 de 7 de Outubro. Diário da República nº 170- I Série. República de Angola.

Supervisão e colaboração em Prática de Ensino Supervisionada: Um estudo na formação de educadores e de professores do Ensino Básico

Pedro Duarte

ESE – Instituto Politécnico do Porto (Portugal)
pedropereira@ese.ipp.pt

Bernardo Canha

ESE – Instituto Politécnico do Porto (Portugal)
bernardocanha@ese.ipp.pt

Resumo - O Ensino Superior, em Portugal, tem sido marcado, nas últimas décadas, por profundas transformações, nomeadamente no número de estudantes inscritos, na quantidade/tipologia dos cursos, nos processos de governança, entre outras. No âmbito da formação de educadores e professores, o Ensino Superior assume uma função estruturante. Um dos aspetos reveladores dessa importância é a prática educativa supervisionada, que se estrutura como um momento dinâmico de aprendizagem, que articula a aprendizagem em contextos de trabalho e em contextos de formação. Na presente comunicação, construída com base num estudo mais amplo (Duarte, 2017), pretende-se, através da análise das perceções de coordenadores de mestrados profissionalizantes em Educação Pré-Escolar e em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, propor linhas orientadoras para a ação, no âmbito do acompanhamento dos estudantes durante prática educativa supervisionada, da colaboração entre os formadores intervenientes e do apoio institucional da organização de Ensino Superior em estudo. Metodologicamente, optou-se por um estudo de caso, de análise qualitativa dos dados, recolhidos através de entrevista aos coordenadores de três mestrados de uma Escola Superior de Educação. As perspetivas dos coordenadores indiciam a necessidade de potenciar estratégias de colaboração entre os formadores, sendo essa a ênfase das linhas orientadoras para ação sugeridas.

Palavras-chave: Supervisão; Colaboração; Formação de Professores

O Ensino Superior em Portugal

A importância das instituições de Ensino Superior para a formação (inicial e contínua) de professores e educadores de infância é reconhecida de modo generalizado (Duarte, 2016). Neste âmbito, recorda-se que o Ensino Superior em Portugal sofreu diversas alterações na sequência do golpe de estado de abril de 1974 (Amaral, 2007), reconhecendo-se, a partir dessa data, mudanças na sua função social, estrutura organizacional e prática de funcionamento (Almeida & Vasconcelos, 2008).

Após a revolução, e nas últimas três décadas, é possível reconhecer-se uma diversificação existente no Ensino Superior português relacionada com a dimensão e tipologia dos cursos (Almeida & Vasconcelos, 2008; Urbano, 2011).

Mais recentemente, é de registar o drástico crescimento do sistema seja em número de estudantes, professores e estabelecimentos de ensino, seja com o aumento de doutorados e publicação científica (Cruz, 2013). É relevante mencionar, tal como é alertado por Pedrosa, Santos, Mano e Gaspar (2014), que a par destas alterações, há mudanças relevantes nos processos de gestão e administração destas organizações educativas.

As alterações supramencionadas têm sido criticadas por diferentes autores, como Bento (2014). Tradicionalmente, as instituições de Ensino Superior eram caracterizadas como comunidades de investigadores e professores, em que o processo de gestão e administração estava ao encargo de um líder académico, e não de um gestor (Deem, 1998). Porém, mais recentemente, reconhecem-se mudanças que surgem com a valorização de aspetos relacionados com a coordenação política das diferentes organizações públicas, nomeadamente das instituições de Ensino Superior, o que tem implicações na governança destas organizações (Vieira, Magalhães, Sousa, Ribeiro, & Amaral, 2014).

Essas mudanças podem associar-se à emergência de uma perspetiva denominada Nova Gestão Pública, caracterizada por uma visão gestionária dos processos de administração das instituições. Mais se indica, que esta perspetiva se enquadra no paradigma neoliberal que promove práticas de diminuição das autonomias dos agentes e das instituições de públicas e a sua responsabilização/culpabilização pelos resultados menos favoráveis (Amaral, 2007; Magro, 2011).

Enquadrar este paradigma na educação implica considerar os estudantes como clientes e consumidores das instituições educativas (Lima, 1997), o que tende a promover competição entre as diferentes organizações (Deem, 1998). Especificamente no contexto das instituições de Ensino Superior, esta perspetiva, evidenciando as componentes gestionárias das universidades e politécnicos, reforça as funções de gestão dos diferentes agentes (reitores, presidentes de escolas superiores, diretores de faculdades, responsáveis de departamento,...), conferindo maior importância aos diferentes aspetos relacionados com eficácia e a eficiência² das organizações educativas (Veiga et al., 2014) e com a relação entre as instituições de Ensino Superior e as empresas (Magro, 2011). De seguida, relacionar-se-ão estas perspetivas com a formação de professores e os processos de supervisão.

A Supervisão na Formação de Professores e Educadores

A perspetiva da Nova Gestão Pública encontra paralelismos com os processos de supervisão, particularmente ao recuar-se às conceções iniciais e clássicas de supervisão.

A partir de 1974, inicia-se a associação do conceito “supervisão” à prática docente (Alarcão &

² Recorde-se que por vezes estes conceitos se associam aos aspetos contábeis, nomeadamente, de gestão financeira da organização (Cruz, 2013).

Canha, 2013). Neste período inicial, a supervisão era enquadrada como um processo avaliativo (Roldão, 2012) que implicava práticas controladoras, inspetivas, (Vieira F. , 2009), fiscalizadoras e punitivas (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares, 2013). Neste enquadramento, a supervisão, associada à docência, encontrava-se praticamente circunscrita à formação inicial de professores e educadores (Alarcão, 2014; Gaspar, Seabra, & Neves, 2012), em que era espectável que os formandos assumissem uma postura de submissão em relação aos supervisores, que estruturavam a sua ação supervisiva em torno de instrumentos de medida (Ibara, 2013).

Todavia, reconhece-se a existência de uma ampla sustentação teórica, nomeadamente através de diferentes autores, como Alarcão (2014), Roldão (2012; 2014) e Vieira (2009), em que a supervisão é assumida e enquadrada teórica e conceptualmente como um processo basial para o desenvolvimento profissional dos docentes que contribui, em larga medida, para a melhoria das aprendizagens dos alunos e dos processos de ensino e de aprendizagem.

Contudo, não se pode considerar que seja possível definir enquadramentos teóricos e práticos consensuais sobre conceito e o processo de supervisão, mesmo no âmbito mais estrito da formação inicial de professores e educadores (Alarcão & Canha, 2013; Ferreira & Fernandes, 2015; Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012; Vieira F. , 2009).

Tendencialmente, no âmbito da formação inicial de professores e educadores, a supervisão pode ser caracterizada como supervisão formativa ou supervisão pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2003). É, assim, entendida como um processo interativo, em que os professores e educadores em formação, no período que sucede ao momento formativo nas instituições de Ensino Superior, desenvolvem práticas nos diferentes contextos educativos (escolas básicas e secundárias ou estabelecimentos de pré escolar), de modo a desenvolveram competências e conhecimentos próprios da docência (Sivan & Chan, 2003).

As mudanças conceptuais relacionadas com a supervisão pedagógica, introduzidas por Alarcão na década de oitenta (Alarcão & Canha, 2013; Vieira F. , 2009), promoveram uma alteração do paradigma vigente. Essa mudança, marcada pelos estudos na área da supervisão (Alarcão & Canha, 2013; Roldão, 2012) e pela democratização dos diferentes estados (Oliveira-Formosinho, 2003), enquadra a supervisão pedagógica como um processo democrático, sustentado na liberdade, responsabilidade social dos diferentes agentes (Vieira F. , 2009) e na democratização das relações (Mesquita & Roldão, 2015) que promove o compromisso mútuo entre supervisor e supervisionado (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012).

Em consonância com o apresentado, é possível considerar-se que, atualmente, a supervisão pode ser enquadrada como uma prática menos hierarquizada e dialógica (Alarcão & Tavares, 2013; Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012; Vieira F., 2009), em que se valorizam os processos de reflexão, discussão, partilha e negociação (Alarcão & Tavares, 2013; Mesquita & Roldão, 2016), em detrimento de ações sustentadas em perspetivas aplicacionistas e instrucionalistas da formação inicial de professores e educadores (Mesquita & Roldão, 2015).

Face ao referido, e de acordo com esta perspetiva, reconhecesse-se uma corresponsabilização³ dos supervisores e dos supervisionados pela prática pedagógica desenvolvida durante a supervisão (Mesquita & Roldão, 2015; 2016), possibilitando que os supervisores se desenvolveram profissionalmente à medida que acompanham os professores e educadores em formação (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Tavares, 2013).

Neste sentido, a supervisão deverá proporcionar momentos em que o professor/educador em formação reflita sobre os contextos educativos específicos, de modo a promover os aprendizagens que emergem de situações reais, mas em que se associa a referenciais teóricos (Lacerda, Ribeiro, & Barata, 2016), aproximando a sua ação ao de um profissional reflexivo (Alarcão, 2001; 2003).

Torna-se, assim, essencial que a supervisão, na formação inicial de professores/educadores, seja promotora de momentos e práticas pedagógicas que implicam a intervenção, criação, inovação, reflexão e investigação (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012).

Em concordância com os pressupostos supramencionados, a supervisão pedagógica, durante a formação inicial, implica a articulação entre a instituição de Ensino Superior e as escolas do Ensino Básico/estabelecimentos de Educação Pré-Escolar (Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012). A par disso, parece inegável a necessidade de se promoverem estratégias de articulação e colaboração entre os supervisores, de cada uma dessas organizações educativas, que têm como função apoiar os professores e educadores em formação (Alarcão & Canha, 2013; Oliveira-Formosinho, 2003).

Neste âmbito, assume-se que o processo colaborativo assenta no pressuposto «que cada elemento da equipa (...) [é] capaz de alinhar o seu pensamento e a sua ação com o pensamento e a ação dos seus parceiros, na expectativa de melhor compreender a realidade e de sobre ela agir» (Canha, 2013:61). Em consonância com o indicado, processos colaborativos implicam uma gestão partilhada da ação, na qual os diferentes envolvidos convergem conceptualmente e definem, de forma acordada, os objetivos, antecipando, à priori, os possíveis benefícios da ação colaborativa desenvolvida (Alarcão & Canha, 2013; Canha, 2013).

Enquadramento Metodológico

Assumindo a necessidade de articulação, sustentada anteriormente, entre organizações educativas, supervisores e restantes professores do Ensino Superior, o presente trabalho, focalizado num caso que adiante se apresenta, tem como objetivo primeiro conhecer e compreender essas dinâmicas nos seguintes planos:

- articulação entre supervisores dos estabelecimentos do pré-escolar e escolas do Ensino

³ Tenha-se em atenção que, a supervisão entendida como atividade que compromete e corresponsabiliza diferentes intervenientes, poderá ser uma boa resposta aos obstáculos gerados pela Nova Gestão Pública.

Básico e supervisores da instituição de Ensino Superior, durante a prática educativa supervisionada.

- articulação entre os diversos supervisores da instituição de Ensino Superior e restantes professores do Ensino Superior, durante a prática educativa supervisionada.
- estratégias de apoio da instituição de Ensino Superior ao processo de supervisão, durante a prática educativa supervisionada.

A par do objetivo primeiro já anunciado, pretende-se, de modo sequencial e complementar, formular linhas orientadoras para a ação.

Para ir ao encontro dos objetivos apresentados, optou-se por um estudo de caso, variante multicaso. Recorde-se que, de acordo com a perspetiva de Bryman (2012), um estudo de caso pode ter como amostra diferentes elementos e realidades sociais, seja uma comunidade, uma organização isolada, um grupo, um estudante, entre outros. O que caracteriza este tipo de trabalho é a natureza investigativa, em que se pretende estudar situações concretas de realidades e contextos sociais específicos (Bassey, 2003). Com base nas propostas de Stake (2005), pode-se denominar o presente trabalho como um estudo de caso intrínseco, pois não se procura estabelecer teorias gerais aplicáveis a/ replicáveis em outros contextos, mas sim explorar as características e especificidades de uma determinada realidade social.

Para o presente estudo, consideraram-se três cursos de formação inicial de educadores e professores, no regime pós-Bolonha, de uma única instituição de Ensino Superior: i) Mestrado em Educação Pré-Escolar; ii) Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; iii) Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Considerou-se que estes cursos teriam especial interesse e pertinência, uma vez que, ainda que sejam mestrados profissionalizantes distintos, são propostos como ciclos de estudos subsequentes à Licenciatura em Educação Básica. Para garantir o anonimato, optou-se por atribuir, aleatoriamente, uma letra do alfabeto grego a cada mestrado

Enquanto técnica de recolha de dados, optou-se por desenvolver entrevistas longas, de acordo com a designação proposta por Fontana e Frey (2005), a cada um dos coordenadores dos cursos em análise, técnica amplamente reconhecida e utilizada especificamente no âmbito das ciências sociais e humanas (Bryman, 2012; Creswell, 2014; Walliman, 2011), por ser flexível, o que possibilita o reajuste, por parte do investigador ao que é discutido, possibilitando uma recolha de dados mais detalhada e pormenorizada.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Para o presente estudo não foram definidas categorias de análise de conteúdo, optou-se por sinalizar, nos testemunhos transcritos, dados que permitem, de acordo com os objetivos, compreender dinâmicas de articulação em processos de supervisão da formação em três planos: i) entre supervisores da instituição de Ensino Superior e das escolas básicas ou estabelecimentos de ensino pré-escolar; ii) entre supervisores na instituição de Ensino Superior

e os restantes professores intervenientes no curso; iii) estratégias de apoio da instituição formadora do Ensino Superior.

Dos dados obtidos, transparecem perspetivas semelhantes por parte dos entrevistados, relativamente às relações estabelecidas com as escolas do Ensino Básico e estabelecimentos da Educação Pré-Escolar. Os coordenadores valorizam a continuidade das relações entre as organizações, o que tende a facilitar a partilha de práticas e a promoção de aprendizagens. Nesse sentido, os coordenadores valorizam aquilo que consideram ser uma relação «*muito próxima*» (Coord.α) «*sistematicamente, acautelada por forma a garantir [que os estudantes possam desenvolver] aprendizagens para a formação profissional*» (Coord.β). Todavia as formas de ação e de articulação são distintas nos diferentes mestrados.

O coordenador do Mestrado α articula momentos formais, como uma reunião inicial com os supervisores de cada contexto de estágio «*para dar a conhecer os objetivos da supervisão e (...) os alunos estagiários*» e reuniões intercalares de avaliação, com situações de contacto mais informal, indicando, como exemplo, as regências.

Por seu turno, o coordenador do Mestrado β indica promover um seminário inicial com os supervisores (da instituição de Ensino Superior e dos contextos de prática), considerando-os «*momentos de partilha*» em que todos se podem pronunciar, onde se discute os referenciais orientadores da prática de supervisão e se partilham documentos relevantes para a mesma. De modo complementar, o coordenador faz referência à troca de *e-mails* de modo regular com os supervisores do contexto de prática.

O coordenador do Mestrado γ, assumindo que «*há aprendizagens de parte a parte*», enquadra a articulação entre os supervisores do contexto de prática e da instituição de Ensino Superior numa relação de proximidade, respeito e de diálogos regulares, por vezes por telefone. É relevante indicar que o coordenador releva existirem perspetivas diferentes sobre a prática e sobre o que é desenvolvido pelos estudantes. O entrevistado assume que essa diferença é enriquecedora para o processo de supervisão, aproximando-se, implicitamente, da perspetiva de democraticidade da supervisão, com menor pendor hierárquico, defendida por diversos autores e que se aproxima do conceito de colaboração considerado nesta comunicação. (Alarcão & Canha, 2013; Caires, Almeida, & Vieira, 2012; Mesquita, Formosinho, & Machado, 2012; Vieira F., 2009).

Face ao apresentado, é possível induzir-se que, no estabelecimento de Ensino Superior em estudo, os coordenadores dos cursos valorizam e procuram desenvolver estratégias de articulação com os supervisores do contexto de prática. Porém, pelos dados explorados, indicia-se que as estratégias são desenvolvidas de modo isolado no âmbito de cada curso, não se identificando práticas comuns ou colaborativas entre os mestrados. Ainda que este elemento não se encontre explícito nos objetivos de análise, relaciona-se com as estratégias, na instituição de Ensino Superior, de processos de formação e de supervisão em programas formativos que visam profissionalizar educadores e professores (terceiro plano de análise). Como indicia este estudo,

por vezes, promovem-se estratégias de articulação no âmbito de cada curso, mas o que se desenvolve transversalmente é muito diverso, que prende-se com conceções acerca do que é formar profissionais de educação em diferentes áreas de especialidade.

No âmbito da articulação com os diferentes professores da instituição de Ensino Superior (segundo plano de análise) o coordenador do Mestrado γ indica ter ações conducentes com as perspetivas democráticas referidas, promovendo «reuniões, sistemáticas, de preparação e monitorização dos processos supervivos» com os diferentes supervisores da instituição de Ensino Superior, afetos ao mestrado que coordena. Todavia, considera que deveria promover reuniões mais alargadas, não só com os supervisores, mas com os restantes professores que lecionam no Mestrado γ . Indica, porém, encontrar-se sobrecarregado de tarefas, assim como os restantes docentes do Ensino Superior («quem tem funções de gestão intermédia está sempre sobrecarregado» «Há aqui pessoas excelentes (...), mas depois estão muito sobrecarregadas»).

É relevante indicar que, tanto o coordenador do Mestrado γ como o coordenador do Mestrado β utilizam a expressão «é uma loucura»⁴, quando se referem ao tempo necessário para a supervisão⁵, (uma vez que esta função implica trabalhos específicos, nomeadamente com o acompanhamento dos Relatórios de Estágio) e para os processos de coordenação. O coordenador do Mestrado γ declara, contudo, ter conseguido promover reuniões com todos os professores envolvidos no plano de estudos do mestrado que coordena, três vezes por ano, sustentando esta abordagem no que denominou de «perspetiva construtiva de desenvolvimento», em que os docentes partilham e refletem em conjunto. Essa perspetiva encontra semelhanças com o que é defendido por diferentes autores, como Alarcão (2001; 2003) e/ou Fullan (2008).

Por sua vez, o coordenador do Mestrado α , indicia valorizar as práticas de partilha entre os diferentes professores e supervisores. De modo ilustrativo, o docente indicou que, no período inicial do mestrado, promoveu momentos de discussão, partilha e reflexão («No início, foi muito participada, muito partilhada, muito discutida, muito debatida») através, por exemplo, da participação em seminários e congressos relacionados com o tema de supervisão, com o intuito de promover aprendizagens em conjunto. No período seguinte o coordenador indica não ser necessário muito esforço («no início, foi então, mais, digamos, que mais esforço e depois pouco esforço»), e de acordo com o que é indicado pelo docente, essa discussão e partilha é feita, no essencial, de modo individual, no gabinete ou «até no corredor», tendencialmente apenas entre os supervisores com o intuito de promover a melhoria dos estudantes.

É relevante assinalar que, de modo transversal, os coordenadores indicaram que «o corpo docente do Mestrado (...) responde às solicitações» (Coord. γ), promovendo «uma gestão fácil

⁴ Esta perceção poderá ser explicada pelo paradigma da Nova Gestão Pública, sumariamente apresentado no capítulo inicial, uma vez que este paradigma valoriza, de modo relevante, os aspetos relacionados com a eficácia e a eficiência (contábil), o que pode explicar a sobrecarrega dos diferentes agentes da instituição, nomeadamente, os professores, em detrimento de uma gestão financeira mais “eficiente”.

⁵ Os dois coordenadores referiram este aspeto especificamente para os professores supervisores da instituição de Ensino Superior.

de se fazer» (Coord. α), porque os colegas *«sabem escutar»* (Coord. β). Essa perspectiva é conducente com a valorização, por parte dos entrevistados, da promoção de estratégias de reflexão, partilha e colaboração entre supervisores e docentes da instituição. Todavia, os dados indiciam que as estratégias são variadas, não sendo possível reconhecerem-se ações comuns aos três mestrados.

A par disso, salienta-se que, de acordo com os dados, apenas o Mestrado β desenvolve, de modo sistemático e contínuo, ações que visam promover a articulação entre os diversos supervisores da instituição de Ensino Superior e restantes professores dessa organização, durante a prática educativa supervisionada, através das reuniões já referidas.

É pertinente mencionar que, à semelhança da consonância, entre os três coordenadores, relativamente à disponibilidade e apoio dos restantes colegas, os entrevistados indicam, de modo consensual, sentirem-se apoiados de forma institucional (terceiro plano de análise) nos diferentes domínios e campos de ação relacionados com a supervisão. Esse apoio é mais espelhado, de acordo com os coordenadores, em duas instâncias distintas. Por um lado, o aumento do número de horas atribuído à supervisão, em que foi entendido como um reconhecimento das *«potencialidades deste tempo formativo, (...) construir um processo que seja útil ao estudante* (Coord. β). Pelo outro lado, a possibilidade de dialogar e refletir em conjunto em que a direção revela *«abertura e facilitação do processo maximamente»* (Coord. α). Reconhece-se, assim, que os entrevistados identificam ações institucionais, promovidas pela direção, de apoio aos diferentes cursos, no âmbito da supervisão. Contudo, os dados indiciam não existirem estratégias, relativamente aos processos de supervisão, de partilha, reflexão e articulação entre os diversos cursos da instituição. Ressalva-se, porém, que os entrevistados indicam existir modos de agir partilhados pelos diferentes mestrados ao que o coordenador do Mestrado γ denominou de *«cultura»*, mas que são, sustentados em conceções e enquadramentos teóricos sobre a supervisão semelhantes, e não em ações, promovidas institucionalmente, que facilitem o apoio e colaboração entre os diferentes cursos da organização educativa. Neste sentido, os entrevistados consideram que há *«vários cursos, e não há realmente diálogos»* (Coord. α), considerando que, *«não há (...) muito tempo para interagir com os outros mestrados»* (Coord. β) mas *«seria interessante termos [terem] mais diálogos»*(Coord. γ),

Com base nestas inferências sugeridas pelos dados, apresentam-se seguidamente, em consonância com o segundo objetivo traçado para esta análise, quatro linhas orientadoras para ação.

Sugestão de Linhas Orientadoras para ação

Os dados apresentados indiciam que os coordenadores assumem a importância de dinâmicas de colaboração em supervisão e tentativas de as promover. Reconhecem-se também limites, zonas de melhoria e, por isso, espaço para linhas orientadoras da ação.

Apropriando o conceito proposto por Canha (2013), e reconhecendo as limitações indicadas pelos entrevistados, assume-se a necessidade da instituição de Ensino Superior desenvolver estratégias no sentido da promoção da colaboração em diferentes planos, que envolvem os vários agentes e organizações envolvidas no processo de supervisão, durante a formação de professores e educadores de infância. Com base nos dados apresentados e nos pressupostos de prática colaborativa agora recordados, apresentam-se quatro propostas de ação:

- I. *Clarificar perspectivas e orientações pedagógicas durante e sobre a prática educativa supervisionada, promovendo a articulação entre os intervenientes* – A clarificação dos conceitos e concepções sobre a supervisão no âmbito da formação de professores é um elemento preponderante para a promoção de práticas colaborativas. Face ao referido, parece necessário desenvolver estratégias que promovam discussão, reflexão e convergência de concepções entre os diferentes agentes (supervisores do contexto de prática, supervisores da instituição de Ensino Superior, professores do Ensino Superior e estudantes), sendo um elemento basilar para o desenvolvimento de ações colaborativas.
- II. *Promover e disseminar práticas pedagógicas de referência, dos professores do Ensino Superior, de articulação e integração com o que é desenvolvido durante o processo de supervisão, no contexto de estágio* – Recordando que, de acordo com Stefani (2015), uma das funções da administração é valorizar práticas pedagógicas significativas, parece relevante que se desenvolvam estratégias de valorização e disseminação dessas práticas. A título de exemplo, sugerem-se pequenas apresentações públicas que promovam a disseminação de ideias e perspectivas e o confronto com o pensamento dos supervisores nos contextos, possibilitando a coconstrução e (re)construção de teorias sobre a educação, o ensino, a formação de professores e educadores e a supervisão.
- III. *Desenvolver estratégias de aproximação do tempo necessário ao processo com o tempo atribuído aos professores supervisores da instituição de Ensino Superior* – Como foi sugerido pelos coordenadores, a supervisão é um processo que requer tempo. Neste sentido, reconhecendo-se as restrições orçamentais indicadas no capítulo inicial, parece relevante que: a) dentro do financeiramente viável e de forma progressiva se aumente o número de horas de serviço atribuído aos professores supervisores; b) se reconheça a função de coordenador da prática educativa supervisionada e que se atribuam horas específicas para essa função, deixando de ser um uma liderança silenciosa ou invisível, como alude Stefani (2015), isto é um liderança não reconhecida, que implica um trabalho acrescido destes docentes.
- IV. *Promover estratégias de discussão e reflexão entre diferentes mestrados, sobre a prática educativa supervisionada, como seminários, congressos ou encontros, que se estruturam como momentos de partilha e reflexão sobre os processos de formação e de supervisão e que envolvam os diferentes intervenientes nesses processos (supervisores do contexto de prática, supervisores da instituição de Ensino Superior, professores do*

Ensino Superior e estudantes). Estes momentos poderão constituir oportunidades para a construção de conceções partilhadas, para a reflexão individual de cada participante acerca do valor e do potencial do seu contributo e para o reforço de atitudes de corresponsabilização e de práticas concertadas de formação e de supervisão.

Referências

- Alarcão, I. (2001). Escola Reflexiva. Em I. Alarcão (oorg.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. Em J. Machado, & J. M. Alves (coords.), *Coordenação, Supervisão e Liderança* (pp. 22-35). Porto: Universidade Católica Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2013). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem - 2.ª Edição revista e desenvolvida* (3º ed.). Coimbra: Almedina.
- Almeida, L. S., & Vasconcelos, R. (2008). Ensino Superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações. *Innovación Educativa*, 18, 23-34.
- Amaral, A. (2007). A reforma do ensino superior português. Em A. C. Amaral (coord.), *Políticas de Ensino Superior : Quatro temas em debate / Seminário* (pp. 17-37). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Obtido de <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/PoliticlasEnsinoSuperior/4-introducao.pdf>
- Bassey, M. (2003). Case study research. Em J. Swann, & J. Pratt (Edits.), *Educational Research in Practice: Making Sense of Methodology* (pp. 111-123). London: Continuum.
- Bento, J. O. (2014). É a Faculdade e não o Conselho Geral, estúpido! *Revista FORGES / Fórum da gestão do ensino superior nos países e regiões de língua portuguesa.*, 1(1), 47-66.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4ª ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163-178. doi:10.1080/02619768.2011.643395
- Canha, M. B. (2013). *Colaboração em Didática: Utopia, desencanto e possibilidade*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4.ª ed.). Londres: Sage Publications.
- Cruz, M. J. (2013). *Financiamento do ensino superior em Portugal: Repensar o modelo em função do desempenho*. Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa.

- Deem, R. (1998). New managerialism' and higher education: The management of performances and cultures in universities in the United Kingdom,. *International Studies in Sociology of Education*, 8(1), 47-70. doi:10.1080/0962021980020014
- Duarte, P. (2016). A construção de comunidades educativas e pedagógicas: Para uma formação e prática pedagógica articulada. *Revista Internacional de Educação Superior [RIES]*, 2(3), 405-429. doi:http://dx.doi.org/10.22348/riesup.v2i3.7609
- Ferreira, P., & Fernandes, P. (2015). Supervisão Pedagógica em Contexto de Formação Inicial de Professores do 1.º CEB: Uma Análise Focada nos relatórios de Estágio. *Saber & Educar*, 20, 244-253. doi:10.17346/se.vol20.157
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The Interview: From neutral stance to political involvement. Em N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Edits.), *Handbook of Qualitative Research: Third Edition* (pp. 695-729). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Fullan, M. (2008). *What's worth fighting for in the principalship?* New York; Toronto: Teachers College Press; Ontario Principals' Council.
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A Supervisão Pedagógica: Significados e Operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57.
- Ibara, E. C. (2013). Exploring clinical supervision as instrument or effective teacher supervision. *Africa Education Review*, 10(2), 238-252. doi:10.1080/18146627.2013.812283
- Lacerda, M., Ribeiro, M. C., & Barata, D. (2016). A Prática de Ensino Supervisionada – Professores pensantes e interpelantes | Livro de Atas. *V Conferência Internacional: Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 329-335). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria.
- Lima, L. C. (1997). O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 43-59. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11788/1/Artigo%20RBE.pdf>
- Magro, D. (2011). *New public management, managerialismo e ensino superior: Uma análise das transformações da UDESC*. Tese de Doutoramento em Ciências Empresariais, Universidade do Porto, Faculdade de Economia, Porto.
- Mesquita, E., & Roldão, M. d. (2015). Visão dos futuros professores sobre o(s) modelo(s) de supervisão: Entre a teoria e a aplicação. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional* (pp. 902-907). Porto: Universidade Católica Portuguesa do Porto - Faculdade de Educação e Psicologia. Obtido de https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12511/3/ATAS_VOL_II-4.pdf
- Mesquita, E., & Roldão, M. d. (2016). Supervisão, Transformação e Desenvolvimento Profissional: A voz dos formandos. Em L. Miranda, P. Alves, & C. Morais (Ed.), *VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem: livro de Atas* (pp. 2469-2476). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Obtido de : <http://hdl.handle.net/10198/12934>

- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente. A perspetiva dos candidatos e professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 59-77.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. Em M. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid, & M. Raposo (coords.), *VII Symposium Internacional sobre el Practicum - Practicum y Prácticas en empresas en lá formación universitaria* (pp. 37-63). Pontevedra: Servixo de Edición Dixital da Universidade de Santiago de Compostela. Obtido de http://redaberta.usc.es/poio/documentos/actas/actas_poio_2003.pdf
- Pedrosa, J., Santos, H. C., Mano, M., & Gaspar, T. (2014). Governança da educação superior: Contextos e processos de mudança em Portugal. *Revista FORGES / Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa.*, 1(4), 86-143.
- Roldão, M. d. (2012). Supervisão, Conhecimento e Melhoria: Uma triangulação transformativa nas escolas? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional.*, 12, 7-28.
- Roldão, M. d. (2014). Professores: Dilema de uma transformação. Em J. Machado, & J. M. Alves (orgs.), *Escola para todos: Igualdade, diversidade e autonomia* (pp. 57-68). Porto: Universidade Católica Editora.
- Sivan, A., & Chan, D. W. (2003). Supervised teaching practice as a partnership process: Novice and experienced student-teachers' perceptions. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 11(2), 183-193. doi:10.1080/13611260306853
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. Em N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Edits.), *Handbook of Qualitative Research: Third Edition* (pp. 443-465). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Stefani, L. (2015). Stepping up to leadership in higher education. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 7(1), 21601-21617. Obtido em março de 2017, de <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/216>
- Urbano, C. (2011). A (id)entidade do ensino superior politécnico em Portugal : da lei de bases do sistema educativo à declaração de Bolonha. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 66, 95-115.
- Vieira, A., Magalhães, A. M., Sousa, S., Ribeiro, F. M., & Amaral, A. (2014). A reconfiguração da gestão universitário em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 41, 7-23.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da Supervisão Pedagógica. *Educação Social*, 29(105), 1971-217.
- Walliman, N. (2011). *Research Methods: The basics*. Routledge.

Formação de professores para as Escolas em Tempo Integral: o que mostram os documentos do Programa Mais Educação e quais são suas indicações curriculares?

Luisa Figueiredo do Amaral e Silva

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Brasil) / Universidade do Minho (Portugal)
luisafigueiredoamaral@gmail.com

Resumo - Este trabalho apresenta os resultados parciais da pesquisa de doutoramento em andamento, voltada à análise dos cursos de especialização em Educação Integral - oferecidos no âmbito do Programa Mais Educação (PME), por meio de parceria entre o Ministério da Educação e as universidades públicas. Assim, esta comunicação apresenta a primeira etapa dessa pesquisa e teve como objetivos: identificar nos documentos relativos ao PME a proposição de formações dirigidas aos professores que trabalham em escolas em tempo integral e analisar as orientações curriculares voltadas a essas formações. Para tal, baseou-se metodologicamente na pesquisa qualitativa (Minayo, 2000) e na pesquisa documental (Oliveira, 2007). A análise empreendida apoiou-se em autores como Cavaliere (2009), Moll (2012), Mamede (2012) e Giroux (1997). Como resultados parciais, destacaram-se a aproximação dessas indicações com uma perspectiva pós-crítica de currículo e a falta de uma definição clara dos beneficiários dessas formações.

Palavras-chave: Tempo integral; Formação de Professores; Programa Mais Educação

Introdução

Esse trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla, de doutoramento, que busca analisar os cursos de especialização em Educação Integral, oferecidos no âmbito do Programa Mais Educação (PME). Desta forma, este trabalho apresenta a primeira etapa desta pesquisa e teve como objetivo identificar, nos documentos relacionados ao PME, a proposição de formações dirigidas aos professores que trabalham em escolas em tempo integral. Para tal, a metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, além da pesquisa documental (Minayo, 2000).

Cabe destacar que atualmente o Programa Mais Educação foi encerrado e substituído pelo Programa Novo Mais Educação (Brasil, 2016). Porém, este se encontra em fase inicial e no que tange à formação de professores não desenvolveu nenhuma orientação ou ação específica. Por isso, visto que o PME foi responsável pelo expressivo aumento da oferta do tempo integral em âmbito nacional (Moll, 2012), este trabalho volta suas atenções, exclusivamente, a este programa.

Formação de professores para as escolas em tempo integral: indicações nos documentos do PME

Atualmente, é possível identificar uma agenda para a ampliação da jornada escolar em construção para o país (Moll, 2012), fortalecida desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). No que tange ao professor e aos demais profissionais da educação, no ano seguinte a sua criação “o MEC convidou as universidades para que incrementassem sua participação no processo formativo dos agentes diversos que atuam no Programa Mais Educação.” (Mamed, 2012: p. 238) Neste sentido, este trabalho voltou-se às orientações endereçadas às universidades, presentes nos documentos que regulam e legislam sobre o PME.

As análises foram desenvolvidas a partir dos documentos: Portaria n. 17 de 2007, Decreto n. 7.083 de 2010 e Manual Operacional de Educação Integral – Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE-2013) (Brasília, 2013). A leitura dos textos Caminhos para a educação integral (2011) e Educação integral – Texto referência para o debate nacional (2009), também contribuiu para essa análise.

Indicações para as formações de professores: O que dizem as leis e documentos vinculados ao Programa Mais Educação?

Iniciando pela Portaria n. 17/2007, que inaugurou o PME, destaca-se que mesmo não fazendo referência direta à formação de professores, seu artigo primeiro indica áreas de conhecimentos importantes para os profissionais que trabalham nas escolas aderentes ao programa, como “os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional [...]” (Brasil, 2007).

É possível ver neste artigo a pluralidade de saberes proposta, o que sugere para as escolas um trabalho multidisciplinar e uma equipe com formações em áreas do conhecimento distintas. Ainda nesta portaria, em seus artigos quinto e sexto, identifica-se o incentivo à “capacitação de gestores e profissionais que atuarão no Programa” e o fomento a “a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros.” (Brasil, 2007). A indicação para a capacitação de gestores e profissionais pode ser interpretada como uma iniciativa à formação docente uma vez que grande parte desses profissionais são professores das redes públicas. Apresenta ainda uma nova demanda, relativa à oferta dessas capacitações – requerendo planejamento, políticas de formação e articulação com instituições que possam efetivá-las na prática. Desta forma, a portaria deixa uma margem para que a questão da formação seja mais qualificada por outros textos.

Neste bojo, em 2009, o MEC lançou a publicação “Educação integral – Texto referência para o debate nacional”, desenvolvida por meio de parceria entre o Ministério e diferentes setores da

sociedade. Este texto traz um item específico sobre formação, intitulado “Formação de educadores na perspectiva da educação integral”. Neste são apresentadas as orientações para o processo de educação inicial e continuada de professores, das quais destaca-se:

“[...] a construção de uma proposta de Educação Integral pressupõe novos conteúdos relacionados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, ao respeito, [...]. Esses conteúdos, os tempos e espaços escolares, suas interações com as subjetividades e práticas e as diferentes etapas e modalidades de ensino ensejam a articulação com os projetos político-pedagógicos. Trata-se de tarefa a ser empreendida, tanto pelos cursos de formação inicial e continuada, quanto pelos sistemas e pelas próprias escolas.” (Brasil, 2009: p. 37).

O texto de referência também traz outra importante indicação sobre as perspectivas para a formação de professores:

“[...] para além do debate curricular dos cursos de graduação, a Educação Integral requer uma maior interação com os estudantes da pedagogia e das licenciaturas em seu universo cotidiano. A escola pautada pela Educação Integral representa um laboratório permanente desses futuros profissionais [...]. A reorganização dessa jornada exige que a formação de educadores inclua conteúdos específicos de formulação e acompanhamento de projetos e de gestão intersetorial e comunitária. Exige também que os processos de formação continuada para a formulação, implantação e implementação de projetos de Educação Integral incluam profissionais das áreas requeridas para compor a integralidade pressuposta neste debate: cultura, artes, esportes, assistência social, [...] dentre outras.” (Brasil, 2009: p. 40)

É possível perceber que o PME pretendeu não só propor alterações curriculares na formação de professores, a fim de atender as necessidades inerentes a esta oferta, como também fazer da escola de tempo integral um espaço de formação para os alunos de Pedagogia e demais licenciaturas; além de ressaltar a necessidade da aprendizagem de conteúdos específicos, capazes de favorecer a “integralidade” dessa proposta. Por fim, este texto traz indicações quanto à organização política dessas formações, recomendando uma “constituição da rede de instituições de educação superior para formação dos profissionais da educação, credenciada pelo MEC.” (Brasil, 2009: p. 40-41).

Avançando no tempo, no decreto n. 7.083 de 2010 é possível observar a presença de indicações aderentes em seu artigo segundo, como “a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral.” (Brasil, 2010).

Este decreto aponta que o MEC deverá articular ações necessárias ao cumprimento dos objetivos do programa, que deverão ser executados em colaboração entre União, estados e municípios e entre diferentes órgãos e instituições. Indica também quais são os conhecimentos que devem compor a formação de professores, como as temáticas ligadas aos direitos

humanos.

Em 2011 o MEC lançou o texto “Caminhos para a educação integral”, contendo mais indicações sobre a necessidade de investimento e articulação com as universidades para as formações de professores. Nele há um item sobre “Formação de Educadores Escolares, na Perspectiva da Educação Integral”, que inicialmente traz muitas semelhanças com o texto de referência. Porém, revela algumas especificidades, como a indicação de atribuições de gestores e governantes diante da agenda da educação em tempo integral (Brasil, 2011). Neste texto encontra-se uma clara indicação para que os governantes locais ofereçam cursos de formação de professores com o propósito de integrar os objetivos do programa à prática docente. Para tal, é sugerida a articulação com as universidades parceiras do Programa – convidadas pelo MEC para a formação desses profissionais (Mamed, 2012).

Considerando que toda formação parte de um pressuposto de “ser humano” e de “sociedade”, esta publicação apresenta o “modelo de professor” necessário para o trabalho com a educação integral:

“[...] Profissionais da educação que se apaixonem pelo que descobrem ser possível fazer, reinventando continuamente sua relação com os alunos, com o mundo, com os conteúdos curriculares e com as possibilidades que existem além do espaço da sala de aula. Esse conjunto de elementos desafia a uma nova postura profissional que precisa ser construída pouco a pouco, em processos formativos permanentes.” (Brasil, 2011: p. 57)

E de forma dirigida aos governantes e lideranças políticas, sugere ações diretas de valorização e formação profissional:

“Você pode contribuir [...]: Promovendo horários de formação na escola, integrados ao turno de trabalho; Lutando pela elevação do Piso Profissional Nacional do Magistério, para que o professor possa ser bem remunerado, em uma carreira docente que lhe permita exercer jornada integral em uma única escola e participar efetivamente da vida da comunidade onde trabalha; Possibilitando maior articulação entre as Universidades responsáveis pelos educadores e as escolas onde esses devem atuar.” (Brasil, 2011: p. 57).

Esta publicação evidencia que o PME traz proposições para o professor que não se restringem a prática de sala de aula; abrangendo sua formação inicial e continuada, incluindo conhecimentos e competências, bem como aspectos de sua carreira, ligados às jornadas de trabalho e às questões salariais.

Finalizando, destaca-se que no Manual Operacional da Educação Integral (PDDE, 2013), encontram-se as seguintes indicações: “Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais; Fomentar a geração de conhecimentos

e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;" (Brasil, 2013: p. 05)

Estas – em sintonia com os objetivos da Portaria n. 17/2007 – reforçam a necessidade da construção de parcerias, por meio de ações interministeriais e intersetoriais, para a oferta dessas capacitações. Avigora também a necessidade da construção de conhecimentos e tecnologias que apoiem e fortaleçam essas experiências.

Por fim, este manual traz uma importante característica do PME: a distinção entre professores, com vínculos empregatícios, e voluntários. Porém, especificamente sobre a formação, destaca-se que não foi localizada a sua indicação para voluntários. Portanto, conclui-se que ou esses voluntários não serão beneficiários de formações ou as farão na qualidade de “alunos de graduação”, “educadores” ou “monitores”.

Diante do contexto apresentado, percebe-se que as formações de professores realizadas por meio do PME trouxeram em seu bojo estruturas e discursos que direcionam suas perspectivas curriculares e organizacionais. Os textos analisados demonstraram que essas orientações são claras e diretivas. Porém, a forma como as formações se realizaram no contexto da prática dependeu certamente de outros fatores, capazes de interferir e até mesmo reinterpretar suas orientações iniciais.

Reflexões sobre as orientações curriculares: quais conhecimentos serão privilegiados nessas formações?

As orientações retiradas dos documentos anteriores indicam que o PME veio para implementar o aumento do tempo escolar em uma perspectiva de educação integral, não só para as escolas, como também para a formação de seus profissionais. Assim, suas consequências não se restringem aos espaços escolares, alcançando as universidades. Com isso, essas formações merecem ser foco de investigação, uma vez que diversos contextos passam a influenciar sua operacionalização. Diante do previsto nas leis e documentos analisados, duas considerações são importantes para este trabalho: (1) a centralidade do professor nas escolas de tempo integral e (2) a entrada de “novos” conhecimentos na formação desse profissional.

Considerando a categoria de Henry Giroux “professores como intelectuais transformadores” (1997: p. 161) e sua reflexão sobre “a atividade docente como forma de trabalho intelectual” (1997: p. 161), percebe-se que o trabalho docente proposto pelo PME vai muito além de uma atividade técnica. Neste bojo, a centralidade do professor no processo educativo fica evidente, uma vez que este é posicionado em um lugar de produtor crítico de currículo.

Como aponta Giroux “Um ponto de partida para interrogar-se a função social dos professores enquanto intelectuais é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle.” (1997: p. 162). Portanto, é fundamental que, nas formações oferecidas por meio do PME, para além dos diversos

conhecimentos que possam compor uma proposta de formação integral, o professor se depare com conteúdos que possam aguçar seu senso crítico. Em outras palavras, essas formações não devem ser somente conteudistas, considerando a “necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (Giroux, 1997: p. 163).

Como na escola de tempo integral professores e alunos passam a conviver por mais tempo, é essencial adotar uma perspectiva qualitativa deste tempo. A formação crítica e reflexiva sobre o tempo escolar torna-se relevante; uma vez que do contrário, esta extensão pode ser atribuída mais à proteção dos alunos do que à sua formação (Amaral e Silva & Rosa & Almeida, 2016).

Nesse sentido, de acordo com Silva (2011) para que o currículo não contribua à reprodução das desigualdades sociais é fundamental considerar o caráter social e histórico do conhecimento. Para este autor, o currículo produz significados sociais e culturais à medida que abrange a construção de sentidos e valores. O que também implica em dizer que os currículos construídos para essas formações estão em constantes tensões acerca das escolhas sobre os conhecimentos e competências necessários a esse professor – e ainda sobre quais atores serão privilegiados neste bojo.

Para Moreira (2001) “o currículo deve ser concebido como [...] um campo de conflito em torno da definição de conhecimento.” (Moreira, 2001, p. 41). Esta citação é fundamental para a compreensão acerca das proposições encontradas nos documentos analisados e indica outra questão de relevo na formação de professores para as escolas de tempo integral: a entrada de diferentes conhecimentos que passam a compor seu currículo. Áreas como direitos, humanos, gestão, sustentabilidade ambiental, entre outras, são introduzidas nesses documentos como saberes fundamentais. Assim, mais do que os tradicionais “Fundamentos da educação”, os documentos apontam para a emergência de novos saberes na formação de professores.

Este aspecto demonstra a relevância das temáticas “pós-críticas” (Silva, 2011) para as formações atuais. Uma vez que estas muitas vezes não estão presentes nos currículos dos cursos de formação de professores; o que os documentos analisados trazem é a necessidade das universidades se “abrirem” para estas temáticas, incorporando-as em seus currículos. É neste cenário que, diante dos documentos analisados, evidencia-se um alinhamento dessas proposições curriculares com as teorias pós-críticas (Silva, 2011). Porém, diante da complexidade envolvida nesses temas, é importante questionar quais serão os espaços e sentidos atribuídos a estes, no currículo escrito e no currículo vivido dos cursos de formação (Goodson, 2013).

Considerações finais

Em meio a construção da agenda de educação em tempo integral, a centralidade do professor merece atenção, pois é possível observar diferentes formatos desenvolvidos para a ampliação da jornada escolar, em que muitas vezes os alunos estão matriculados em tempo integral, mas

a escola permanece funcionando em turnos (Cavaliere, 2009).

Para superar essa segmentação, é fundamental que as escolas em tempo integral tenham professores em tempo integral. O que implica pensar na preparação e nas condições que esses profissionais terão para desenvolver seus trabalhos. Neste bojo, diante da ampliação da jornada escolar – e junto a esta, a entrada de novos saberes e sujeitos na escola – a formação inicial e continuada do professor é essencial para que esta agenda se torne viável.

Porém, ainda que partir da criação do PME, o MEC tenha feito convite para que as universidades se organizassem em torno da formação para a educação integral (Mamede, 2012) e que, por exemplo, cursos de extensão e de especialização tenham sido criados, “a intensidade e a forma como sucedem tais articulações dependem de como, historicamente, isso vem acontecendo em cada estado e município” (Idem, p. 239).

Assim, mesmo que a formação desses profissionais seja considerada uma estratégia importante para a implementação do PME, sua realização depende de diferentes fatores, como a preparação de uma equipe profissional que possa fazer as formações de professores e gestores, as condições humanas e materiais para que estas possam ser desenvolvidas e as formulações curriculares. Especialmente sobre este último fator, percebe-se que a discussão traz em seu bojo a ideia de uma necessária reformulação curricular para a formação de professores. Cabe investigar, portanto, os diversos modos como foram implementadas nas Universidades brasileiras que atenderam ao chamamento do PME – o que se configura no passo seguinte desta pesquisa.

Referências bibliográficas

- Amaral e Silva, L. F. do & Rosa, A. V. N. & Almeida, E. C. G. (2016). Proteção integral ou educação integral? Concepções nas políticas educacionais de tempo integral. *Teoria e prática da educação*. Vol. 15 n.1 Jan/Abr, v. 19, p. 21-30.
- Cavaliere, A. M. (2009). Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: Em Aberto, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 51-63.
- Coelho, L. M. C. C. (2009). História(s) da educação integral. In: Em Aberto, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 83-96.
- Giroux, H. A. (1997) Professores como intelectuais transformadores. In: Giroux, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 156-164.
- Goodson, I. F. (2013) Currículo: Teoria e história. 14. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mamede, I. (2012) A integração da universidade para a formação em educação integral: muitos desafios, várias possibilidades. In MOLL, J. Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, p. 235-245.
- Minayo, M. C. de S. (2000) O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco.

- Moll, J. (2012) Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso.
- Moreira, A. F. B. (2001) O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. Currículo sem fronteiras, v. 1, n. 1, p. 35-49.
- Oliveira, M. M. (2007). Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, Vozes.
- Silva, T. T. (2011). Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.

Referências documentais

- Brasil, MEC. (2013). Manual Operacional de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral, no exercício de 2013, Brasília, DF.
- Brasil MEC. (2011). Série Mais Educação: Cartilha Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada, SEB/MEC.
- Brasil Decreto nº 7.083. (2010). de 27 de Janeiro de 2010, dispõe sobre o Programa Mais Educação, Diário Oficial da União Brasília. Brasília, D.F.
- Brasil (2009) Educação Integral: texto referência para o debate nacional. 1ed. –Brasília: Ministério da Educação, SECAD.
- Brasil MEC. (2007). Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Proposta de educação integral e em tempo integral em escolas de área de vulnerabilidade no Rio de Janeiro: o Projeto Escolas de Demonstração e a formação continuada de professores

Luisa Figueiredo do Amaral e Silva

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Brasil) / Universidade do Minho (Portugal)
luisafigueiredoamaral@gmail.com

Zuleika de Abreu

Fundação Darcy Ribeiro (Brasil)
abreu.zuleika@gmail.com

Resumo - Esta comunicação tem como objetivo realizar uma breve análise sobre a experiência de formação continuada de professores, realizada pelo projeto “Escolas de Demonstração” e, para tal, adota como metodologia a pesquisa qualitativa. Firmado por uma parceria entre a Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro e a Fundação Darcy Ribeiro o projeto desenvolveu-se de 2012 a 2014, em quatro escolas do complexo da Maré, área da cidade de extrema vulnerabilidade. A análise efetivada mantém o foco na formação continuada de professores, suas propostas, e a reflexão constante sobre a repercussão na prática cotidiana dos temas abordados. Por fim, o estudo apresenta algumas conclusões acerca dos limites, desafios e possibilidades encontrados nas formações em questão.

Palavras-chave: Formação continuada; escola de tempo integral; educação integral

Introdução

Este trabalho teve como objetivo analisar a experiência de formação continuada de professores, realizada pelo projeto “Escolas de Demonstração”. Na perspectiva de um estudo de cunho qualitativo, esta investigação foi composta por pesquisa teórica e empírica, observando suas diferenças de tratamentos metodológicos (Minayo, 2004; Oliveira, 2007). Para a pesquisa teórica, este estudo apoiou-se em textos acadêmicos e em documentos relativos ao projeto mencionado – principalmente os relatórios desenvolvidos pela equipe de formação e os relatórios de avaliação feitos, ao final do projeto, pelos professores. Para a investigação empírica foi utilizado o estudo de caso, com observação participante (Schwartz & Schwartz, 1955) nas quatro escolas do projeto, considerando que segundo Alves-Mazzoti (2006) este tipo de método não precisa se restringir a um único caso.

Firmado por uma parceria entre a Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) e a Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR), o projeto desenvolveu-se de março de 2012 a dezembro de 2014, e teve como finalidade o fomento à oferta da educação integral e em tempo integral em quatro escolas do complexo da Maré – localizado na zona norte da cidade e considerado uma área de extrema vulnerabilidade não só em termos socioeconômicos, mas também quanto à segurança e direito de ir e vir de seus cerca de 130 mil habitantes.

O projeto foi desenvolvido nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) Leonel de Moura Brizola e Presidente Samora Machel e nas escolas municipais Armando de Sales Oliveira e Nova Holanda. As quatro unidades escolares da rede pública de ensino da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro estão situadas na IV Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro, na qual se insere a região da Maré.

Entre suas ações, o projeto desenvolveu, nessas escolas, reuniões com a equipe de gestão, planejamento integrado e formação continuada com os professores, animação cultural com os alunos e rodas de conversa com a comunidade. Neste estudo, destacou-se a formação continuada de professores, suas propostas e desenvolvimento e os desafios e possibilidades que esta ação apresentou. Desta forma, de posse dos dados sistematizados, este artigo traz um breve panorama sobre o projeto “Escolas de Demonstração” e sua proposta de formação continuada de professores, para em seguida apresentar algumas considerações sobre os desafios e possibilidades identificados nesta experiência.

Educação em tempo integral e Formação continuada de professores: breve panorama acerca do Projeto Escolas de Demonstração

Atualmente no Brasil existe um cenário político favorável à ampliação da jornada escolar, fortalecido no âmbito legal por importantes legislações, como o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) que, em sua sexta meta, prevê o aumento de 50% do número de estudantes matriculados em tempo integral. Observa-se também uma tendência de associação entre as ideias de tempo integral e educação integral, divulgada em âmbito nacional por meio da oferta do Programa Mais Educação⁶. No entanto, concomitante à ampliação do tempo escolar, associada a uma perspectiva de educação integral, consideramos fundamental que seja proporcionada aos docentes a devida fundamentação teórico-metodológica e política sobre este tema (Coelho, 2002), uma vez que “A formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação é tema estruturante para a consolidação da agenda da educação integral.” (Moll, 2012: p. 142).

Inserido neste contexto, o projeto Escolas de Demonstração buscou atuar na promoção de uma educação integral e em tempo integral, prevendo a formação continuada de professores no próprio local de trabalho, permeada entre as ações cotidianas da escola. Para tal, partiu do princípio de que a educação integral deve estar a favor do desenvolvimento pleno do aluno e que este desenvolvimento pode ter na ampliação do tempo escolar um alicerce relevante. A escola de tempo integral numa perspectiva de educação integral não é apenas uma escola na qual o aluno permanece mais tempo; a ampliação da jornada escolar se pauta em ações educacionais alicerçadas em teorias pedagógicas comprometidas com a aprendizagem e com o

⁶ Instituído pela Portaria nº 17, de 24 de abril de 2007, visou “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar”. Atualmente este Programa foi encerrado e substituído pelo Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016).

desenvolvimento integral de todos os alunos. Em acordo com Maurício (2009: p.26), observa-se que:

“A concepção de educação integral com a qual partilhamos, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento.”

Ao encontro destes pressupostos, o Projeto Escolas de Demonstração procurou manter os princípios fundamentais do Programa dos CIEPs⁷, observada as adequações necessárias às exigências desta segunda década do século XXI. Os pontos básicos da proposta inicial preservados foram que a escola deve permear e ser permeada pela cultura da comunidade onde está inserida e respeitar as especificidades e a identidade dos grupos que acolhe (Ribeiro, 1986; Ribeiro, 1995).

Oferecidas tanto para professores generalistas quanto para especialistas⁸, as formações foram planejadas e desenvolvidas pela equipe de formadoras do projeto. Foram oferecidas mensalmente nas escolas que não tinham turmas em horário integral e quinzenalmente nos CIEPs, fazendo uso das próprias dependências e equipamentos das unidades escolares atendidas.

As ações voltadas para a formação continuada de professores visaram dinamizar propostas metodológicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da leitura e da escrita e do raciocínio lógico-matemático como eixos norteadores do currículo. Para tal, foram formulados, com a participação do corpo docente e gestor, os projetos político-pedagógicos para cada uma das escolas, observadas suas especificidades. As formações continuadas foram norteadas por seis eixos temáticos, a citar: (1) Educação Integral – concepções, histórico e políticas; (2) Educação Integral e projeto de escola; (3) Educação Integral e relações escolares – no espaço da escola e entre a escola e a comunidade; (4) Educação Integral e currículo integrado; (5) Educação Integral, alfabetização e letramento e (6) Educação Integral e avaliação do desempenho dos alunos.

Além das formações presenciais, também foram oferecidas formações por meio da modalidade

⁷ Programa realizado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro nos períodos de 1984 a 1986 e de 1994 a 1998, sob a coordenação de Darcy Ribeiro. Foram construídos 500 Centros Integrados de Educação e Cultura – CIEPs – com proposta pedagógica e suporte complementar a fim de oferecer educação em horário integral aos alunos.

⁸ No município do Rio de Janeiro os professores são denominados de P1 – generalistas, em sua maioria, formados em Pedagogia, que lecionam os conteúdos de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais e responsáveis pela maior parte do tempo escolar de uma turma e seus estudantes – e P2 – especialistas, com formação e licenciatura em áreas específicas do conhecimento, como Educação Física e Inglês, que trabalham com tempos menores por turma, porém lecionam, geralmente, para todas as turmas de uma escola.

de Ensino à Distância (EAD). Isto porque no ano letivo de 2013 houve uma prolongada greve de professores, que ocasionou a perda expressiva de carga horária da formação prevista. Para sanar essa dificuldade foram utilizadas estratégias de EAD. No ano seguinte, foi aperfeiçoada a plataforma para o curso a distância e evoluiu-se para uma formação mista, presencial e virtual, sem prescindir das reflexões coletivas sobre as questões propostas nos estudos. Destacado este panorama e avançando nesta pesquisa, foi inevitável deparar-se com os desafios e as possibilidades que a experiência apresentou e que serão indicados a seguir.

Desafios e possibilidades relacionados à experiência em questão

As considerações que se seguem são provenientes tanto das leituras dos relatórios desenvolvidos pela equipe de formadoras e dos relatórios de avaliação elaborados pelos professores das escolas, quanto das observações participantes nas quatro escolas. Neste bojo, vários desafios e possibilidades revelaram-se nessa experiência.

De forma contundente, esta investigação identificou que o principal desafio encontrado na realização da formação continuada de professores esteve relacionado à violência no entorno, fenômeno que afetou diretamente a continuidade das formações, levando a escola a interromper suas atividades a cada confronto deflagrado.

As 17 comunidades que compõem o complexo são disputadas por facções que dominam o tráfico de drogas ou são ocupadas por milícias que extorquem os moradores exigindo contribuições financeiras e submissão em troca de segurança contra as facções. Nesse contexto, o projeto centrou sua atuação na formação dos educadores das escolas por acreditar firmemente que em suas mãos se concentra um enorme poder de transformação, com certeza muito prejudicado, mas que não pode ser anulado mesmo nas condições mais desfavoráveis.

Outra dificuldade que interferiu de forma relevante na ação dos professores foi a questão da avaliação dos alunos. Muitos professores resistiram à realização de uma avaliação continuada, desenvolvida durante todo o processo pedagógico. Dessa forma, a tendência observada foi de uma avaliação que se contentou em classificar os níveis de aprendizagem de cada aluno, centrando-se mais nos conteúdos cognitivos do currículo no que no desenvolvimento das competências necessárias para construí-los.

As possibilidades foram encontradas nos diferentes atores que fizeram parte das formações (professores, equipes de gestão, animadores culturais, pessoal de apoio e formadores). Na resiliência apresentada pelos protagonistas do processo educativo e nas relações que se estabeleceram no interior das instituições escolares. Assim, como possibilidade, a pesquisa identificou a criação de um espaço permanente para o diálogo e reflexão sobre as diversas situações vividas pelo corpo docente e demais funcionários no seu dia a dia, em que os conhecimentos desenvolvidos nas formações auxiliaram na análise dos percalços e problemas encontrados e estimularam a procura de propostas capazes de superar os desafios.

Conforme apresentado, o principal foco do projeto foi a formação continuada em serviço dos docentes, orientada para a reflexão teoria-prática, de modo que os temas discutidos nas formações fossem integrados às atividades cotidianas das escolas. Para isso, foi preciso conquistar a credibilidade dos profissionais participantes e, mais difícil ainda, fazê-los acreditar nas possibilidades de aprendizagem dos alunos. A fim de complementar os encontros de formação, para os professores das turmas em horário integral, foi realizado o planejamento integrado com grupos de professores que lecionavam para turmas do mesmo ano de escolaridade. Tais práticas foram progressivamente incorporadas ao cotidiano do processo ensino-aprendizagem e se refletiram na aprendizagem dos alunos. A conquista da credibilidade dos professores foi-se dando progressivamente. A aceitação das propostas levadas às formações foi gradativamente aumentando ao longo do desenvolvimento do projeto.

Os encontros sistemáticos realizados entre as equipes de gestão das escolas e as equipes de acompanhamento do projeto e de formadores contribuíram para uma reflexão mais aprofundada sobre os requisitos para o desenvolvimento da educação integral no contexto das comunidades onde se inserem as escolas pesquisadas. Embora as mudanças de comportamento nesse setor fossem, em muitos casos, sutis e dificilmente registradas quantitativamente, pôde ser observado um avanço no reconhecimento da importância do planejamento, de um projeto político-pedagógico da escola e o incentivo a atividades que inserem práticas voltadas para a integração com a comunidade envolvente e apontam para benefícios que extrapolam os muros da escola (Branco, 2012; Moll, 2012).

O projeto também gerou alguns produtos, dentre os quais se destacou a produção do DVD Fazimentos – percurso pedagógico, publicação digital, com 600 páginas, registrada na Biblioteca Nacional. Uma coletânea virtual de sugestões de atividades realizadas pelo projeto nas escolas, remetendo a textos, apresentações de slides e vídeos. Tais atividades, realizadas com professores em momentos de formação continuada, desdobram-se em possíveis atividades com os alunos, com o pessoal de apoio e administrativo, com os responsáveis pelos alunos e com as equipes gestoras escolares. Os temas desenvolvidos foram distribuídos em seis vertentes, de acordo com os eixos temáticos anteriormente citados. Os DVDs foram distribuídos às escolas e aos professores participantes, à Secretaria Municipal de Educação e a instituições educacionais que os solicitaram.

Por outro lado, o desenvolvimento das ações do projeto fez com que fossem assinaladas algumas situações paradoxais. Constatou-se que a Prefeitura tinha metas estabelecidas, tanto quanto a implantação progressiva do horário integral nas escolas da rede, quanto à melhoria dos índices de aprendizagem dos alunos que cada escola deveria atingir. Observou-se também não haver falta de investimentos da Secretaria de Educação nas escolas quanto à oferta de livros para professores e alunos, equipamentos pedagógicos e computadores. No entanto, por motivos diversos, tudo isso permanecia, na maioria das vezes, subutilizado ou mesmo ignorado.

Além dos entraves concretos e materiais, como a falta de manutenção dos equipamentos e mesmo a ausência de sinal para a utilização da internet por professores e alunos, muitas vezes

os professores não foram capacitados para utilizar esses materiais. O que mais uma vez apontou para a necessidade da formação dos professores. Sobre este aspecto, ressaltamos que a SME tem parcerias variadas para desenvolver projetos nas escolas. No entanto, não se conseguiu constatar uma concepção norteadora para essas ações. Assim, percebemos que as formações oferecidas pela SME não comungam pressupostos pedagógicos e, portanto, permanecem estanques e fragmentadas, sem continuidade ou uma linha mestra a ser seguida. Os professores são chamados para encontros eventuais, sem continuidade e em uma rede com mais de mil escolas, acaba-se por oferecer muito mais informação do que reflexão, o que desestimula os professores.

Destacou-se ainda o desafio de ouvir e tornar o mote “cada escola é uma escola” uma premissa de trabalho e não uma figura de retórica. Com isto, observou-se a progressiva quebra de resistências quanto às formações presenciais e para buscar na internet o curso on-line. Verificou-se, por fim, na prática dos professores a incorporação de rotinas que levaram a uma aproximação mais efetiva com os alunos, tais como trabalhar em grupos na sala de aula, compor histórias com os alunos e procurar com mais frequência o livro na biblioteca.

Considerações finais

De posse do exposto, concluímos que o Projeto Escolas de Demonstração objetivou ir além das formações ordinariamente oferecidas aos professores da rede de forma institucional. Com o propósito de extrapolar a mera atualização pedagógica dos professores, conseguiu-se dar alguns passos no sentido de transformar as relações institucionais internas – de hierarquizadas para mais dialógicas –, e daí alterar as relações entre professores e alunos, entre a escola e a comunidade do entorno, e mais direta e precisamente com os pais dos alunos. E, no decorrer desse percurso, tornar mais dinâmicas as relações com o conhecimento e dos conhecimentos em si.

O enfoque das formações foi mais direcionado a erigir o conceito e a prática da educação integral do que buscá-la conjuntamente com o tempo integral nas escolas. As ações desenvolvidas, diante da realidade das escolas, buscaram construir com o corpo gestor e docente uma proposta de educação integral sem perder de vista, no entanto, a meta a atingir – a realização de educação integral em escolas de tempo integral.

Não foram alcançadas todas as metas pretendidas de desempenho dos alunos; houve uma oscilação para mais ou para menos nas avaliações externas. Também não houve uma totalidade de adesão dos professores, de modo a se tornarem parceiros de metodologias sugeridas. Houve resistências maiores ou menores, superadas ou não. Mas, com certeza, conquistou-se o respeito pelo trabalho e valorizou-se o trabalho de cada um na escola. Enfim, a análise dessa experiência evidencia que mudanças em educação só se efetivam em longo prazo. Assim, foram as pequenas conquistas que revelaram que se trilhou um caminho apropriado, na continuidade da busca coletiva por uma maior equidade na educação.

Referências

- Alves-Mazzotti, A. J.. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*. 129 (36), 637-651.
- Branco, V.. (2012) A política de formação continuada de professores para a educação integral. In: Mool, J. (Org.) *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos* (pp. 246-257). Porto Alegre: Penso.
- Brasil. Portaria nº 1.144, de 11 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de outubro de 2016b*.
- Candau, V. M. F. (1996). *Formação continuada de professores: tendências atuais*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Chizzotti, A. (2009). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- Coelho, L. M. C. C (2002). Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: Ana Maria Villela Cavaliere; Lúcia Martha Coimbra da Costa Coelho. (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. 1 ed. Petrópolis: Vozes.
- Maurício, L. V. (2009). Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Em Aberto*. 80 (22), 15-31.
- Moll, J. (2012). A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: Mool, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos* (pp.129-148). Porto Alegre: Penso.
- Nóvoa, A. (1992) *Formação de professores e profissão docente. Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, M. M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes.
- Ribeiro, Darcy (1986). *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch.
- Nóvoa, A. (1995). *O novo Livro dos CIEPs*. Carta 15, publicação do gabinete do Senador Darcy Ribeiro, Gráfica do senado.
- Schwartz M. S. & Schwartz C. G. (1955) Problems in participant observation. *American Journal of Sociology*. 4(60), 343-353.

A avaliação de desempenho docente no Ensino Superior em Timor Leste: Para uma maior accountability

Abílio António Freitas Belo

UNTL (Timor-Leste)/ Universidade do Minho (Portugal)

abiliobelo@outlook.pt

Resumo - A avaliação do desempenho docente em Timor Leste constitui uma peça-chave do sistema educativo timorense que se declara orientado para o desenvolvimento dos recursos humanos nacionais (Lei de Bases da Educação, 2008). As instituições de ensino superior são chamadas a oferecer um serviço público mais alargado e eficiente, a prestar contas e a apresentar resultados—*accountability*. Identificamos os elementos do sistema / prática da *accountability* presentes no sistema educativo de TL (Timor-Leste) no sentido de obter maior qualidade do ensino e da prática educativa dos professores. Este artigo teve como objetivo fornecer uma visão geral teórica e prática com base na revisão profunda da literatura relacionada e consulta com documentos oficiais sobre: A avaliação de desempenho no quadro de uma nova gestão pública; O sistema de *accountability*; Proposta de definição / concetualização; Componentes do sistema de *accountability* no campo da Educação; Avaliação de desempenho dos professores; Enquadramento legal; A certificação dos docentes; O Plano Estratégico Nacional de Educação; A Avaliação dos docentes na UNTL (Universidade Nacional de Timor Lorosae); Desafios Futuros; Recomendações; Futuras Investigações.

Palavras-chave: Avaliação de Desempenho; Ensino Superior; *Accountability*

Introdução

A nova gestão pública (*new public management*) foi extensivamente implementada em países como a Austrália, o Canadá, a Finlândia, os Países Baixos, a Nova Zelândia, a Suécia, o Reino Unido e os EUA (OCDE, 2005). Foram iniciativas que visavam elevar a qualidade dos serviços públicos, conduzindo ao desenvolvimento da avaliação do desempenho (Pollit & Bouckaert, 2011).

A nova gestão pública preconizou os princípios da descentralização, da autonomia, da flexibilidade e da prestação de contas (Perry, 2010), no sentido de:

- Oferecer um serviço mais próximo do cidadão;
- Prestar um serviço mais eficaz, eficiente, com maior qualidade e menos desperdícios (Kaho, 2013).
- Cumprir metas ou padrões de desempenho;
- Monitorizar o desempenho em prol das metas definidas;
- Apoiar a tomada decisões no campo da gestão dos recursos humanos;
- Introduzir maior transparência na gestão da coisa pública, pela apresentação de resultados e pela responsabilização (*accountability*) das instituições públicas, assim como as organizações do chamado terceiro sector.

O sistema de *accountability*

Almerindo Afonso (2009) designa sistema de *accountability*:

“um conjunto articulado de modelos e de formas parcelares de *accountability* que... constituem uma estrutura congruente no quadro de políticas (públicas ou de interesse público) fundadas em valores e princípios do bem-comum, democraticidade, participação, dever de informar e direito a ser informado, argumentação e contraditório, transparência, responsabilização, cidadania activa, *empowerment*, entre outros”.

No quadro do sistema de avaliação docente em Portugal o mesmo autor aponta formas parcelares de *accountability* que decorrem de regras racional-burocráticas internas: i) a avaliação do desempenho docente; ii) os resultados de exames e testes standardizados (nacionais e internacionais) e os rankings escolares; iii) o regime de autonomia e gestão das escolas; e iv) o programa de avaliação externa das escolas.

Proposta de definição de *accountability*

Embora seja traduzido frequentemente como sinónimo de prestação de contas, o vocábulo *accountability* apresenta alguma instabilidade semântica, por ser um conceito com significados e amplitudes plurais (Afonso, 2009).

O autor aponta “formas parcelares de *accountability* aquelas acções ou procedimentos que dizem respeito apenas a algumas dimensões da prestação de contas ou da responsabilização”. – o mesmo que Schedler designa de “actos de *accountability*”.

Uma estratégia de controlo que destaca a obrigação do governo assumir a responsabilidade de responder pelas suas acções perante a sociedade. Uma responsabilidade tornou-se fundamental no novo paradigma de Gestão Pública (enquadrado no neoliberalismo e de influência nas políticas públicas e nas reformas do Estado).

Dimensões de um modelo de <i>accountability</i>		
Accountability	Avaliação <i>ex-ante</i>	
	Prestação de contas (<i>answerability</i>)	<ul style="list-style-type: none">· Fornecer informações· Dar justificações· Elaborar e Publicitar relatórios de avaliação
	Avaliação <i>ex-post</i>	

	Responsabilização (<i>responsabilization</i>)	Imputação de responsabilidades e/ou imposição de sanções negativas (<i>enforcement</i>) <ul style="list-style-type: none"> · Assunção autónoma de responsabilidades · Persuasão · Atribuição de recompensas materiais ou simbólicas · Avocação de normas de códigos deontológicos · Outras formas legítimas de responsabilização
--	---	---

Fonte: Afonso(2009, pag. 70

Componentes do sistema de accountability no campo de educação

Um dos mecanismos mais comuns da apresentação de resultados e da responsabilização no campo da Educação.

A estruturação do sistema de prestação de contas e de responsabilização na Educação visa:

- A competitividade das economias, a eficácia e a eficiência dos sistemas educativos;
- A descentralização administrativa e a autonomia;
- A melhoria da qualidade da educação, do desempenho/ das *performances* e dos resultados escolares;
- O direito à informação por parte dos cidadãos contribuintes;
- O apoio à decisão política, enquanto suporte a estratégias de comparativismo educacional baseadas em *rankings*;
- O apoio à livre escolha parental e ao mercado e *quase-mercado* de serviços educativos.

(Rodríguez, 2015)

McMeekin (2006) identifica quatro partes interessadas envolvidas no sistema:

- Os cidadãos ou usuários de serviços educacionais;
- Os políticos e decisores políticos que definem e medem os objetivos e as ações de melhoria;
- Os provedores organizacionais que oferecem serviços educacionais;
- Os professores, também chamados de "provedores de serviços diretos".

Avaliação de desempenho dos funcionários públicos em Timor Leste: Enquadramento legal

O Plano Estratégico Nacional para a Educação 2011-2030 (METL, 2011) traçou o primeiro plano da educação nacional, colocando a ênfase na qualidade do ensino e na qualidade dos professores. Inovações como:

- O desenvolvimento de um sistema para avaliar e monitorizar o impacto da formação profissional na qualidade da educação;
- A implementação de inquéritos para avaliar as competências e o desempenho dos professores e identificar as necessidades de formação profissional.

- O compromisso com a garantia de uma educação de qualidade, estando esta invariavelmente associada à qualidade dos professores(METL,2011).

O Decreto-lei nº 14/2008, de 7 de maio de 2008 estabeleceu o Regime da Avaliação do Desempenho dos Trabalhadores. Um instrumento importante na introdução de uma nova cultura de gestão, na medida em que veio permitir:

- A apreciação dos recursos alocados a cada um dos organismos e funções do sector público;
- A criação de condições de maior motivação profissional, qualificação e formação permanente dos recursos humanos.

Em 2011, foram introduzidas alterações (Decreto-lei nº 19/2011, de 8 de junho), no sentido de permitir:

- Uma maior objetividade de critérios;
- A periodicidade anual da realização da avaliação;
- O preenchimento de um conjunto de formulários com vista à concretização de uma avaliação objetiva e completa do desempenho do funcionário, com base na prestação do serviço.

A avaliação de desempenho na Administração Pública em Timor Leste foi introduzida com o intuito de obter indicadores objetivos do desempenho dos funcionários públicos e, portanto, delinear as ações de aperfeiçoamento tendentes para a melhoria contínua dos serviços. Apesar dos progressos feitos (DRET, 2011), persistem ainda indicadores que preocupam e que requerem medidas de reforma, nomeadamente:

- As elevadas taxas de desistência e de repetência;
- A baixa preparação dos docentes;
- A elevada taxa de absentismo dos professores.

A incompleta preparação dos estudantes e dos professores no domínio da língua de ensino, o português. (Albergaria Almeida, Martinho & Cabrita, 2014, p. 666).

A certificação dos Docentes

Caraterísticas:

- De caráter obrigatório
- Prevê a implementação de mecanismos de avaliação externa (documentação sobre o curso, a avaliação dos pares, do superior hierárquico e dos estudantes) e de mecanismos de avaliação interna (guião do instrumento de descrição do pessoal docente, currículo e auto-avaliação)
- Aferir sobre a qualidade do desempenho docente e do serviço prestado pelo docente.
- Aferir sobre a qualidade do sistema de ensino superior.
- Regular o acesso, a progressão e o desenvolvimento da carreira de docente universitário.

Objetivos:

- Dignificar o docente como agente educador do ensino superior;

- Avaliar o profissionalismo do docente para determinar se o mesmo se encontra habilitado a exercer as suas funções;
- Elevar a qualidade dos processos e resultados educacionais; acelerar a concretização dos objetivos da educação nacional;
- Consciencializar o docente para exercer as suas funções com honestidade e ética académica.

Manual de Certificação do Docente Universitário		
Diploma Ministerial N.º 33 /ME/2014, de 10 de Setembro		
COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS	COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS	COMPETÊNCIAS DE PERSONALIDADE
Projetar o ensino e a aprendizagem Avaliar o processo de ensino e da aprendizagem e seus resultados; Utilizar os resultados da avaliação para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.	Conhecimento sobre determinada área científica Domínio de técnicas de aplicação de conhecimentos. Comportamentos positivos, como a inovação.	Valores, comportamentos e ética profissional do docente, com impacto nos alunos, parentes, família e sociedade, podendo estes influenciar a motivação dos alunos para o estudo, bem como o seu desenvolvimento pessoal.

O Plano Estratégico Nacional de Educação

O Plano Estratégico Nacional de Educação visa promover a qualidade da educação e melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos, incidindo de forma particular sobre o trabalho dos professores (METL, 2011):

- O aumento da qualidade da oferta formativa de professores, incluindo um sistema modular e flexível de créditos ligados aos princípios da aprendizagem ao longo da vida;
- O desenvolvimento e a implementação de um "sistema de medição" para monitorizar e avaliar os impactos da formação de professores no aumento da qualidade da educação;
- O fortalecimento das instituições vocacionadas para formação de professores;
- A promoção de percursos formativos mais flexíveis, através da múltipla especialização; formação de professores de educação não formal;
- A implementação de inquéritos aos professores para avaliar competências e o desempenho – instrumentos que visam definir as necessidades de formação dos professores no ativo (METL, 2011, pp. 80-163).

Avaliação do Docentes na UNTL (Universidade Nacional de Timor Lorosae)

Em 2014, a UNTL implementou um Novo Currículo contextualizando os conhecimentos, as competências e as habilidades de acordo com o perfil dos formandos face às exigências científicas e profissionais, e do mercado de trabalho, a nível nacional, regional e internacional.

Em 2015 foram publicados os resultados do Inquérito Pedagógico à implementação do Currículo de 2014, sob a premissa de que existe uma íntima relação entre o desempenho didático do docente e o desempenho do aluno. O relatório avaliou a qualidade dos conteúdos e das unidades curriculares, dos docentes e dos alunos. Os alunos apresentaram uma avaliação global positiva sobre a implementação do Novo Currículo de 2014 da UNTL. No entanto, dados provenientes dos alunos alertam para o fraco desempenho pedagógico de um contingente significativo de docentes universitários (UNTL, 2015, p. 45). Os resultados obtidos (UNTL, 2015) apontaram também a necessidade de:

- Aprofundar a interdisciplinaridade entre as diferentes áreas de estudo do currículo, reforçando as aprendizagens transversais.
- Reforçar a formação contínua e profissional dos docentes.
- -Para tal, foi criado o Centro Avançado de Ensino e Aprendizagem:
- Com o objetivo de introduzir melhorias na qualidade dos docentes da UNTL;
- Assente na convicção de que existe uma estreita relação entre o desempenho didático do docente e o desempenho do aluno (UNTL, 2015).
- Necessidade de consolidar as várias tipologias de competências dos docentes universitários no país.
- Melhorar o desempenho dos docentes de forma contínua, para potenciar um ensino universitário de qualidade em todo o país, nas instituições públicas e privadas, conforme o Plano Estratégico de Educação Nacional 2011-2030 (METL, 2011).
- Informar os estudantes (e todas as partes interessadas) sobre a qualidade das instituições de ensino, chamando os alunos a participar neste processo, uma vez que são eles os principais beneficiários da avaliação de qualidade.

Desafios Futuros

- Promover a melhoria das competências técnicas dos professores. Depois da independência, muitos professores que eram estrangeiros saíram do país, deixando uma forte lacuna no ensino e na formação dos jovens.
- Promover o conhecimento e o domínio da língua portuguesa (língua oficial do ensino).
- Preencher as lacunas de competências técnicas para dar resposta às necessidades do mercado de trabalho.
- A reconstrução das infra-estruturas de educação e ensino é primordial para assegurar as condições indispensáveis ao ensino de qualidade.
- Aumentar o nível de qualidade geral de todo o sistema de ensino de Timor Leste, a par dos padrões internacionais de referência (Ásia e da Europa).

Recomendações

- Políticas públicas e medidas orientadas para a realidade dos jovens timorenses.
- Investir na formação e na qualificação dos professores, por via de:
- Metodologias ativas e práticas de ensino supervisionadas que promovam a melhoria das competências e das técnicas empreendidas na sala de aula.
- Promover a formação profissional dos docentes com vista à melhoria contínua das competências e capacidades.
- Implementar a avaliação do desempenho em todo o sistema de ensino superior, englobando todos os docentes e supervisores pedagógicos.
- Garantir que a implementação do ciclo da avaliação de desempenho proporciona a melhoria efetiva de todo o sistema de ensino.

Prosseguir e reforçar as práticas de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*)

no sistema educativo de Timor Leste, em particular no Ensino Superior Público:

- Tornar consequentes os resultados da avaliação dos docentes em termos da gestão dos recursos humanos (planos de melhoria, formação profissional e progressão na carreira).
- Dar a conhecer os resultados da avaliação – avaliação de desempenho docente, avaliação dos alunos, rankings das instituições.
- Promover o diálogo, o direito à informação e a transparência.

Futuras Investigações

Apesar das políticas educativas pretenderem estabelecer uma relação de causalidade entre a avaliação, o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade do ensino, esta relação ainda não foi estudada no sistema de ensino superior em TL.

Tratar-se-ia de uma vasta investigação, para a qual procurámos lançar um contributo, através:

- Estudo do impacto do sistema de avaliação da qualidade no ensino superior público, a partir da avaliação dos alunos, auto-avaliação dos professores, avaliação dos diretores e resultados dos alunos.
- Realização de entrevistas em profundidade para avaliar o acolhimento da avaliação de desempenho junto dos professores, as dificuldades sentidas e as mais valias identificadas no seu processo de formação profissional.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (2009). Políticas avaliativas e accountability em educação — subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, pp 57-70. Consultado em [mês, ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Albergaria Almeida, P., Martinho, M. & Cabrita, I. (2014). Evaluating The Impact Of Restructuring Secondary Education In East Timor. *WCLTA. Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, pp. 665-669.
- Ka-ho, M. (2013). Similar Trends, Diverse Agendas: Higher education reforms in East Asia. *Globalisation, Societies and Education*, 1:2, pp. 201-221.
- McMeekin, R. (2006). Hacia una comprensión de la accountability educativa y como puede aplicarse en los países de América Latina. En J. Corvalan y R. W. Mac-Meekin (Eds.), *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Santiago de Chile: Cide- Preal.
- OCDE (2005). *Modernising Government: The Way Forward*. Paris, OECD.
- Perry, J. L. (2010). A Strategic Agenda for Public Human Resource Management Research. *Review of Public Personnel Administration*, 30 (Edição original, 16 novembro de 2009).
- Pollit, C & Bouckaert, G. (2011) *Public Management Reform. A Comparative Analysis—New Public Management, Governance, and the Neo-Weberian State*, 3ª ed. Nova Iorque, Oxford University Press Inc.
- Rodríguez, L. F. V. (2015). *Educational Accountability: High and Low Points of Its Implementation and Challenges for Latin America* Accountability educacional: luces y sombras en su

implementación y desafíos para América Latina. Estudios sobre Educación, vol. 29, 191-213.

Documentos Oficiais

DRET (Democratic Republic of East Timor) (2011). Timor-Leste National Strategic Development Plan 2011-2030. Dili, East Timor.

Decreto-Lei nº 19/2011, de 8 de Junho. Aprova a Segunda Alteração ao Decreto-Lei N.º 14/2008, de 7 de Maio (Regime da Avaliação do Desempenho dos Trabalhadores da Administração Pública). Publicação Oficial da República Democrática de Timor Leste, Série 1, Nº 21.

Decreto-Lei N.º 14/2008, de 7 de Maio. Regime da Avaliação do Desempenho dos Trabalhadores da Administração Pública. Publicação Oficial da República Democrática de Timor Leste, Série

Ministry of Education Timor Leste (METL) (2011). National Education Strategic Plan 2011-30. Díli, Timor Leste.

Universidade Nacional de Timor Leste (UNTL) (2015). Relatório do Inquérito Pedagógico da UNTL - Implementação do Currículo de 2014. Díli, UNTL.

Práticas formativas e avaliativas no ensino superior: Um estudo com alunos brasileiros

Joeci de Oliveira

Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)
joeci.oliveira@ufsc.br

Maria Assunção Flores

Universidade do Minho (Portugal)
aflores@ie.uminho.pt

Resumo - Este estudo⁹ incide sobre práticas formativas e avaliativas no ensino superior, tendo como objetivo analisar, a partir da ótica discente, o modo como as avaliações se realizam e qual o seu caráter no curso de Odontologia de uma universidade pública brasileira e suas implicações nos processos de formação. Segundo Garcia (2009), a avaliação pode influenciar a forma como os alunos planejam e utilizam o tempo de seus estudos, repercutindo-se diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Destaca-se assim, a importância de investigar a natureza e âmbito das avaliações realizadas na educação superior, contexto em que se insere esta pesquisa. O estudo contou com a aplicação do questionário de Brown & Remesal (2012) validado e aplicado no contexto brasileiro. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da referida Universidade (parecer consubstanciado n. 1.748.474). A amostra foi composta por 413 alunos, regularmente matriculados no curso de 1ª a 10ª fase, com idade média de 22,52 anos, sendo 117 (28,3%) pertencentes ao gênero masculino e 291(70,5%) ao feminino. Os resultados apontam para a predominância de provas com questões abertas e de múltipla escolha, de notas por trabalhos escritos (79,6%), realizados em sala de aula (58,8%) e em grupo (73,9%). Como estudo preliminar observa-se que as práticas avaliativas seguem o modelo tradicional, ou seja, são de caráter classificatório gerando no corpo discente um descontentamento pedagógico.

Palavras-chave: ensino superior, avaliação, formação, ensino-aprendizagem.

Introdução

As universidades têm a função de produzir e socializar o conhecimento científico e técnico na busca da capacitação profissional com vista às demandas e à construção de uma sociedade plural. As nossas organizações pedagógicas bem como as avaliações que realizamos com os universitários fazem parte indissociável deste conjunto e estão diretamente relacionadas com a dinâmica institucional e seus elos com a sociedade em que se encontra e para a qual pretende atuar. Atualmente, as universidades almejam superar o conceito de educação como mera transmissão de conhecimento e focar no desenvolvimento do aluno capacitando-o para além das

⁹ Este trabalho foi realizado no âmbito do projeto "Assessment in Higher Education: the potential of alternative methods" (PTDC/MHCCED/2703/2014), financiado por Fundos FEDER, Programa COMPETE e Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

competências técnicas e científicas. É importante a capacidade de refletir, criticar e elucidar os cenários que lhe serão apresentados na sua futura vida profissional. Muitos destes cenários, ainda não conhecidos e vivenciados durante a sua jornada acadêmica, daí a imprescindibilidade da aquisição das competências críticas, reflexivas e humanistas para a elucidação com maestria e rigor técnico, ético e científico das possíveis situações ainda não experimentadas. Segundo Garcia (2009), a avaliação pode influenciar a forma como os alunos planejam e utilizam o tempo de seus estudos e, de uma forma mais ampla, como se desenvolvem na vida acadêmica e, por consequência, na futura profissão.

Como professora do magistério superior (primeira autora), lecionando em uma universidade pública há 25 anos no curso de graduação em Odontologia observo que devemos repensar nossas atividades, conteúdos pedagógicos, práticas de ensino e avaliação, bem como as tarefas didáticas que propomos aos estudantes. É preciso refletir e analisar à luz das mudanças sociais e políticas qual a contribuição que estamos realmente dando ao futuro profissional que passa por nossas mãos, pois só assim estaremos contribuindo para as demandas da sociedade atual.

Na área da saúde, como em outras, algumas indagações permeiam a reflexão docente: estamos realmente preparando e contribuindo de alguma forma para que esses futuros profissionais dirijam sua atuação para a transformação da realidade em benefício da sociedade? Estarão esses profissionais capacitados para a compreensão da realidade social, cultural e econômica do meio ou da população que vão atender? Terão uma visão holística às respostas necessárias para as futuras adversidades? A estas interrogações acrescem as competências técnicas e éticas que não podem ser dissociadas do processo. Na área da saúde são muitas as variáveis a serem levadas em conta no processo avaliativo principalmente nas disciplinas práticas, clínicas e de estágio supervisionado, onde todo o embasamento teórico pressupõe-se ter sido previamente adquirido. Historicamente, nossas avaliações se direcionam à capacidade do aluno em reter informação; são somativas, classificatórias, tratam todos os alunos de forma igualitária sem levar em conta o desempenho e a evolução de cada um. Na avaliação clínica as aferições são complexas e envolvem muitos elementos a serem considerados no processo, como por exemplo: exame clínico, diagnóstico, tratamento prescrito e executado, terapêutica e acompanhamento em escalas de execução, os quais podem ocorrer a curto, médio ou longo prazo. Ainda há que ter em conta as condições inerentes a cada caso clínico e a cada acadêmico envolvido nesse atendimento sem compará-los com seus pares. É essencial compreender a operacionalização das avaliações nos cursos de graduação em Odontologia, aferindo se a construção do conhecimento se efetivou, seja este teórico ou prático. Esta compreensão deve acontecer por parte do discente e do docente para que o curso possa atender as necessidades da sociedade para a qual esses profissionais estão sendo formados.

O objetivo do estudo que apresentamos nesta comunicação foi analisar, sob a ótica discente, as avaliações desenvolvidas no curso de Odontologia de uma universidade pública no Brasil e, assim, contribuir para o processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante.

Metodologia

É um estudo transversal, sendo a amostra constituída pelos alunos regularmente matriculados da 1ª a 10ª fase no curso de Odontologia de uma universidade pública no Brasil no ano de 2016. Para investigar as perspectivas dos discentes foi utilizado o questionário de Brown & Remesal (2012) validado para o contexto brasileiro. O instrumento foi disponibilizado ao aluno que, individualmente, respondeu após ter assinado o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da referida Universidade (parecer consubstanciado n. 1.748.474). Esta pesquisa integra uma investigação mais ampla sobre avaliação no ensino superior financiada através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Para as respostas foi usada a escala de respostas representada no quadro abaixo:

ESCALA DE RESPOSTAS	Abreviaturas
Discordo fortemente	DF
Discordo na maior parte	DMP
Concordo ligeiramente	CL
Concordo moderadamente	CM
Concordo na maior parte	CMP
Concordo fortemente	CF
Não respondeu	Não R

Quadro 1: Escala de respostas do questionário

Resultados

Os resultados apresentados são preliminares e parciais e dizem respeito às atividades avaliativas que o aluno entende ou identifica durante o curso, bem como a importância que atribui às práticas avaliativas vivenciadas durante o curso. Os dados foram analisados através software SPSS® 20.0. Fizeram parte do estudo 413 alunos, regularmente matriculados no curso de graduação em Odontologia da universidade pesquisada, de 1ª à 10ª fase. Os participantes possuíam idade média de 22,52 anos ($dp=\pm 8,63$), sendo que 63,6% dos participantes compunham a faixa de 19 a 23 anos. Em relação ao gênero, 117 (28,3%) pertencem ao gênero masculino e 291 (70,5%) ao feminino.

	DF	DMP	CL	CM	CMP	CF	Não R
É injusta %	6,5	21,3	29,8	25,4	11,1	4,6	1,2
Experiência envolvente e agradável %	49,4	32,9	11,4	4,6	0,7	0,2	0,7
Professores avaliam exageradamente %	2,2	18,4	29,8	20,1	16,7	10,2	2,7
Existe um bom clima durante a avaliação %	43,6	30,8	13,6	6,8	2,9	2,4	-

Tabela 1: Concepção discente sobre caráter das avaliações realizadas no curso

A maioria dos alunos não considera uma experiência agradável (49,4% e 32,9%), dizem que não há um bom clima durante as avaliações (43,6% e 30,8%) e ainda que a avaliação pode ser injusta (29,8% e 25,4%). Concordam (29,8% e 20,1%) que os professores avaliam exageradamente, reforçado pelos depoimentos discentes sobre as avaliações, apresentados a seguir:

Aluno 8: “Acredito que muitos professores ainda possuem conceito retrógrado de avaliação”

Aluno 9: “ Provas geram tensão e nervosismo.....”

Aluno 14: “Conteúdos decorados cobrados sem entendimento”

Aluno 17: “As avaliações perdem o caráter de aprendizado, me sinto apenas rotulado p/ ser aprovado ou não...”

É possível observar, a partir das percepções dos estudantes, o caráter autoritário das avaliações realizadas no curso, que são sobretudo de natureza classificatória. Associam-se com práticas onde o professor é o único a deter e transmitir as informações, numa relação vertical, do professor ao aluno, para medir a sua capacidade de reter as informações ou conteúdos apresentados. Este tipo de concepção percebida pelos alunos e demonstrada nesta pesquisa aponta claramente o caráter classificatório realizado no curso e que se afasta dos princípios norteadores do aprendizado centrado no aluno como defende Luckesi (2005). É preciso refletir sobre esta prática para que se possa sair da avaliação classificatória e avançar para uma avaliação formativa como defendem autores como Luckesi (2008), Silva e Mendes (2017), Almeida (2015), Machado (2007), Salomao e Nascimento (2015).

Struyven, Dochy e Janssens (2005) colocam que as percepções discentes sobre a avaliação influenciam diretamente os seus estudos, ou seja, a forma como o aluno pensa em aprender e estudar determina a sua abordagem às tarefas avaliativas, que acabam por interferir na sua aprendizagem. Esta mesma colocação é defendida também por Fernandes (2008), Alvares-Mendez (2002), Garcia (2009) e Brown (2004). De acordo com Rabelo (2015), os exames e testes convencionais aplicados com regularidade no ensino superior apontam os erros, deixando descobertos a sua análise ou entendimento propriamente dito. Culminam no ranking e classificação dos alunos para uma finalização onde encontraremos somente os que vão chegar e atingir as médias esperadas para o final do semestre, portanto sem nenhuma valia para

conceber, entender, analisar e pesquisar o que foi realmente apreendido pelos alunos.

Práticas avaliativas relacionadas	Porcentagem
Trabalhos em grupo	73,9%
Trabalhos escrito	79,6%
Prova com consulta	69,4%
Observações na sala de aula/clínica	57,5%
Prova em dupla	69,0%
Trabalhos realizados em sala de aula	58,8%
Prova com questões abertas e de múltipla escolha	89,0%
Professores avaliam desempenho SEM esclarecimentos com os alunos	73,0%

Quadro 2: Conceito discente de atividades avaliativas, alunos de 1ª à 10ª fase

Os alunos dizem que fazem provas com questões abertas e de múltipla escolha (89%), recebem notas por trabalhos escritos (79,6%), trabalhos realizados em sala de aula (58,8%) e em grupo (73,9%). Realizam prova com consulta (69,4%) e em dupla (69%). Entendem que são observados em sala de aula e clínica pelos professores (57,5%). Relataram que recebem notas sem, contudo, haver uma conversa ou entendimento do processo de aprendizagem e de avaliação com o professor (73%). Quando comparadas as respostas dos alunos das fases pré-clínica (1ª a 5ª) com as das fases clínica (6ª a 10ª), observa-se que as provas com consulta são instrumentos de avaliação nas fases pré-clínicas. Isto não ocorre nas fases clínicas (62,6% e 37,4% respectivamente, p valor=0,004) e as provas em dupla ocorrem nas fases pré-clínicas do curso (64,5% e 35,5% respectivamente, p valor=0,001). As observações em sala de aula/clínica como instrumentos avaliativos acontecem nas fases clínicas do curso (40,9% e 59,1% respectivamente, p valor<0,001).

Observa-se que a visão discente relativa à avaliação dos alunos deste curso de Odontologia é realizada por meio de provas, trabalhos escritos e observação clínica e em sala de aula. O processo caminha numa via de mão única, ou seja, do professor para o aluno. Não existe uma compreensão por parte discente (73%) sobre como o processo avaliativo se concretiza. As provas com consulta e em dupla acontecem com maior frequência nas fases de 1ª a 5ª e as observações docentes ocorrem nas fases de 6ª a 10ª. Como estudo preliminar observa-se que as práticas avaliativas seguem o modelo tradicional, ou seja, são de caráter classificatório gerando no corpo discente um descontentamento pedagógico. Estes dados suscitam implicações ao nível da formação pedagógica dos docentes, nomeadamente nas questões da avaliação de caráter formativo e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas centradas nos estudantes.

Referências

- Almeida, Hélio Manguiera de. A didática no ensino superior: práticas e desafios. Estação Científica - Juiz de Fora, nº 14, julho – dezembro / 2015.
- Alvarez Méndez, Juan Manuel. Avaliar para conhecer: examinar para excluir. Porto-Portugal: ASA Ed, 2002.
- Brown, Sally. Assessment for Learning. Learning and Teaching in Higher Education, v. 1, p.81-89, 2004-05.
- Fernandes, Domingos. Avaliação das aprendizagens: desafios à teoria, práticas e políticas. Portugal: Textos Editores, 2008.
- Garcia, Joe. Avaliação e aprendizagem na educação superior. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago. 2009.
- Luckesi, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo, Cortez, 2008.
- Luckesi, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: visão geral. Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, São Paulo, publicado no caderno do Colégio Uirapuru, Sorocaba, estado de São Paulo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP, 8 de outubro de 2005. Disponível em: <www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm> . Acesso em: 18 julho 2017.
- Machado, Eusébio André da Costa. Avaliação e Participação: um estudo sobre o papel dos actores na avaliação da formação contínua. 2007. 279 p. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Salomao, Thais; NASCIMENTO, Mari Clais Moro. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA FORMATIVA E NA CLASSIFICATÓRIA. Anais: VI Simpósio de Pesquisa e Pós graduação em Educação. UEL, Londrina, outubro de 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/A%20AVALIACAO%20DA%20APRENDIZAGEM%20NA%20PERSPECTIVA%20FORMATIVA%20E%20NA%20CLASSIFICATORIA.pdf>
- Silva, Natália Luiza Silva; MENDES, Olenir Maria. Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 271-297, mar. 2017.
- Struyven, Katrien; Dochy, Filip; Janssens, Steven. Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. Assessment & Evaluation in Higher Education, United Kingdom, v. 30, n.4, p. 331–347, ago. 2005.

Competências docentes e o perfil profissional dos professores

Carlos Silva

Universidade do Minho (Portugal)

carlos@ie.uminho.pt

Resumo - A razão essencial de instituir um perfil profissional do professor é um exercício fundamental de sistematização de competências docentes que o professor deve revelar para garantir a todos uma boa educação. Melhor do que definir o professor é necessário, antes, caracterizá-lo tendo por base algumas qualidades globais que os ditos bons professores devem possuir, para além de outras características mais específicas a que a especialização conduz, de acordo com os diferentes níveis de ensino. Uma análise mais detalhada da atividade docente revela que qualquer experiência de ensino e aprendizagem é de natureza complexa, envolve diversos aspetos que lidam com áreas de conhecimento tão diversas como a sociologia, a psicologia, a epistemologia, a biologia, para além de outras mais comumente identificáveis com a função de professor, como a pedagogia e a didática, o conhecimento curricular. O professor interatua num cenário psicossocial dinâmico, caracterizado pela múltipla influência de diversos fatores e condições, tanto internos como externos à sala de aula e à própria escola. Queremos assim discutir, entre outros aspetos relacionados com competências docentes, uma proposta de perfil profissional dos professores que propõe três núcleos de competências – conhecimentos de base, capacidades de aplicação do conhecimento e responsabilidade profissional.

Palavras-chave: Competência profissional, Competências docentes, perfil profissional dos professores

Introdução

A razão essencial de instituir um perfil profissional do professor é um exercício fundamental de sistematização de competências que o professor deve revelar para “garantir a todos uma boa educação” (Escudero, 2006, p. 29). Assim, falar de uma boa educação como um bem social que é necessário garantir a todos, sem exceção, coloca os professores perante um espaço partilhado de responsabilidades com outros agentes educativos e forças sociais.

Melhor do que definir o professor, Benedito e Imbernón (2000) defendem que é necessário, antes, caracterizá-lo tendo por base algumas qualidades globais que os ditos bons professores devem possuir, para além de outras características mais específicas a que a especialização conduz, de acordo com os diferentes níveis de ensino. Os autores referem que uma análise mais detalhada da atividade docente revela que qualquer experiência de ensino e aprendizagem é de natureza complexa, envolve diversos aspetos que lidam com áreas de conhecimento tão diversas como a sociologia, a psicologia, a epistemologia, a biologia, para além de outras mais comumente identificáveis com a função de professor, como a pedagogia e a didática, o conhecimento curricular. O professor interatua num cenário psicossocial dinâmico, caracterizado pela múltipla influência de diversos fatores e condições, tanto internos como externos à sala de

aula e à própria escola.

Conceito de competência profissional

Sabemos que a noção de competência é complexa e é associada a um conjunto de outros conceitos e problemáticas. As competências são perspectivadas como um processo dinâmico e evolutivo, cuja clarificação do seu significado faz-se a partir da importação de outros contextos para a própria educação, assumindo aqui uma complexidade e relevância próprias. É associada à emergência do paradigma atual da pós-modernidade, como uma nova forma de entender a educação, a formação profissional e o mundo do trabalho, uma tentativa de responder às limitações de uma sociedade em convulsão e sem se rever em padrões e dinâmicas de comportamento fortemente comprometidos com perspectivas acríticas, lineares, positivistas e burocráticas (Perrenoud, 2000a,b, 2001a).

Assim, genericamente, competência deriva do termo em latim, *competentia*, que se refere à capacidade para resolver situações e decidir em conformidade através dos conhecimentos que se possui. Nesse sentido, Perrenoud (2000a) define competência como a possibilidade de resolver problemas com pertinência e eficácia, mobilizando de forma integrada um leque variado de recursos cognitivos, constituídos por saberes, capacidades, informações.

Num outro texto, Perrenoud (2000b, pp. 15-16) considera que a competência constrói-se a partir de três elementos complementares: os contextos que propiciam as situações, os recursos necessários para utilizar nessas situações, e, por fim, a “natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real”. A competência assim definida necessita de ser operacionalizada, pois apenas se consegue fazer inferências sobre a mesma no contexto das práticas. Nas palavras do autor,

o reconhecimento de uma competência passa não só pela identificação das situações que é preciso gerir, dos problemas a resolver, das decisões a tomar, mas também pela explicação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das necessárias orientações éticas. Atualmente, define-se a competência como a atitude para enfrentar eficazmente uma família de situações análogas, mobilizando a consciência e, de igual forma rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, competências específicas, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (Perrenoud, 2001b, p. 509)

No discurso sobre as competências profissionais, segundo Cano (2005, p. 17), encontra-se uma dupla dimensão: uma mais técnica ou restrita e outra mais ampla (Quadro 1). A visão restrita corresponde aos programas de formação de professores baseados nos modelos “Competence Based Teacher Education” (CBTE), modelo tradicional de formação baseado em competências. É considerada uma formação técnica, que surgiu nos anos setenta do século passado, sustentada nas ideias do micro-ensino, a qual se define como um modelo em que o professor se prepara (treino) adquirindo as competências estruturadas e previamente assinaladas de forma

clara. É aquilo que é expectável que os professores devem conhecer, fazer e alcançar na sua formação inicial e ao longo da sua formação permanente, tendo em vista a sua aplicação junto dos alunos.

A visão ampla da formação (Perrenoud, 2000b, 2001a, 2002) relaciona o desenvolvimento de competências com uma perspectiva prática e reflexiva da atividade docente, considerando o desenvolvimento profissional na lógica de um paradigma integrador e aberto que se centra na reflexão e na ação. Na medida em que nos referimos a competências profissionais, onde se enquadram as competências docentes, Le Boterf (1997, 2003, 2004, 2005) considera-as como um saber gerir uma situação profissional complexa, uma disposição para agir de forma pertinente em relação a uma determinada situação específica. Tal como afirmam Perrenoud e Le Boterf, também Cano (2005, p. 21) refere que, com frequência, “o que denominamos de competências são antes habilidades, capacidades, enquanto que a competência apenas se revela quando, na prática, se se a possui, mobilizam se diferentes recursos e conhecimentos e faz-se frente a uma situação problemática”.

	VISÃO TÉCNICA/RESTRITA	VISÃO AMPLA
COMPETÊNCIA EQUIPARÁVEL A...	Técnica, procedimento determinado.	Conjunto de saberes aplicados de forma sequenciada e contextualizada.
PROFISSIONAL	Técnico que aplica.	Reflexivo que analisa e decide.
FORMAÇÃO	Através do treino, da repetição.	Para facilitar a reflexão sobre a prática.
CARACTERÍSTICAS	Competências técnicas e circunscritas ao âmbito disciplinar.	Competências amplas, transversais...

Quadro 1 – Dupla visão do carácter das competências profissionais (Cano, 2005, p. 17)

Cano (2005, pp. 22 e segs.) descreve as características centrais das competências desta forma:

a) Natureza teórico-prática. Por um lado, requerem saberes técnicos e académicos mas, por outro lado, são compreensíveis a partir da ação num determinado trabalho ou contexto, pelo que “exercitar uma competência implica tanto o desenvolvimento de operações mentais como a realização de ações”;

b) Natureza aplicativa. Algo fulcral na competência é a sua capacidade de aplicação e transferência, é saber mobilizar os recursos necessários (conhecimentos, capacidades, ...), combiná-los e transferi-los em situações complexas e tendo em vista uma determinada finalidade;

c) Natureza contextualizada. A mobilização de competências ganha significado em cada situação, sendo cada uma delas diferente, embora possam ser operacionalizadas por analogia com outras situações já conhecidas, ou seja, “a competência refere-se a um saber-fazer flexível que se leva a cabo em contextos diversos, incluindo situações distintas daquelas em que foram aprendidas”;

d) Natureza reconstrutiva. As competências não se adquirem numa etapa de formação inicial e

aplicam-se sem mais, mas antes criam-se e recriam-se de forma continuada na prática profissional, pelo que “adquirem sentido em relação com a inovação permanente”;

e) Natureza combinatória. Os conhecimentos, os procedimentos, as atitudes, assim como as capacidades pessoais, devem combinar-se e complementar-se para que, de facto, se esteja perante uma competência;

f) Natureza interativa. A aquisição de competências não se pode entender de forma individualizada, mas antes em interação com os outros e com o contexto envolvente.

Competências e perfil profissional dos professores

Como ponto inicial para o contributo da reflexão sobre as competências profissionais,

[é] bom voltar a recordar que o discurso sobre as competências é plural e enganador. Ao abrigo deste termo podemos encontrar propostas muito técnicas e restritivas, e outras como as de Perrenoud, que entendem as competências como aquisições genéricas relacionadas com o perfil de profissional e cidadão, opção que colhe a nossa preferência. (Cano, 2005, p. 24)

Escudero (2006, p. 29), ao questionar-se sobre o tipo de professor que é necessário para garantir a todos uma boa educação, refere que só se pode dar uma resposta procurando delimitar um espaço intermédio entre dois extremos: “de um lado, a atribuição aos docentes de responsabilidades excessivas e isoladas; do outro, desconsiderar ou minimizar o seu papel, talvez com o pretexto que são outros e mais poderosos os agentes e condições que, na realidade, fazem possível ou negam a possibilidade de uma qualidade educativa, justa, democrática e inclusiva”. O autor advoga ainda que, a partir de uma opção intermédia, não se devem depositar mais expectativas e pressões sobre os professores, nem tão pouco descartar as suas responsabilidades com o pretexto da cultura da incapacidade e do lamento. Conclui, referindo que, “se o propósito de garantir a todos uma boa educação é realmente ambicioso, também há de ser, em consonância, o modelo de professor que pensemos poder desenvolver até à sua realização aceitável”.

Roldão (2003, p. 75) refere, a este propósito, que a pressão para uma melhoria substancial do nível educacional das populações “não nasce apenas do reconhecimento do direito e da vantagem individual de obter uma educação mais competencializadora nas sociedades atuais, mas da própria pressão do desenvolvimento económico que requer, cada vez mais, uma qualificação de base mais consistente e mais ampla”. Assim, continua a autora,

[a]s zonas de iliteracia – linguística, científica, informática, tecnológica, cultural – constituem, nos dias de hoje e no futuro próximo, problemas sociais e políticos que atingem a estabilidade das sociedades e governos, guetos que bloqueiam um desenvolvimento equilibrado, fontes de novas áreas de conflito e exclusão que afetam a qualidade da vida de todos os cidadãos, a começar pelos próprios sujeitos dessa exclusão.

Depreende-se, assim, a importância de habilitar os profissionais da educação com competências

que permitam dar respostas às múltiplas valências do conhecimento das sociedades atuais. Escudero (2006, p. 24) refere, então, ser necessário definir um marco conceptual para articular as competências docentes, tendo por base o imperativo de garantir uma boa educação para todos, pelo que, antes de mais, deve definir-se o sentido em que se toma o termo de competência docente. Este, para o autor,

equivale ao conjunto de valores, crenças e compromissos, conhecimentos, capacidades e atitudes que os docentes, tanto a título pessoal como coletivo (formando parte de grupos de trabalho e instituições educativas) deveriam adquirir e sobre as quais deveriam desenvolver para contribuir com a sua cota de responsabilidade na garantia de uma boa educação para todos. (Escudero, 2006, p. 24)

A este respeito, Gimeno (1991, p. 74) considera que a competência docente “não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal”. O autor refere que o professor não é um técnico que, para executar determinadas tarefas, precisa de seguir determinados procedimentos, mas também está longe da esfera do improvisado; é, antes, “um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes”.

Segundo Imbernón (1994, p. 29), a função docente estrutura-se, de um modo geral, em torno de duas áreas principais: a mediação no processo de ensino e aprendizagem; o conhecimento disciplinar, que comporta a intervenção curricular, sendo que o conhecimento pedagógico da planificação curricular deve ser entendido como uma tarefa colaborativa. A estas duas dimensões essenciais, Cano (2005, p. 29) acrescenta uma outra dimensão social mais ampla, que enquadra as anteriores, e por isso, refere a autora, “a competência profissional forma-se em última instância na interação da prática docente com o contexto”.

Sendo assim, para falarmos em competências profissionais do professor, em primeiro lugar, devemos entender sobre que objeto o professor deve revelar essas competências. A resposta imediata, é, de facto, aquela que deve ocupar as suas preocupações essenciais, e centra-se nos processos de ensino e aprendizagem. Porém, sabemos que outros desafios se colocam à escola e aos professores como paradoxos da pós-modernidade (Hargreaves, 1998) e que acrescem outras dimensões que devem fazer parte das competências dos professores e do seu perfil profissional.

No que diz respeito ao ensino, refere Alonso (1998, p. 165),

enquanto atividade prática, é concebido como uma espécie de diálogo dilemático entre pensamento e ação, no qual é preciso introduzir a ideia de consciência e de reflexão, através das quais os professores submetem a análise crítica tanto as teorias que enformam as suas práticas, como as próprias práticas e os contextos sociais em que aquelas se desenvolvem. Isto pressupõe, também, conceber o ensino como uma atividade eminentemente exploratória e investigativa superando a linearidade aplicativa dos modelos de racionalidade técnica (Alonso, 1991).

Contudo, como referimos, o professor enfrenta uma condição social pós-moderna, caracterizada

pela complexidade e paradoxos que a implicam tanto nos avanços tecnológicos, como no arrastar de uma larga franja da população mundial para limiares de pobreza e de uma condição humana degradada que se julgaria ultrapassada. Assim, Hargreaves (1998) refere que esta realidade implica um envolvimento social, económico, político e cultural que afeta de forma decisiva, e em permanente questionamento, a escolarização de massas e, conseqüentemente, o trabalho dos professores.

Quando falamos de competências profissionais docentes, devemos ter em conta o quadro de atuação em que as mesmas fazem sentido. Como vimos, na nossa perspetiva, conforme refere Perrenoud (2000b, 2002), as competências entendem-se como aquisições genéricas relacionadas com um determinado perfil de profissional (e de cidadão), o qual serve de referencial para a elaboração dos currículos de formação e escolares. Nesta lógica, o autor considera que se deve ter em conta determinados aspetos, assinalados no Quadro 2, aos quais Cano (2005, p. 30) se refere como o decálogo do trabalho para o desenvolvimento de competências.

Perrenoud (2000b, p. 14) interroga-se sobre “O que é ensinar? O que é aprender” para estabelecer um conjunto de “dez grandes famílias de competências”, que não é definitivo, nem exaustivo, até porque “o ofício não é imutável”.

[As] suas transformações passam principalmente pela emergência de novas competências (ligadas, por exemplo, ao trabalho com outros profissionais ou à evolução das didáticas) ou pela acentuação de competências reconhecidas, por exemplo para enfrentar a crescente heterogeneidade dos efetivos escolares e a evolução dos programas. Todo o referencial tende a se desatualizar pela mudança das práticas e, também, porque a maneira de concebê-las se transforma. Há trinta anos, não se falava tão correntemente de tratamento de diferenças, de avaliação formativa, de situações didáticas, de prática reflexiva, de metacognição.

REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS – É IMPORTANTE QUE...	
1	Deve haver um amplo consenso, resultado de um verdadeiro debate, que transforme o referencial numa verdadeira ferramenta de trabalho para todas as pessoas vinculadas à instituição escolar.
2	Esse referencial deve estar ligado às <i>competências</i> e tratar dos conhecimentos, sejam eles disciplinares, profissionais, provenientes das ciências humanas, como recursos ao serviço dessas competências, ao invés de serem considerados fins em si mesmos.
3	As competências profissionais devem situar-se para além do domínio académico dos saberes que é preciso ensinar e ter em conta a sua transposição didática na sala de aula, a organização do trabalho da aprendizagem, a planificação, a avaliação e a diferenciação no ensino.
4	As dimensões transversais da profissão devem ser analisadas e não devem limitar-se a algumas horas de “formação comum”, de “pedagogia geral” ou de sensibilização dos aspetos relacionais; devem ser tratadas através de contribuições teóricas e períodos em situação de prática pedagógica, da mesma forma que as didáticas das disciplinas.
5	A formação e o referencial de competências devem incorporar toda a realidade da profissão a partir de uma análise rigorosa das práticas, incorporando aspetos que influenciam a vida dos professores e dos alunos, como o receio, a sedução, a desordem, o poder, etc.
6	O referencial de competências deve preponderar sobre o estado das práticas, para não se repetirem velhos modelos, sendo que, para isso, deve contar com meios de exploração de novos caminhos provenientes da investigação, de equipas inovadoras, de movimentos pedagógicos.

7	As competências devem ser desenvolvidas com base na formação inicial, através de um dispositivo de alternância e de articulação entre a teoria e prática; estas devem ser a base do desenvolvimento profissional, tanto nas escolas como no contexto da formação ao longo da vida.
8	O referencial deve ser uma ferramenta ao serviço da conceção e gestão dos planos e dispositivos de formação, assim como da avaliação das efetivas competências dos alunos e dos professores.
9	A conceção de competências deve incorporar a dimensão reflexiva, com a consequente renúncia das prescrições e receitas fechadas, centrando-se, antes, num conhecimento profundo sobre o processo de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento de ferramentas de inteligibilidade das situações educativas complexas, fundamentadas em princípios construtivistas de orientação e desenvolvimento da prática pedagógica.
10	Incorporam-se o envolvimento crítico e a abordagem ética associados a cada situação concreta, desenvolvendo julgamentos profissionais situados na encruzilhada entre a inteligência das situações e a preocupação com os outros.

Quadro 2 – O ‘decálogo’ (Cano, 2005, p. 3) do trabalho para o desenvolvimento de competências (Perrenoud, 2002, pp. 195-97)

Proposta de competências docentes de Escudero

Dada a profusão de propostas relativas ao perfil profissional do professor, entendido como um conjunto de competências articulado e coerente para o exercício da profissão docente, decidimos avançar com a proposta de Escudero (2006, pp. 32 e segs.), pois parece-nos fazer um síntese que se enquadra numa conceção construtivista e cultural da profissionalidade, tal com o próprio refere,

as competências ou standards descritos têm pouco que ver com aquelas listas de condutas derivadas da investigação sobre a eficácia docente enquadrada numa perspectiva de racionalidade técnica, donde não só se oferecia uma imagem da prática decomposta num sem fim de condutas aditivas, como também uma ideia injustificadamente reduzida da atuação docente, dos processos e valores subjacentes à mesma. (Escudero, 2006, p. 33)

Assim, na proposta de Escudero, as competências docentes – nas suas palavras, “o conjunto de conteúdos e aprendizagens da profissão” – estão agrupadas em torno de três grandes núcleos: 1) conhecimentos de base; 2) capacidades de aplicação do conhecimento; e 3) responsabilidade profissional (Quadro 3).

CONHECIMENTOS DE BASE (sobre o)	CAPACIDADES DE APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO (à/ao)	RESPONSABILIDADE PROFISSIONAL (através de)
1. <i>Desenvolvimento e aprendizagem</i> dos alunos e a sua diversidade pessoal, cultural e social. 2. Domínio dos <i>conteúdos</i> específicos das matérias e áreas, incluindo as suas relações transversais. 3. Conhecimento de diversas <i>metodologias</i>	1. <i>Planificação</i> do ensino, tomando decisões fundadas sobre as relações e adequações necessárias entre conteúdos, alunos, currículo e comunidade. 2. <i>Seleção e criação</i> de tarefas significativas para os alunos. 3. <i>Estabelecimento, negociação e manutenção</i> de um clima de convivência na aula que facilite a implicação e o êxito escolar. 4. <i>Criação de oportunidades instrutivas</i> que facilitem o crescimento académico, social e pessoal. 5. Utilização efetiva de <i>estratégias de comunicação verbal e não-verbal</i> que estimulem a indagação pessoal e em grupo. 6. Utilização de uma <i>variedade de estratégias instrutivas</i> que ajudem os alunos a pensar criticamente, resolver problemas, e demonstrar habilidades práticas, desenvolver a criatividade.	1. <i>Prática profissional e ética</i> de acordo com critérios deontológicos e compartilhando responsabilidades com os demais professores. 2. <i>Reflexão e aprendizagem contínua</i> (implicando-se em avaliações dos efeitos das suas decisões sobre os alunos e a comunidade, assumindo como norma o seu próprio desenvolvimento profissional). 3. <i>Liderança e colaboração</i> , tomando iniciativas e comprometendo-se com a aprendizagem de todos os

para facilitar as aprendizagens.	7. <i>Avaliação</i> e sua integração no ensino e aprendizagem, modificando as atuações que sejam apropriadas ao seguir e conhecer o progresso ou as dificuldades de cada aluno.	alunos e a melhoria progressiva do ensino.
----------------------------------	---	--

Quadro 3 – Três grandes núcleos de competências docentes propostos por Escudero (2006, p. 33)

Contudo, do nosso ponto de vista, a mais-valia da proposta de Escudero, para além da síntese bibliográfica sobre as diversas competências profissionais, situa-se ao nível da proposta de um referencial para articular as mesmas a partir do imperativo de proporcionar a todas as crianças “uma boa educação”. Esta é também a argumentação necessária para responder à pergunta subjacente a este propósito último da instituição escolar: o que define “o bom professor”, ou seja, que professor precisamos para garantir esse desígnio?

Escudero (pp. 34-35) inscreve a formação dos professores sob o discurso da ética e da moral, assim como coloca a escola e a educação num marco teórico compreensivo. Este equaciona as competências docentes, definidas tanto em função dos contextos de trabalho e sociais em que se serve; do questionamento dos conteúdos que sustentam as competências e dos critérios de seleção dos mesmos, bem como do grau de integração que devem assumir para além do seu carácter disciplinar. Assim, o autor, por referência a este quadro que ajuda a justificar as competências traçadas e os conhecimentos, capacidades e atitudes que as devem integrar, equaciona o referido marco conceptual a partir da identificação de quatro dimensões da profissão docente (Figura 1): 1) Certos valores, crenças e compromissos sociais e morais da educação, que identifica com o termo “fé”; 2) Sentido da eficiência e da sua efetivação tendo por base os conhecimentos disponíveis (teóricos e boas práticas) e o desenvolvimento das capacidades (“esperança”); 3) Conjunto de visões, atitudes e práticas necessárias para estabelecer com os alunos relações baseadas no respeito, no cuidado e na responsabilidade (“amor”); 4) Consciência do valor e importância de trabalhar com os outros, a disposição efetiva de fazer parte de comunidades de profissionais escolares comprometidos com a melhoria da educação, abertas a estabelecer afinidades com as famílias, a comunidade e outros agentes sociais (“colaboração”).

Em síntese, afirma Escudero (p. 35)

um professor crente no que tem em mãos (fé), com conhecimentos e capacidades necessárias para desempenhar o seu trabalho com eficiência (esperança), disponível para estabelecer determinadas relações pessoais e profissionais com os alunos (amor), comprometido e responsável de criar e sustentar comunidades escolares (colaboração).

Como pode apreciar-se, os termos eleitos têm ressonâncias altruístas e inclusive uma certa “religiosidade”, ainda que, como é fácil de assumir, não está relacionada com alguma opção confessional. Na realidade o imaginário político, social e humano elaborado sobre a educação alberga, pelo menos desde o século dezoito, conotações nada distantes do sentido etimológico da palavra religião (‘re-ligar’), ou seja, estar e sentir-se ligado a determinados valores, comprometidos e dispostos a agir em consonância com os mesmos.

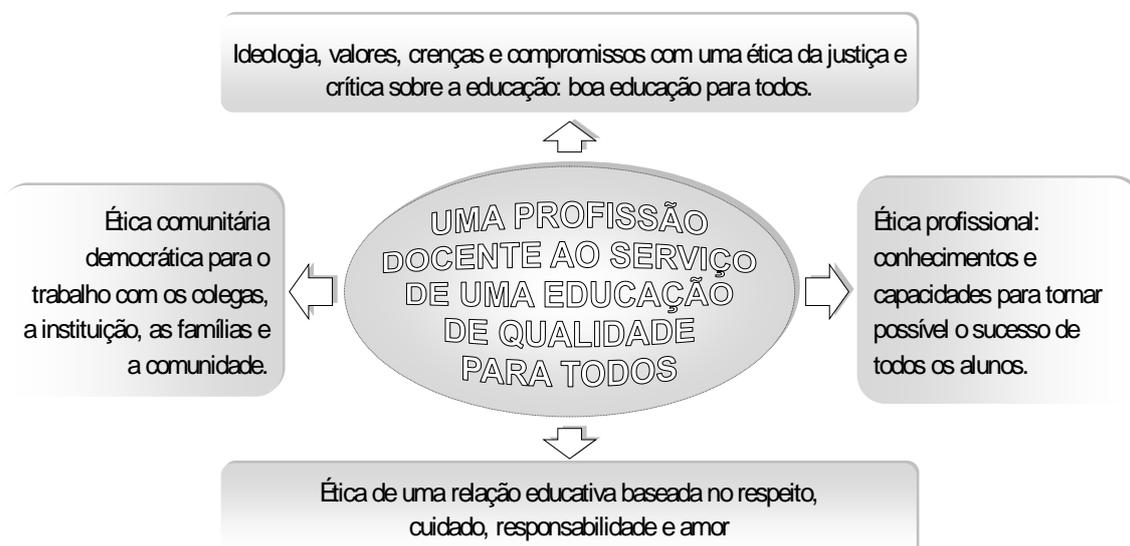


Figura 1 – Referencial para articular as competências profissionais dos professores a partir do imperativo de proporcionar a todos os alunos “uma boa educação” (Escudero, 2006, p. 37)

A construção do referencial sustentado na “ética de uma relação educativa baseada no respeito, cuidado, responsabilidade e amor” aporta contribuições significativas para o modelo de professor que se pretende formar, no sentido de garantir uma boa educação para todos os alunos, às quais apenas fazemos breves alusões (pp. 37-42):

- Na parte superior da figura faz-se referência explícita a certos valores e crenças dos professores que se justificam pelo imperativo ético do entendimento que o acesso a uma educação de qualidade para todos sem exceção é um direito essencial.
- Na franja direita refere-se a dimensão ética profissional, a qual pode englobar todas as outras dimensões, sendo que aqui refere-se à procura e preparação de uma melhor prestação possível na atividade docente quanto às necessidades e à aprendizagem dos alunos.
- Na base da figura surge a ética de relação educativa baseada no respeito, cuidado, responsabilidade e amor, que aponta para conteúdos de carácter pessoal e social (representações e perceções dos alunos, comportamentos, atitudes e propósitos relacionados com o seu desenvolvimento pessoal e social) que os professores deveriam considerar nas relações pedagógicas.
- Na franja esquerda propõe-se a ética comunitária democrática para o trabalho com os colegas, a escola, as famílias e a comunidade, que se refere a tudo o que caracteriza o professor como

um profissional ao serviço da causa última aqui em discussão, a melhoria da educação e o direito de acesso e sucesso de todos, que em face da sua multiplicidade de dimensões e complexidade, não pode ser empreendida senão fazendo parte de um coletivo, uma instituição, a escola onde a colaboração deve constituir-se como um princípio central.

Como síntese deste marco conceptual para a profissão docente, deve referir-se que as considerações analíticas das dimensões em causa não deixam de relevar a necessidade de uma visão que as tome em conjunto, as relacione e integre. Como refere Escudero (2006, p. 42),

[o] que realmente importa é que se traga para a luz do dia, se discuta e se defina um rumo mais público e transparente do que é habitual para concretizar o que devem saber os professores, o que devem saber fazer e que compromissos com a educação e a profissão devem interiorizar e praticar. A abordagem proposta pode ser, tal como outras possíveis, uma forma de organizar a tarefa.

Referências

- Alonso, L. (1991). Contributos para a Definição de um Modelo da Função Profissional dos Professores. In ME/GETAP (Ed.). *Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional: Atas da Conferência Nacional* (pp. 964-967). Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional (GETAP).
- Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva Sobre a Prática da Inovação/Formação* (Vol. I e II). Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
- Benedito, V. & Imbernón, F. (2000). A Profissão Docente. In A. J. Matos (Dir.). *Enciclopédia Geral da Educação* (Volume 1, pp. 31-92). Alcabideche: Liarte Editora de Livros.
- Cano, E. (2005). *Cómo Mejorar las Competencias de los Docentes: Guía Para la Autoevaluación y el Desarrollo de las Competencias del Profesorado*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Escudero, J. M. (2006). La Formación del Profesorado y la Garantía del Derecho a Una Buena Educación para Todos. In J. M. Escudero & A. L. Gómez (Eds.). *La Formación del Profesorado y la Mejora de la Educación* (pp. 21 51). Barcelona: OCTAEDRO.
- Gimeno, J. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la practica* (3.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: o Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Imbernón, F. (1994). *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado: Hacia una Nueva Cultura Profesional*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Le Boterf, G. (1997). *De la Compétence à la Navigation Professionnelle*. Paris: Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a Competência dos Profissionais* (3.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Le Boterf, G. (2004). *L'ingénierie et Évaluation des Compétences* (4e. éd.) Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as Competências Individuais e Coletivas: Resposta a Oitenta Questões*. Porto: Asa Editores.

- Perrenoud, Ph. (2000a). Construindo Competências [Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra, realizada por Paola Gentile e Roberta Bencini]. Nova Escola (Brasil), Setembro, 19-31. Disponível online em «http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html» (consultado em julho de 2017).
- Perrenoud, Ph. (2000b). Dez Novas Competências para Ensinar: Convite à Viagem. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (2001a). Porquê Construir Competências a partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta contra as Desigualdades. Porto: Asa Editores (Cadernos do CRIAP, n.º 28).
- Perrenoud, Ph. (2001b). Dez Novas Competências Para uma Nova Profissão. Pátio Revista Pedagógica (Porto Alegre, Brasil), n.º 17, Maio-Julho, 08-12. Disponível online em «http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.html» (consultado em julho de 2017).
- Perrenoud, Ph. (2002). A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. C. (2003). Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as Questões dos Professores. Lisboa: Editorial Presença.

Currículo de formação inicial de professores: Reflexões a partir do “Desenho Formativo” da UNIFAL-MG (Brasil) e UMINHO (Portugal)

Helena Felício

Universidade Federal de Alfenas (Brasil)
helena.felicio@unifal-mg.edu.br

Carlos Silva

Universidade do Minho (Portugal)
carlos@ie.uminho.pt

Resumo - O texto tem por objetivo analisar o currículo de formação inicial de professores para Educação Básica, tomando a realidade da Universidade Federal de Alfenas (Brasil) e da Universidade do Minho (Portugal) como *locus* de análise. Defendendo uma perspectiva integrada da formação de professores, fazemos uma análise documental dos modelos formativos, à qual agregamos as nossas experiências, enquanto formadores, nesses contextos. Portanto, considerando os aspectos históricos da formação de professores nesses dois países; as singularidades das políticas públicas na formação de professores; as realidades distintas das duas universidades; evidenciamos que tais modelos traçados pelas duas instituições, mesmo em contraciclo, apresentam certas fragilidades comuns no que diz respeito à necessária relação entre componentes de formação, com a adoção de um projeto formativo integrado, subjacente num perfil profissional explicitado, bem como na relação com o contexto de atividade profissional, dificultando o desenvolvimento de um ideário formativo desejado. Assim, embora estas conexões na formação sejam objeto de inúmeras proposições, faz-se necessário continuarmos o debate em prol da reconstrução de currículos que sustentam os cursos de formação inicial de professores, de forma que possibilitem a profissionalização do professor, constituída pela integração de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação, de relações significativas teoria-prática.

Palavras-chave: Formação de Professores; Currículo; Modelos Formativos.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo discorrer sobre o currículo de formação inicial de professores para a Educação Básica do Brasil e Portugal, nomeadamente, àquele construído no contexto da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) e da Universidade do Minho (UM), descrevendo as experiências formativas construídas por essas duas instituições, no que diz respeito à estrutura organizacional do curso¹⁰.

A nossa intenção não é estabelecer parâmetros de comparação entre as experiências formativas

¹⁰ Este trabalho é um recorte do projeto de pesquisa, intitulado “Formação de Professores e Trabalho Docente na perspectiva de egressos: uma parceria de investigação entre UNIFAL-MG (Brasil) e UMINHO (Portugal)”, aprovado pelo CNPq, no edital 01/2016 tendo por vigência o período de 2017 a 2019.

destas duas instituições, mas criar espaço para aproximação e compreensão dos percursos formativos, visto que são significativos e crescentes os estudos, eventos e o trânsito académico-científico na dimensão luso-brasileira.

No Brasil e em Portugal as questões referentes à formação inicial de professores apresentam-se efervescentes uma vez que, pensar numa educação de qualidade também supõe uma formação de professores com qualidade, o que implica, uma comprometida reflexão sobre a política de formação, o currículo, as práticas formativas desenvolvidas nas Instituições Formadoras.

Ao salientar que “a compreensão da génese e desenvolvimento da profissão docente exige o recurso a um olhar sobre a longa duração, o único capaz de apreender esta história (feita de «continuidades» e de «roturas») em toda a sua complexidade”, Nóvoa (1987, p. 11) indica que as decisões que se tomam do ponto de vista da estrutura curricular da formação inicial, implicam um determinado perfil profissional que se pretende trabalhar. Essas alterações têm repercussões decisivas na visão sobre o papel do professor nas sociedades.

Segundo Nóvoa (1997), o que parece emergir como desafio central aos espaços formativos de professores é o debate da constituição de uma perspectiva de formação crítico-reflexiva. A defesa desta perspectiva é fundante para o desenvolvimento da capacidade intelectual dos professores, premissa para a articulação de uma prática educacional de facto emancipatória.

Também Formosinho (2009) evidencia como desafios curriculares, no percurso da formação inicial, a relação entre teoria e prática, o espaço de formação e o espaço de atuação profissional, que se apresentam como elementos dilemáticos que ainda precisam ser (re)estruturados de modo que os mesmos se tornem parte de tal processo.

Motivados por essas questões, problematizamos a organização curricular da formação de professores proposta pelas universidades implicadas. Para tanto, servimo-nos da análise documental, a partir de informações disponibilizadas nos sítios oficiais da Internet de cada Instituição, bem como a partir de nossas experiências, enquanto formadores, nesses contextos.

A formação de professores na UNIFAL-MG e na UM: Algumas reflexões

Num espaço de tempo relativamente recente, podemos enquadrar a formação de professores em várias iniciativas de âmbito universal que visam promover um desenvolvimento sustentado do planeta, onde a “educação para todos” se manifesta como um dos aspetos fundamentais para a sua concretização.

Uma das iniciativas refere-se ao Relatório do Milénio (Annan, 2000), divulgado pela ONU, que dentre várias recomendações, uma delas relaciona-se com a vontade expressa de todas as crianças no mundo alcançarem a educação básica universal, terminando um ciclo completo de ensino primário, o que só pode ser consignado com uma aposta global na qualidade da formação de professores.

Assim, chegamos a bom termo de que a formação de professores assume uma responsabilidade acrescida num cenário da educação mundial, e por isso está no centro das preocupações que procuram a promoção do acesso educativo e, conseqüentemente, das agendas que tentam criar um mundo melhor, um futuro sustentável. E, neste sentido, passamos a refletir sobre a formação inicial de professores nos cenários indicados neste trabalho: Brasil - Portugal / UNIFAL-MG - UM.

Tanto no Brasil, como em Portugal, num período anterior às décadas de 80/90 do século XX, prevaleceram duas lógicas de formação. Uma que definia a formação para os professores do ensino secundário/médio, que se traduzia num sistema bi-etápico clássico, onde à formação científica específica, se seguia uma formação pedagógica; e uma outra formação das ditas Escolas de Magistério, de nível médio, na qual a relação com os contextos profissionais era privilegiada, preenchendo as necessidades de educadores e professores primários.

No Brasil, esta formação bi-etápica para os professores do “secundário” (atual Ensino Médio) popularizou-se como o “modelo 3+1”, por conceber a construção do conhecimento específico separado da construção do conhecimento pedagógico, e perdurou até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, que distingue a formação entre o bacharel e o docente.

Na sequência, em 2002 são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e, nos anos seguintes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores foram substituídas por uma nova versão, aprovada em 2015 que, como a anterior, enfatizam que deve ser garantida, ao longo do processo formativo, a efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades fundamentais à docência, garantindo a necessária formação para o exercício integrado e indissociável da docência; em que a pluralidade de conhecimentos e saberes trabalhados durante o processo formativo do licenciado devem sustentar a conexão entre a sua formação inicial, o exercício da profissão e as exigências de educação continuada.

Já em Portugal, até os anos 80, com a extinção dos Magistérios Primário e Infantil, abriram-se duas portas para a formação destes educadores e professores. Foram criadas as Escolas Superiores de Educação, onde se fazia a formação de Educadores e Professores do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Também surgiu a possibilidade das Universidades tomarem para si a formação inicial destes profissionais, incorporando essa formação nas suas estruturas já existentes ou criando unidades autónomas com esse fim específico. Para o 3.º ciclo do Ensino Básico e para o Ensino Secundário, com o advento das Universidades Novas, em 1973, surgiram as chamadas Licenciaturas em Ensino, que protagonizaram uma estrutura de formação integrada, com componentes científicas, pedagógico-didáticas e de prática pedagógica. Esta diversificação de contextos e situações de formação tenderam a padronizar-se com a implementação do Processo de Bolonha, a partir de 2007, quando a formação de educadores e

professores para a Educação Básica passou a ser consignada na concretização de dois ciclos de estudos superiores. O primeiro, designado de “Licenciatura em Educação Básica” e o segundo, orientado, atualmente, em cinco perfis de nível de “Mestrado em Ensino” profissionalizante, que cobrem o espectro da Educação Básica “dos 0 aos 12 anos” (CNE, 2009).

Ao colocarmos os atuais modelos formativos em paralelo, tendo por referência as idades dos alunos e os níveis de ensino consignados nos respectivos sistemas educativos, obtemos o Quadro que a seguir apresentamos (Quadro 1).

Brasil			Portugal		
Nível de Ensino	Divisão	Formação do Professor	Nível de Ensino	Divisão	Formação do Professor
Educação Infantil	0 a 5 anos	- Licenciatura em Pedagogia	Pré-escolar	3 a 5 anos	Formação de 3 + 2 anos: - Licenciatura em Educação Básica (3 anos); - Mestrado de Ensino (2 anos)*.
Ensino Fundamental	1.º Ciclo – 1.º ao 5.º ano (6 a 10 anos)		- Licenciatura específica para as diferentes áreas do conhecimento	Ensino Básico	
	2.º Ciclo – 6.º ao 9.º ano (11 a 14 anos)	2.º Ciclo – 5.º e 6.º ano (11 a 12 anos)			
Ensino Médio	– 1.º ao 3.º ano (15 a 17 anos)	3.º Ciclo – 7.º ao 9.º ano (13 a 15 anos)		Ensino Secundário	– 10.º ao 12.º ano (16 a 18 anos)

* Perfis de Mestrados de Ensino em/do: - Educação Pré-Escolar; - Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. - Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico; - 1.º Ciclo do Ensino Básico; 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico; 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico.
- A duração dos dois primeiros perfis é de 3 semestres (90 créditos) ao invés dos 4 semestres (120 créditos de todos os outros Mestrados em Ensino).

Quadro 1 – Síntese dos Modelos Formativos no Brasil e em Portugal

Naquilo que concerne às duas instituições em questão, UNIFAL-MG e a UM, evidenciamos, nas suas particularidades, modelos formativos que atendem às legislações indicadas. Contudo, apresentam fragilidades frente ao ideário formativo desejado.

Na UNIFAL-MG, a formação de professores é um campo relativamente novo. Depois de um século de tradição em formação de profissionais para a saúde, a UNIFAL-MG, aderiu ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), do Governo Federal Brasileiro, que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Deste modo, a partir de 2006, houve um crescente aumento de cursos na UNIFAL-MG, em especial os cursos de licenciaturas, destinado à formação de professores para a Educação Básica, em nove áreas¹¹ do conhecimento.

Embora a UNIFAL-MG não tenha experienciado o “modelo 3+1” na formação de professores, tendo instituídos os seus cursos de licenciatura sob os pressupostos integradores demandados

¹¹ As áreas de formação de professores na UNIFAL-MG são: Pedagogia, Biologia, Física, Matemática, Ciências Sociais, Letras, História, Geografia, Química.

pelas Diretrizes, identificamos que a organização curricular é pautada pela lógica disciplinar, com a prevalência do conhecimento específico, com pequenos espaços para a formação pedagógica e prática que se mostram pulverizados ao longo do curso, configurados em disciplinas que pouco dialogam com as de conhecimento específico, oferecendo oportunidades pontuais de relação com o contexto profissional.

Outra questão é a oferta dos cursos de licenciatura no período noturno, com o objetivo de permitir o acesso ao ensino superior à uma população de trabalhadores. Embora essa questão seja indiscutível, os cursos noturnos evidenciam limitações, dificuldades e fragilidades no que concerne à relação com contextos profissionais, uma vez que as escolas de Educação Básica concentram suas atividades no período diurno.

Na UM, com um percurso mais alongado na formação de professores, após trabalhar, por quase quatro décadas em prol de uma formação consignada através de um modelo integrado, desenvolve atualmente, como todas as outras instituições do Ensino Superior, em Portugal, uma formação inicial de educadores e professores no modelo bi-etápico, sendo uma primeira fase de formação generalista, nas áreas científicas de docência, de nível designado por 1.º ciclo (ou Licenciatura, normalmente com a duração de três anos); numa segunda fase vocacionada para a formação específica, no âmbito das Ciências da Educação, das Ciências da Especialidade e dos processos de Prática de Ensino Supervisionada, designada por 2.º ciclo (Mestrado profissionalizante com a duração de 2 anos). No caso dos profissionais da Educação Básica, foi criada, para o efeito a chamada Licenciatura de Educação Básica com o fim específico de se tornar numa condição prévia de acesso aos cursos de Mestrado destes níveis de ensino.

Ao olhar para estes dois modelos

Com a evolução da complexidade presente nos contextos de atuação profissional dos professores, aumenta-se a preocupação com estes cursos e a forma de estruturação dos mesmos para cumprir com seu papel. Da mesma forma, Flores (2015, p. 199), aponta que tem “sido identificadas discrepâncias entre o que os alunos futuros professores aprendem nos seus cursos e a sua experiência prática nas escolas”.

No contexto brasileiro, mesmo com a implantação dos cursos de licenciatura numa perspectiva integrada, e no contexto português, com a instituição da formação bi-etápica, podemos notar uma cisão interna entre as disciplinas específicas e pedagógicas, bem como a luta entre estes saberes que é evidente quando observamos, por exemplo, a distribuição de carga horária das disciplinas e dos horários nos quais são disponibilizadas. Entretanto, assumimos que nos dois contextos, mesmo com as orientações integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática verificamos uma ruptura destes aspectos provocada pela rigidez do modelo disciplinar, caracterizado pela individualidade, pelos saberes segmentados, por um adiar das relações com os contextos profissionais, que comprometem a construção da identidade profissional e das relações significativas entre saberes que dão corpo

ao conhecimento profissional.

Em termos globais, as propostas de formação segmentadas, sem criar uma relação entre os diversos saberes profissionais, não se ajustam às necessidades que os professores sentem nos contextos profissionais. Há uma separação das diferentes componentes da formação, que estas propostas vêm acentuar. Não há um sentido de projecto global, com uma definição clara de um perfil profissional de professor.

Especificamente no contexto português, a profissionalização nos mestrados tende a retardar o sentido de apropriação da profissão. É apenas num curto espaço de tempo que se pretende criar uma visão global sobre a atividade profissional e a imersão nos contextos educativos, que é manifestamente insuficiente. Isto agrava os problemas da construção da profissão no palco da mesma, a escola, protelando várias questões da integração dos conhecimentos profissionais para os processos de indução profissional, com o risco de esses contextos não serem favoráveis à criação de experiências significativas no âmbito da construção desses conhecimentos.

Assim, estabelece uma dicotomização cada vez mais acentuada entre conhecimento académico para uma profissão que precisa de um conhecimento profissional e experiencial. Provoca a separação dos contextos formativos que praticamente não se comunicam e quando o fazem é apenas numa lógica que acentua aspectos técnicos relacionados com o cumprimento de procedimentos de validação da componente da iniciação à prática profissional, e não nos aspetos substanciais da formalização do processo de construção de uma identidade profissional pela apropriação progressiva dos seus conhecimentos profissionais.

Concluindo este texto e iniciando um debate

Uma proposição para que essa situação seja suplantada é a construção de um currículo que supere a dicotomia entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre teoria e prática, entre situação de formação e situação de trabalho, que marcou a formação de professores ao longo de sua trajetória, contribuindo para a desqualificação do trabalho docente, e que se mantém ainda com a avaliação dos estudos quanto aos currículos formativos, evidenciando uma ausência clara de um perfil profissional; isso sem falar nas temáticas desvinculadas da prática profissional (Gatti & Barreto, 2009).

Para Libâneo (2012), as mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, e ambas estão amparadas numa complexa discussão do desenvolvimento de possibilidades e espaços de “ensinar a pensar”. Para tanto, este desafio perpassa a reconstrução dos currículos que sustentam os cursos de formação inicial de professores, de forma que possibilitem a profissionalização do professor, constituído por uma “base sólida de conhecimentos e formas de ação, [...] capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos” (Gatti, 2010, p. 1360).

Na defesa de uma perspectiva de formação com base no desenvolvimento da capacidade

intelectual dos professores, premissa para a articulação de uma prática educacional de facto emancipatória, visualizamos que o cenário formativo, seja nos espaços de formação inicial ou nas experiências de formação contínua docente, devem garantir o aprofundamento da “função” social docente, com a definição de proposições políticas educacionais coerentes, que sustentadas em aportes teóricos condizentes possibilitem aos professores redesenharem suas identidades profissionais.

Referências bibliográficas

- Annan, K. A. (2000). Nós, os Povos, as Nações Unidas do Século XXI. Nova Iorque: Nações Unidas. Disponível em <<https://goo.gl/aCQ8ns>> ou <<https://goo.gl/LwT1vU>> (consultado em junho de 2017).
- CNE (2009) . A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Flores, M. A. (2015). Formação de Professores: questões críticas e desafios a considerar. In: CNE. Formação Inicial de Professores: Seminários e Colóquios. CNE: Lisboa.
- Formosinho, J. Academização da Formação de Professores. (2009). In J. Formosinho (Coord). Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente (pp. 73-92) Porto: Porto Editora.
- Gatti, B. A. (2010). Formação de Professores no Brasil: Características e problemas. Educação e Sociedade. Campinas, Vol. 31, n.º 113, 1355-1379.
- Gatti, B.A., & Barreto, E. S. (2009). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO.
- Libêneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, Vol. 38, n.º 1, 13-28.
- Nóvoa, A. (Org). (1997). Os professores e a sua formação (3.ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1987). Le temps des professeurs: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle) (Vol. 1, pp. 514). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Referências legislativas

- Brasil; CNE. (2002). Resolução n.º 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Diário Oficial da União de 09/04/2002, seção 1, p. 31.
- Brasil; CNE. (2015). Resolução n.º 2 de 1.º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União de 25/6/2015, seção 1, p. 13.
- 2014-05-14 | Decreto-Lei n.º 79/2014 – Diário da República, 1.ª série, N.º 92, de 14 de maio de 2014 [Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário – são revogados: O Decreto-Lei n.º

43/2007, de 22 de fevereiro; b) O Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro; c) A Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro]

2007-02-22 | Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro – Diário da República, 1.ª Série, N.º 38, de 22 de fevereiro de 2007 [Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário]

1986-10-14 | Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Diário da República, n.º 237, Série I [aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo]

2005-02-22 | Decreto-Lei n.º 42/2005, Diário da República, I Série-A, n.º 37, de 22 de Fevereiro [aprova princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior]

Empreendedorismo e inovação em educação

Paula Cristina Alves de Araújo

Agrupamento de Escolas Tomaz Pelayo, Santo Tirso
pcaa.estp@gmail.com

Resumo - Educação para o empreendedorismo é um dos objetivos estratégicos da União Europeia e é uma competência transversal que pode ser desenvolvida na Escola. Os desafios são constantes e parece ser necessária uma nova abordagem para dar resposta às necessidades dos alunos e da sociedade em geral e tornando a aprendizagem mais relevante, mais eficaz e mais integradora, capaz de desenvolver nos alunos capacidades estratégicas que lhes permitam alcançar o sucesso. O foco da aprendizagem deverá mover-se no sentido de incluir o desenvolvimento de soft skills na sala de aula. Logo, é imperativo, alertar para a importância das competências do século XXI, tais como: criatividade, trabalho de equipa, capacidade de comunicação e pensamento crítico. Para tal, é necessário que os professores permitam ao aluno um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem criando espaços para experiências práticas e inovadoras lideradas pelos alunos e que envolvam uma aprendizagem por ação.

Palavras-chave: empreendedorismo, inovação e *soft-skills*

“To help fight the impact of the economic crisis, most importantly youth unemployment, Europe needs more entrepreneurial individuals. Education and Training policy has an important role to play in ensuring that the necessary knowledge, skills and attitudes are delivered through the educational system.” (Thematic Working Group on Entrepreneurship Education, Final Report, November 2014: p.3)

Introdução

Um dos desafios que se coloca hoje aos professores é preparar os alunos para um mundo de trabalho competitivo e global. Atendendo à forte pressão social, muitos professores trabalham no sentido dos seus alunos obterem bons resultados finais por forma a dar resposta imediata ao que, direta ou indiretamente, lhes é exigido.

Em sala de aula trabalha-se muitas vezes para obter um bom produto, deixando para segundo plano o processo de aquisição de conhecimentos e desvalorizando, por vezes, as competências pessoais de cada aluno. Portanto, cria-se com frequência, um ambiente individualista e até mesmo de alguma competitividade dentro da sala de aula, desvalorizando-se o trabalho

colaborativo e a aprendizagem significativa. No limite, este processo pode levar à exclusão ou até mesmo ao abandono escolar.

Segundo o relatório McKinsey (2017), a natureza do trabalho vai mudar. Metade dos trabalhos de hoje serão automatizados, se não totalmente pelo menos nas tarefas de repetição. Se por um lado a produtividade aumenta, por outro lado a oferta de emprego diminui. Não obstante, a automação vai criar oportunidades para as pessoas fazerem uso das suas capacidades humanas inatas, capacidades que as máquinas têm mais dificuldade em reproduzir, como sendo o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas, as capacidades sociais e emocionais, e, acima de tudo, a criatividade.

Para de alguma forma evitar esta relação automação / desemprego, a aprendizagem deveria mover-se no sentido de desenvolver as skills que os alunos vão precisar para criar os seus próprios trabalhos no futuro.

“Education systems will need to evolve for a changed workplace, with policy makers working with education providers to improve basic skills in the STEM fields of science, technology, engineering, and mathematics, and put a new emphasis on creativity, as well as on critical and systems thinking. For all, developing agility, resilience, and flexibility will be important at a time when everybody’s job is likely to change to some degree.” (Manyika et al.,2017: p.25)

Assim, parece ser necessário criar novos espaços de reflexão e pedagogias abertas para facilitar trajetórias de aprendizagem eficazes que permitam o desenvolvimento de competências do século XXI.

Empreendedorismo em educação

Educação para o empreendedorismo é um dos objetivos estratégicos da União Europeia. O mundo do trabalho está em grande mudança e as capacidades exigidas aos trabalhadores passam cada vez mais pela criatividade, novas formas de partilhar informação e uma mente inovadora. Assim,

“... a educação para o empreendedorismo é essencial, não só para moldar a mentalidade dos jovens, mas também para dotá-los das competências, conhecimentos e atitudes que são indispensáveis para o desenvolvimento da cultura empreendedora.” (Eurydice, 2016: p.11)

«Empreendedorismo» é uma competência transversal que pode ser desenvolvida na Escola, desde que haja lugar a experiências em que o aluno tenha a oportunidade de ter ideias e de as transformar em valor para os outros (EntreComp, 2016).

EntreComp, “Entrepreneurship Competence Conceptual Framework”, é um documento que identifica três áreas de competências que estão interligadas e se interrelacionam: ideias e oportunidades, recursos e ação. Cada uma destas áreas é constituída por cinco competências, que juntas constituem os blocos que constroem o empreendedorismo como uma competência.

Estas experiências práticas, anteriormente referidas, devem ser lideradas pelos alunos, individualmente ou em grupo, envolvendo uma aprendizagem por ação (learning-by-doing), enquanto o professor adota o papel de facilitador da aprendizagem (Thematic Working Group on Entrepreneurship Education, 2014). Este tipo de experiências podem ter lugar dentro da sala de aula desde que os professores estejam disponíveis para mudar o seu papel e permitir ao aluno um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem. Este conceito não é novo, mas parece ser necessário que ele se enraíze nas nossas práticas.

Os desafios são constantes e é, por isso mesmo, necessária uma nova abordagem para dar resposta às necessidades dos alunos e tornar a aprendizagem mais relevante, mais eficaz e mais agradável. Neste sentido há necessidade de introduzir mudanças dentro da sala de aula, valorizando o processo e a criação de novos conhecimentos, e não só, ou não sempre, o produto e a memorização dos factos.

O foco da aprendizagem deverá mover-se no sentido de desenvolver nos alunos capacidades estratégicas que lhes permitam enfrentar um mundo em constante mudança e alcançarem o sucesso, soft skills, tais como: criatividade, trabalho de equipa e comunicação ou a literacia digital.

O Projeto LEEN (*Liminality & educational entrepreneurship*)¹²

O projeto LEEN¹³ foi um projeto Erasmus + coordenado por Patricia Huion da Universidade de Limburg e orientado no sentido de desenhar trajetórias de aprendizagem que permitissem inspirar professores e alunos a abraçar uma mentalidade empreendedora.

Nele participaram duas Universidades, UC Limburg da Bélgica (coordenadora do projeto) e Universidade de Palackeho da República Checa; três Escolas, Colegiul Economic Ion Ghica da Roménia, Ayvacik da Turquia e Agrupamento de Escolas de Tomaz Pelayo de Portugal; quatro empresas / empreendedores, Kating Noored da Estónia, Netra da Hungria, DansArt da Holanda e Improvement Inc. da Finlândia; e, por último, foi também parceira uma empresa de avaliação externa Shared Enterprise da Inglaterra. Todo o trabalho foi realizado em estreita colaboração com a missão partilhada de experimentar, ou pôr em prática, o referencial Entrecomp.

Deu-se início ao projeto com uma abordagem ao conceito de «empreendedorismo» e às competências do século XXI, bem como a apresentação e análise do documento “Entrepreneurship Competence Conceptual Framework”, EntreComp.

¹² LEEN- *Liminality & Educational Entrepreneurship is an Erasmus+ project (AGREEMENT NUMBER – 2015-1-BEO2-KA201-O12334)*

¹³ <https://l33n.eu>

Após o delinear das linhas orientadoras do projeto, criou-se um questionário sobre as práticas nas várias instituições educativas envolvidas, incidindo sobre a forma como o conceito de «empreendedorismo» no seu sentido lato estava presente nessas práticas. Os resultados foram então analisados pela Faculdade de Pedagogia de Olomouc na República Checa. Constatou-se que os professores tinham consciência da importância de permitir um papel mais ativo aos alunos, incentivando o seu espírito crítico, a sua autonomia e a sua criatividade, mas as atividades que o permitissem não eram muito frequentes. Um dos temas que mais pareceu preocupar os professores foi o erro, como lidar com ele e como superá-lo ou vê-lo como parte do processo.

A partir destes resultados foram criados learning-snacks ou knowledge clips onde se explicitaram de uma forma simples alguns conceitos, como por exemplo: clarificação do conceito de empreendedorismo na educação¹⁴; importância do erro na construção do sucesso¹⁵; definição do conceito de «liminalidade»¹⁶ e a sua ligação ao conceito de empreendedorismo.

Foram, também, desenhados liminal labs que pretendem sensibilizar para a mudança. Usando diferentes métodos e ferramentas, os participantes aprendem a reescrever histórias antigas e criar outras, novas. Portanto, compreendem o comportamento empreendedor analisando histórias, trabalhando em equipa e experimentando acontecimentos reais. O uso de ferramentas e estratégias inovadoras como storytelling, design thinking ou visual learning, potenciam a criação de novas perspetivas e novos comportamentos necessários ao século XXI. Entende-se por design thinking a transformação de ideias ou projetos em imagens ou esquemas para uma melhor compreensão e memorização dos factos ou conceitos. Esta é uma estratégia que ajuda os alunos a sintetizar a informação, a retê-la e a empenhar-se mais na sua aprendizagem.

«Empreendedorismo» é uma abordagem e as capacidades empreendedoras podem ser impulsionadas com a prática. Assim, estes laboratórios permitem aos professores, ou mesmo aos alunos, experimentar uma nova identidade, predominantemente, com enfoque nas seguintes atitudes: iniciativa e risco, pensamento crítico; criatividade e resolução de problemas. São, pois, laboratórios experimentais onde os intervenientes são colocados em situações inesperadas, refletindo sobre as suas práticas habituais e permitindo-lhes sair de formas de pensar tradicionais e aceitar novas. Estes exercícios de reflexão sobre «empreendedorismo», pensamentos divergentes, risco, erro e diários de coragem permitem trabalhar novas atitudes e novas perspetivas face ao ensino.

A título de exemplo, refira-se, resumidamente, o laboratório “Árvore da vida”. Este laboratório permite aos participantes falar sobre a sua vida de uma forma que os torna mais fortes. Cada participante desenha a sua própria árvore da vida e fala das suas raízes, das suas competências e conhecimentos, das suas ambições e sonhos, assim como de pessoas especiais nas suas

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=q1CxuHx9aoo>

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=M2h3ymUuEBs>

¹⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=bIL8eP5J4dc>

vidas. É um exercício de reflexão e partilha. Mais ainda, é uma narrativa de vida. Neste caso, o moderador controla o tempo da atividade e incentiva a partilha das histórias.

O papel das empresas / empreendedores na criação de todas estas ferramentas foi, sem dúvida, muito importante. Embora sendo elementos externos à escola e à realidade escolar, são pessoas que estão no mundo real do trabalho, que sabem quais são as competências exigidas pelas empresas e que podem dar sugestões válidas para a melhoria das aprendizagens. Além disso, a variedade social e cultural dentro dos vários elementos que integravam o projeto foi enriquecedora na medida em que foi possível partilhar diferentes perspetivas sobre o ensino.

Por fim, e no sentido de dar resposta aos professores que gostariam de ter atividades práticas para desenvolver as competências do século XXI em sala de aula, criou-se um jogo de tabuleiro virtual¹⁷ com atividades práticas / jogos. Este conceito de gamification nada mais é do que introduzir jogos na prática letiva, mas é, claramente, uma estratégia de ensino inovadora que se baseia na necessidade de resolução de problemas interativos e colaborativos, visualizar possíveis cenários, ser resiliente face à pressão, às adversidades e ao erro, aplicando as estratégias dos jogos.

Este conceito de gamification e o uso de jogos como estratégia de aprendizagem é já largamente utilizada e reconhecida como uma estratégia que motiva os alunos e potencia a sua aprendizagem. Assim, através do jogo, os alunos têm a possibilidade de ter uma aprendizagem autêntica ou aprendizagem significativa, que vulgarmente só tem lugar fora da sala de aula, explorando o mundo e aprendendo com as pessoas que nele vivem. No entanto, a aprendizagem significativa (authentic learning) também pode acontecer dentro da sala de aula. Os alunos podem aprender com os trabalhos de projeto, inquéritos, estudos de caso ou peças de teatro (Lombardi, 2007). O professor pode agir enquanto facilitador da aprendizagem, dando aos alunos a liberdade de se interrogarem ou pensarem de forma diferente (“outside-the-box”), questionando, apresentando desafios, promovendo a colaboração e a interação entre os alunos, bem como propiciando e incentivando o uso das novas tecnologias.

Neste jogo de tabuleiro virtual tudo isto acontece. Cada participante pode escolher o percurso a seguir e as atividades a realizar individualmente ou em grupo, terminando sempre numa tarefa final. Tal como nos jogos, este jogo de tabuleiro virtual transforma o papel do aluno, de um agente passivo que absorve a informação, num agente ativo e participante.

Os jogos têm a capacidade de tornar um conteúdo desinteressante num conteúdo interessante e motivador, situando-os num ambiente de aprendizagem real onde podem exercitar as suas competências e falhar de uma forma natural, sem a conotação social negativa que normalmente o erro tem. Os jogos são importantes também porque permitem falhar e tentar de novo, situação que no processo de aprendizagem não é fácil de encarar e de ultrapassar.

¹⁷ <https://l33n.eu/learning-environment/>

Empreendedorismo e inovação no Agrupamento de Escolas Tomaz Pelayo

Estas estratégias e estas atividades foram postas em prática dentro do Agrupamento de Escolas de Tomaz Pelayo das mais variadas formas e nos mais variados espaços.

Começou-se por reunir com professores proativos, interessados em novas experiências e disponíveis para aceitar desafios, refletiu-se em conjunto sobre o documento EntreComp, as práticas existentes e as mudanças possíveis.

Naturalmente, que se se pretende trabalhar empreendedorismo dentro da sala de aula, é vital que os professores se sintam, eles próprios, empreendedores e capazes de deixar para trás crenças e papéis tradicionais.

Neste sentido, organizaram-se palestras com convidados da nossa comunidade ligados ao empreendedorismo e às start-ups onde foi possível ouvir sobre a importância das soft skills no mundo real do trabalho e discutir a forma como a escola pode contribuir para o desenvolvimento dessas mesmas soft skills nos alunos.

A par destas palestras, realizaram-se alguns dos liminal labs para permitir aos professores experimentar situações improváveis e impossíveis e refletir sobre essas experiências. Apresentaram-se ferramentas digitais como kahoot, plickers, mentimeter e Skype, e deram-se a conhecer abordagens inovadoras como flipped classes, gamification e design thinking.

Se entre os docentes do pré-escolar e primeiro ciclo, estas ideias foram bem acolhidas, o mesmo não aconteceu entre os docentes que lecionam o ensino secundário, em particular, os docentes cujas disciplinas estão sujeitas a exame nacional. Efetivamente, constatou-se que o primeiro grupo utiliza estas estratégias regularmente em sala de aula, enquanto o segundo grupo considera que se as utilizarem vão perder tempo necessário para cumprir o programa. Transmitir a informação é mais rápido, mas também impõe a todos os alunos o mesmo ritmo de trabalho. Os conteúdos avançam, sem muitas vezes, serem compreendidos por todos e alguns vão ficando para trás. Este estado de liminality é referido por Victor Turner (1969), quando ele se refere a uma sociedade de indivíduos que não pertencem, ou seja, indivíduos que estão num estado a que ele chama de in between.

De facto, não foi fácil transportar estas ideias e práticas inovadoras para dentro da sala de aula, pelo que parte destas atividades foram realizadas em Assembleias de Turma ou no Clube de Empreendedorismo da escola. No entanto, algumas estratégias foram aplicadas em sala de aula, sem descorar os conteúdos programáticos ou as planificações. Claramente, a participação e a motivação dos alunos foram superiores nessas aulas, em que lhes foi permitido tornar-se num elemento ativo construtor do seu próprio processo de aprendizagem.

Importa aqui realçar o recurso ao Storytelling, nas aulas de língua estrangeira, como estratégia de desenvolvimento da criatividade, a par do trabalho específico da língua, como sendo: o

vocabulário, os conectores ou as estruturas gramaticais.

Sem dúvida que, o trabalho colaborativo foi um elemento chave. Facilitou a comunicação construtiva, desenvolveu a tolerância, a flexibilidade e a capacidade de expressar e compreender diferentes pontos de vista e promoveu a negociação e a confiança. Realça-se o facto de todos os alunos terem a oportunidade de sentir que podem ser úteis em equipa, que têm capacidades que a podem ajudar e, como tal, se sentirem incluídos.

Em termos de literacia digital, há ainda muito a fazer. Foram já utilizadas ferramentas como Mentimeter, Kahoot e Plickers, as aulas por Skype e a plataforma moodle, mas de uma forma muito reduzida. Parece não haver ainda muito à-vontade com estas ferramentas, mesmo sabendo-se que estas ferramentas digitais aumentam a motivação e a participação, uma vez que dá a possibilidade de todos os alunos da sala participarem. Estas ferramentas permitem inclusive uma recolha de elementos de avaliação imediatos e no caso da plataforma moodle uma maior interação entre o professor e o aluno.

Conclusões

Para finalizar, pode afirmar-se que o projeto deu a conhecer e aplicou estratégias inovadoras, como forma de desenvolver nos alunos as competências do século XXI.

Os alunos que participaram desenvolveram competências e atitudes essenciais para serem capazes de transformar as suas ideias em ações, como sendo a criatividade, o espírito de iniciativa e de equipa e tiveram ainda a possibilidade de experimentar em sala de aula situações aproximadas à vida real.

Os professores, que direta ou indiretamente trabalharam com o projeto LEEN, consideraram ter tido a oportunidade de adquirir competências específicas e conhecimentos necessários para contribuir para um ensino inovador. De um modo geral, a avaliação deste trabalho indica que os professores veem a introdução das competências do século XXI na prática letiva como necessária; no entanto têm alguma dificuldade em fazê-lo. Parece claro, haver necessidade de maior discussão, mais formação e mais trabalho colaborativo nas escolas.

Globalmente foi feito um balanço positivo e considerou-se que este foi um passo em frente na exploração e integração das competências do século XXI no processo de ensino-aprendizagem. Graças às aprendizagens feitas, foi possível promover uma atitude empreendedora dentro da sala de aula e fomentar a curiosidade por práticas pedagógicas inovadoras.

Poder-se-ia afirmar, ainda, que esta foi uma comunidade de aprendizagem que abriu espaço e oportunidade para o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos em particular dos professores do Agrupamento de Escolas Tomaz Pelayo. Citando Flores e Ferreira:

“... a noção de comunidade de aprendizagem remete para uma visão partilhada da educação e da profissão, e de valores e objetivos congruentes com a mesma, para

a construção de uma cultura colaborativa de aprendizagem e de um sentimento de pertença coletiva; para a indagação reflexiva e crítica visando a melhoria das práticas profissionais; para uma perspectiva dialógica de comprometimento e aperfeiçoamento mútuo; para a eficácia e a confiança relacional entre professores e outros autores educativos.” (Flores & Ferreira, 2012: p.7).

Referências

- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2016. *Educação para o Empreendedorismo nas Escolas Europeias. Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- European Commission. (2013). *Entrepreneurship 2020 Action Plan COM (2012) 795 Final*. Brussels.
- Flores, M. A., & Ferreira, I.F. (Org.). (2012). *Currículo e Comunidades de Aprendizagem: Desafios e Perspetivas*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Thematic Working Group on Entrepreneurship Education. (2014). *Final Report of the Thematic Working Group on Entrepreneurship Education*. Brussels: European Commission.
- Lombardi, M. M. (2007). *Authentic Learning for the 21st Century: An Overview*. In <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli3009.pdf> (consultado em janeiro de 2017)
- Manyika et al. (2017). *A future that works: automation, employment and productivity*. McKinsey Global Institute
- Turner, V. (2008). *Liminality and Communitas*, in *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*, Aldine Transaction Press, New Brunswick

A educação básica nos movimentos de internacionalização do currículo: Aproximações conceituais

Juares da Silva Thiesen
Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)
juares.thiesen@ufsc.br

Resumo - O trabalho inscreve-se na pesquisa em desenvolvimento que tem como objetivo analisar implicações dos movimentos de internacionalização curricular do Ensino Superior sobre as atuais políticas e reconfigurações curriculares na Educação Básica no Brasil e em Portugal. Particularmente neste texto, apresento breve contextualização dos movimentos da chamada internacionalização da educação e do currículo, com destaque a participação da Educação Básica, que como se sabe alinha seus desenhos curriculares cada vez mais aos requerimentos dos organismos transnacionais. Trata-se de um estudo de caráter conceitual que se apóia em bases teóricas do campo das políticas educacionais e curriculares. O texto está organizado em três tópicos: uma introdução, seguida pelo destaque de alguns conceitos atinentes a problemática da internacionalização da educação e do currículo, e finalmente uma rápida contextualização do movimento em termos globais.

Palavras-chave: Internacionalização, Currículo, Educação Básica

Introdução

O texto forma parte da pesquisa que tem por finalidade analisar implicações dos movimentos de internacionalização curricular no/do Ensino Superior sobre as atuais políticas e reconfigurações curriculares na Educação Básica no Brasil e em Portugal. Particularmente nesta comunicação, exploro aspectos conceituais e outros elementos de contextualização do movimento de internacionalização da educação, com especial atenção à participação da Educação Básica que, como se sabe, alinha seus desenhos curriculares cada vez mais às demandas dos organismos internacionais os quais têm colocado a internacionalização como agenda central.

Pesquisas cujos resultados estão disponibilizados em ambientes virtuais ou mesmo impresso, inclusive em obras completas, evidenciam que a produção do conhecimento está concentrada quase que exclusivamente à problemática da internacionalização da educação superior¹⁸, e com alguma atenção mais específica às questões da mobilidade acadêmica. Contudo, considerados os limites de busca de fontes para este estudo¹⁹, revelam-se raras as publicações que se dedicam a investigar a presença da Educação Básica nos movimentos de internacionalização, aspecto que denota relevância ao trabalho em pauta.

Neste mesmo âmbito, outro ponto que chama a atenção é a inexistência de uma definição

¹⁸ O registro das pesquisas forma parte da investigação completa.

¹⁹ Bases de dados consultadas: Scielo, Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Periódicos CAPES.

conceitual para o que estou denominando aqui de internacionalização da Educação Básica. O que se encontra com relativa frequência nos textos da produção científica são definições para internacionalização da educação, internacionalização do currículo, internacionalização da educação superior, internacionalização em casa, internacionalização como cooperação bilateral, estudos internacionalizados, currículos internacionalizados, internacionalização do campo dos estudos curriculares, além de outras.

No espaço desta comunicação, proponho-me, então, a apresentar algumas definições que constituem referências conceituais para pesquisas envolvendo esta problemática e, além disso, esboçar um conceito provisório para 'internacionalização da educação básica' com vistas a servir de base para a pesquisa mais ampla em andamento. Num segundo tópico contextualizo, muito brevemente, os movimentos que ocorrem em escala transnacional visando a internacionalização da educação e do currículo.

Definições conceituais que servem de base teórica para os estudos sobre internacionalização da educação e do currículo

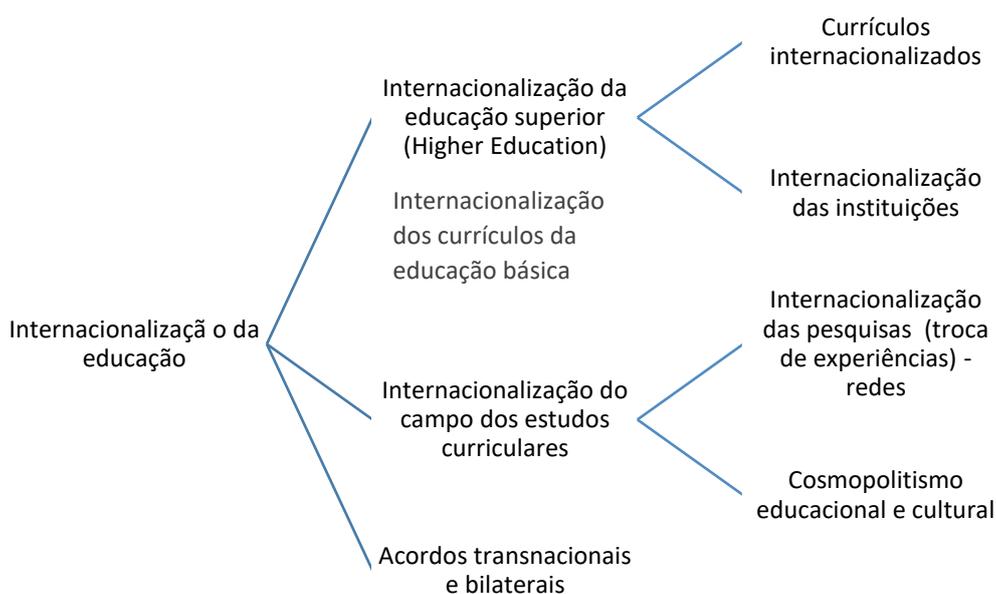
Não obstante ao fato de a internacionalização da educação, especialmente a de nível superior, coincidir com a própria iniciativa de constituição das universidades no medievo, cuja invenção trouxe consigo um ideário de universalização do conhecimento (SEVERINO, 2002), as ações orgânicas em termos institucionais bem como os estudos sobre esta problemática despontam com força somente a partir dos anos 1980, tempos marcados por eventos como o pós-guerra e a queda do muro de Berlim, a globalização da economia, a reestruturação produtiva, o neoliberalismo de mercado e tantos outros movimentos que conduziram a educação na direção de um 'bem de consumo' mais que de um 'direito'.

É nesse cenário que o ideário de internacionalização ganha força e passa a envolver diferentes setores da atividade humana, seja na tecnologia, na indústria, no mercado, na cultura, no consumo, nos serviços e, obviamente, na educação. São contextos que mobilizam tanto atividades concretas de materialização de projetos nesta perspectiva quanto a produção de conceitos que subsidiem diferentes interpretações para este mesmo fenômeno social.

Não é sem razão que o conceito de internacionalização da educação, em muitos aspectos, se (con)funde com o de internacionalização da educação superior, dado que é neste nível de escolarização que encontram os interesses mais evidentes do estado e do mercado, ou, se preferirmos, do "estado quase mercado" (BERTOLIN, 2011). De toda a forma, é possível encontrar-se um leque relativamente vasto de definições gravitando em torno da problemática da internacionalização da educação - definições que, em geral, se situam em duas perspectivas de entendimento: uma que se assenta na racionalidade instrumental e que mobiliza predominantemente as dimensões técnicas e procedimentais para fazer avançar os processos institucionais de adesão e engajamento a este projeto transnacional, e outra que se dedica a situar e analisar mais criticamente este fenômeno colocando na mesa suas implicações em

termos da vida social, cultural e epistêmica seja das sociedades, seja dos indivíduos.

Sem a pretensão de aprofundar estes aspectos, dado os limites do texto, passo a situar o que chamo de composição conceitual de suporte para compreensões sobre a problemática da internacionalização da educação, indicando quais definições aparecem com maior destaque nas pesquisas que se dedicam a este objeto. Em busca recente nas bases de dados visando compor as referências para este trabalho, foi possível encontrar um conjunto de definições particulares - todas diretamente relacionadas aos movimentos de internacionalização. Foi possível, inclusive, dispô-las (ainda que de modo ainda provisório) em uma hierarquia, conforme ilustro a seguir.



Em sentido amplo, o conceito de internacionalização da educação é apresentado por autores como Knight (2004), Leask (2015), Akkari (2011), Morosini (2006), com sendo um caminho ou alternativa para ampliar e aprofundar as relações interculturais, sociais e educacionais em contextos internacionais e transnacionais. Em geral, são iniciativas institucionais caracterizadas em dois tipos: i) como internacionalização em casa - em situações nas quais os estudantes e docentes não realizam mobilidade acadêmica e, ii) no estrangeiro, quando as experiências são vivenciadas em contextos internacionais.

Com semelhante sentido, se pode dizer que *currículo internacionalizado* é aquele que, quando colocado em ação nas instituições, promove aos estudantes conhecimentos e competências demandadas em padrões internacionais. Em geral, instituições com projetos nesta perspectiva assumem como propósito acadêmico preparar seus estudantes para que, em contextos internacionais e multiculturais, desempenhem eficientemente suas atividades sejam elas pessoais ou profissionais.

O conceito internacionalização da educação superior, por sua vez, aparece freqüentemente associado ao de internacionalização das universidades. As definições, bem marcadas em boa parte dos trabalhos, convergem em vários aspectos, especialmente aqueles relacionados com a concepção positiva de internacionalização, ou seja, com uma concepção que reafirma a necessidade contemporânea de colocar as universidades nos circuitos globais em relação às demandas seja no ensino, na pesquisa ou na extensão. Em geral são afirmados conceitos como o de Knight (2004) que concebe este movimento como processo de integração das atividades universitárias em dimensões internacional e intercultural e como alternativa contemporânea de responder as demandas da sociedade global. Ou ainda, como estratégias transversais que permitem trocas em diversos aspectos, tais como saberes, conhecimentos, tecnologias, cultura, experiências, etc.

Verifica-se marcação conceitual bem distinta em estudos sobre *internacionalização do campo dos estudos curriculares* – iniciativa recente, mas com forte impacto no campo. Pinar (2003), por exemplo, entende que este movimento já pode ser considerado uma mudança paradigmática - concepção realçada por Pacheco (2013) quando afirma que a internacionalização do campo dos estudos curriculares necessita ser analisada pelos novos parâmetros de uma abordagem global do currículo, nos termos do que conta como conhecimento e no modo como a lógica de mercado estabelece princípios para a discussão do conhecimento baseado nos resultados.

Moreira (2012) reafirma esta mesma perspectiva, ao destacar que a internacionalização do campo do currículo implica um trabalho conjunto de estudiosos de diferentes países, com a intenção de configurar um campo que se caracterize por uma perspectiva transnacional, mas não uniforme. Para que o processo se acelere, acredita-se na importância da criação de associações de pesquisadores em currículo, na realização de conferências, na organização de periódicos que ofereçam espaços para o diálogo entre especialistas, no planejamento de estudos em conjunto.

Integra-se, ainda, aos demais conceitos que envolvem internacionalização da educação, o de *cooperação bilateral*. São formulações freqüentemente associadas aos processos inovadores de gestão educacional e curricular construídas na forma de instrumentos de cooperação no âmbito da relação horizontal entre dois ou mais estados nacionais ou mesmo em âmbito regional ou global. Em geral, a ideia é que esse desenvolvimento seja compartilhado entre os países que passaram pela mesma história de exploração e subdesenvolvimento, a fim de que se fortaleçam diante dos países centrais.

Constatada a inexistência (salvo busca mais apurada) de um conceito para *internacionalização do currículo da Educação Básica*, amparo-me, de algum modo, em definições formuladas em textos que discutem a internacionalização da educação superior, notadamente os trabalhos de Leask (2015), Morosini (2006), Knight (2004), Lima e Maranhão (2009).

Entendo ser um movimento, ainda inicial, com motivações de natureza política e econômica que se fortalece mobilizado, predominantemente, por influência de organismos estatais ou privados,

os quais operam em espaços e instâncias transnacionais. Por distintas estratégias e instrumentos, induzem estados nacionais e sistemas educacionais a desencadearem formulação e implantação de reformas em seus currículos de Educação Básica, alcançando, inclusive espaços escolares. São processos que podem incluir desde a formulação de políticas curriculares mais amplas, até reconfigurações, redesenhos, adaptações ou adequações curriculares, com foco nos conteúdos de conhecimento, nas aprendizagens dos estudantes, na avaliação e nas respectivas metodologias de ensino.

Em geral, configuram ações desenvolvidas com perspectivas de alinhamento da educação, do currículo e conseqüentemente da formação escolar aos padrões do sistema econômico mundial vigente, mas que são discursivamente apresentadas como alternativas de atualização, inovação, eficiência e modernização. Os primeiros passos desse movimento aparecem manifestados em textos de políticas curriculares que passam a inserir demandas e expectativas internacionais; nos processos de avaliação externa que definem seus critérios com base em exigências internacionais; nos documentos de projetos e programas oficiais, em geral, estruturados com base nestes mesmos princípios e propósitos.

Cenários nos quais se insere a problemática da internacionalização da educação e do currículo

Apóio-me em reconhecidos pesquisadores que vêm se dedicando aos estudos das políticas sociais e educacionais, tais como Ball (1994, 2004, 2014), Dale (2004, 2008, 2010), Freitas (2012), para afirmar que os movimentos de internacionalização da educação e do currículo, associados que estão a outros projetos educacionais, formam parte de uma agenda global que tem os organismos multilaterais como principais atores. Trata-se, portanto de uma “agenda globalmente estruturada para a educação” (DALE, 2004) proposta pelas “novas redes políticas transnacionais” (Ball, 2014). Dale (2004) destaca que a globalização tem um conjunto de implicações muito fortes sobre a educação e isto não é reduzido a um país em particular, de forma que a estruturação dessa influência se traduz, em essência, a uma espécie de governação global.

Na perspectiva deste mega projeto, a educação é mercantilizada e, portanto, vista como um dos principais serviços sociais na lógica do consumo. No caso específico da formação profissional de nível superior, este serviço (o das universidades) pode se tornar mais estratégico, o que estimula ainda mais as forças políticas e econômicas para internacionalizá-lo. Visto por este ponto, os movimentos pela internacionalização da educação e do currículo podem ser situados nos mesmos contextos em que se encontram, por exemplo, a privatização da educação, as avaliações em larga escala e inclusive o processo de Bolonha.

Em relação ao currículo, Souza (2016) adverte, baseado em Casassus (2001), Meyer et al (1992) e em Freitas (2007), que não parece haver, nem ser possível em curto período, um modelo global, especialmente por conta das especificidades do trabalho docente, que garante, mesmo

com dificuldades, alguma autonomia no processo de ensino, o que tem servido, inclusive, como instrumento de resistência a reformas educacionais. Contudo, há uma aproximação dos currículos mundo afora, de maneira que eles estão se tornando mais parecidos. Trata-se de uma questão muito simbólica, porque é derivada do processo de globalização, mas, ao mesmo tempo, trata-se de uma espécie de neocolonialismo cultural. O que pode provocar maior aproximação ainda é o surgimento/incremento de mecanismos avaliativos internacionais, como o PISA, conduzido pela OCDE, que, como boa parte das avaliações externas não se foca no que foi ensinado, mas, sim, em uma régua externa impositiva, que tem crescente poder de indução do que deveria/deverá ser ensinado.

Insisto, como já destaquei em outro trabalho (Autor, 2016), que movimentos mundiais como o da universalização da avaliação de larga escala; de responsabilização dos sistemas educacionais; de centralização e flexibilização curricular e de parcerização do público com o privado, fortalecem ainda mais propósitos da internacionalização curricular, suportados que são por um conjunto coeso e sincrônico de exigências em termos de competências e habilidades. São formulações com metas de grande impacto colocadas na agenda destas redes políticas transnacionais que, pelo menos discursivamente, se autorizam a definir o que deve constituir 'hoje' o projeto mais eficiente para educação do 'amanhã', em visível esforço de hegemonização de suas ideias e interesses.

Nesta mesma direção apontam trabalhos como os de Libâneo (2014), Cossio (2015) Akkari (2011) que advertem para os riscos que corre a educação, inclusive a Básica que se alinha com força e muito rapidamente às demandas colocadas nesta pauta transnacional. Um caminho que afasta a formação humana se seu sentido mais completo e a coloca, em âmbito internacional, como um produto de padrão universal (dos grupos hegemônicos – é claro!) e a reduz a metas quantificáveis visando, sobretudo, o controle dos sistemas educacionais nacionais e locais. Coordenam este processo importantes instituições multilaterais ou intergovernamentais, notadamente, o Banco Mundial, a OCDE, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, além de outras.

A OCDE, por exemplo, cujo impacto nas políticas educacionais não pode ser desconsiderado, ressalta a necessidade de reformas curriculares mais condizentes com as demandas globais, que estejam voltadas à preparação dos estudantes para atuar socialmente e profissionalmente em um contexto internacional e multicultural (OCDE, 1996, RIZVI, 2007).

Os sistemas educacionais de Brasil e Portugal, evidentemente não ficam fora do circuito de influências destas novas redes políticas e de governança transnacional por uma série de fatores de ordem política, econômica e mesmo acadêmica. No caso do Brasil, desde os anos 1980 o Estado, articulado com as forças do mercado, tem acatado os discursos e as práticas da racionalidade reformista neoliberal e, na educação, adota com força estes princípios nas suas instituições gestoras, a exemplo do que tem feito a o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e as próprias Secretarias de Educação dos Estados da Federação. Em

Portugal, o envolvimento é mais explícito pelos vínculos de participação que o Estado possui com o processo de Bolonha.

Referências

- Akkari, Abdeljalil. (2011). Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios. *Voices*, 21(64), 253-256.
- Ball, S. J. (1994). *Education Reform: A Critical and Post-Structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- _____. (2004). Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*, 25 (89), 1105-1126.
- _____. (2014). *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG.
- Bertolin, J.C.G. (2011). Os quase-mercados na educação superior: dos improváveis mercados perfeitamente competitivos à imprescindível regulação do Estado. *Educação e Pesquisa*: 37(2), 237-248.
- Casassus, J. (2001). A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. *Cadernos de Pesquisa*, (114), 07-28.
- Cossio, M. F. (2015). Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. *e-Curriculum*, 13(04), 616 – 640.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”. *Educação & Sociedade*, 25(87), 423-460.
- Dale, R. (2008). A globalização e o desenho do terreno curricular. *Espaço do Currículo*, 1(1), 12-33.
- Dale, R. (2010). A sociologia da educação e o estado após a globalização. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1099-1120.
- Freitas, D. N. T. (2007). *A avaliação da educação básica no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Freitas, L. C. (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, 33(119), 325-672.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5 -31, 2004.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. New York: Routledge.
- Libâneo, J. C. (2014) Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: Silva, M. A.; Cunha, C. D. *Educação Básica: políticas, avanços e pendências*. Autores Associados.
- Libâneo, J.C. (2016). Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 38-62. jan./mar.
- Lima, M. C. e Maranhão. C.M.S.A. (2009). O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação*, 14(3), 583-610.

- Meyer, J.W.; Kamens, D.H. (1992). Conclusion: accounting for a world curriculum. In: Meyer, J.W.; Kamens, D.H.; Benavot, A. (Org.). *School knowledge for the masses: world models curricular categories in the twentieth century*. (pp. 165-179), Londres: Falmer.
- Moreira, A. F. B. (2012). O atual processo de internacionalização do campo do currículo, estratégias e desafios. *Educação, Sociedade & Culturas*, (37), 45-61.
- Morosini, M. (2006). Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. *Educar*: (28), 107-124.
- Nilsson B. (2003). Internationalisation at Home From a Swedish Perspective: The Case of Malmö. *Journal of Studies in International Education*. 27-40.
- OCDE. (1996). *Internationalizing the curriculum in higher education*. Paris: OCDE.
- Pacheco, J. A. (2013). Estudos curriculares, gênese e consolidação em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, (38) 151-168.
- Pinar W. (2003). *International handbook of curriculum studies*. Londres: LEA
- Rizvi, F. (2007). Internationalization of curriculum: a critical perspective. In: Hayden, M; Levy, J; Thompson, J. *The Sage handbook of international education*. London: Sage.
- Severino, A. J. (2002). Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. *Interface - Comunic, Saúde, Educ*: 6(10), 117-24.
- Souza, M. G. (2016). O Processo de Internacionalização Promovido pela Capes na Formação de Professores da Educação Básica. Mestrado em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, URGS.

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nas aulas de Matemática: A visão de um grupo professores de que atuam em escolas públicas de um município do norte do Paraná, Brasil

João Coelho Neto

Universidade Estadual do Norte do Paraná (Brasil)
joaocoelho@uenp.edu.br

Simone Luccas

Universidade Estadual do Norte do Paraná (Brasil)

Marlize Spagolla Bernardelli

Universidade Estadual do Norte do Paraná (Brasil)

Lucken Bueno Lucas

Universidade Estadual do Norte do Paraná (Brasil)

Resumo - O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) pode ser um diferencial na formação docente. Assim, este trabalho apresenta os resultados de uma investigação acerca da utilização de TDIC por professores de matemática de escolas públicas da Educação Básica brasileira, e suas opiniões sobre a presença dessa perspectiva em suas aulas, com tomada de dados na região norte do estado do Paraná, Brasil. Os procedimentos metodológicos são caracterizados como de abordagem qualitativa. Como resultado, observou-se a importância da temática tanto para os professores em formação quanto para os que estão atuando, pois, a inclusão de TDIC pode contribuir para a aproximação da teoria com a prática, na relação aluno-professor e promover possibilidades pedagógicas no contexto escolar, principalmente no ensino matemática. Também ficou evidenciada a necessidade de propostas formativas aos professores da Educação Básica, para uso adequado das potencialidades oferecidas pelas TDIC.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Formação Docente. Matemática.

Introdução

Um desafio vivenciado por muitos professores, atualmente, consiste em empreender a educação escolar em meio a um contexto de significativas transformações sociais. Ensinar a pensar, refletir e compreender requer momentos de reflexão dos próprios educadores acerca de sua prática pedagógica, de modo que os conteúdos abordados nas salas de aula tenham significado para os educandos e relação com o cotidiano.

Autores como Astolfi & Develay (1995), Gauthier et al. (1998), Zabala (2010), Cachapuz et al. (2001), Carvalho & Pérez (2011) e Vasconcellos (2002) evidenciam o desencontro das noções entre a prática do professor e o planejamento curricular. Gauthier (1998) e seus colaboradores,

em um levantamento a respeito de pesquisas sobre formação de professores, relacionam o termo 'repertório de conhecimento' ao saber docente. O repertório seria um conjunto de saberes, habilidades e atitudes que o profissional docente pode lançar mão para realizar o ensino almejado.

Os autores ressaltam a relevância da organização de um repertório de conhecimentos a respeito do ensino, construído com base na prática dos professores. Questionam o que é preciso para ensinar e defendem que os saberes profissionais (oriundos da formação profissional) são fundamentais para que os professores desempenhem seu ofício com competência.

No exercício da profissão docente, pode-se dizer que a identidade e o reconhecimento do profissional estão submetidos à metas educacionais previamente estabelecidas, influenciando determinadas ações em sala de aula. O reservatório de saberes, que envolve um repertório de conhecimentos específicos e demais aspectos necessários para ensinar, poderá ser um aliado de referência nas decisões do professor em sala de aula.

Essas decisões (que geram ações) podem ser contextualizadas por meio do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), a fim contribuir para uma ampliação das estratégias de ensino, com impacto positivo tanto para o ensino quanto para a aprendizagem de conteúdos específicos.

Essas possibilidades são destacadas por Ramos (2009: p. 1) "Parte-se do entendimento de que as tecnologias são ferramentas que ampliam nossos limites, como o computador que amplia nossa capacidade de armazenamento de informações, e, também, contribui com a modificação do nosso modo de raciocinar, atuar e pensar o mundo".

Assim, do uso das TDIC na formação de professores, principalmente no que diz respeito às novas tendências metodológicas para o ensino de matemática, vislumbra-se que:

"[...] juntamente com as novas demandas educacionais surge a necessidade de uma nova forma metodológica de ensinar, principalmente a matemática, a qual tem sido motivo de diversas discussões sobre como ensinar matemática. Esta é considerada uma disciplina de difícil entendimento, o que acaba dificultando a aprendizagem do aluno. No entanto, é preciso rever as maneiras de ensinar Matemática, bem como as formas de se utilizar os novos recursos metodológicos, a fim de possibilitar ao aluno a construção de conhecimentos significativos" (Santos & Vasconcelos, 2015: p. 76).

Com base nessas contextualizações, o objetivo geral deste trabalho consistiu em investigar de que forma as tecnologias digitais da informação e comunicação estão ou não sendo utilizadas na Educação Básica, partindo de um contexto da disciplina de matemática, em escolas públicas de um município da região norte do estado do Paraná, Brasil.

O artigo foi dividido em quatro seções: a primeira contextualiza o objeto de estudo; a segunda apresenta os procedimentos metodológicos empregados; a terceira concentra as análises e discussões acerca dos resultados da pesquisa; a quarta e última seção apresenta as considerações finais e indicação de trabalhos futuros.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa qualitativa foi utilizada no desenvolvimento deste trabalho, conforme os pressupostos de Flick (2009: p.130). A pesquisa qualitativa permite, oportunamente, “[...] a realização de estudos aprofundados sobre a ampla variedade de tópicos, incluindo seus favoritos, em termos simples e cotidianos. Além disso, a pesquisa qualitativa oferece maior liberdade na seleção de temas de interesse” (Yin, 2016: p.5-6).

Para a coleta de dados, optou-se pela utilização de um questionário de apoio que fora impresso e encaminhado aos participantes da pesquisa.

O contato inicial com os investigados ocorreu no mês de maio de 2017, com encaminhamento de um convite para uma reunião de trabalho. Na ocasião, foi realizada uma explanação sobre o objetivo da pesquisa, abordando o compromisso ético no sigilo das informações fornecidas pelos mesmos e a autorização para que fosse possível analisar e publicar o conteúdo dos questionários (respostas dos professores participantes) em trabalhos de divulgação científica.

O instrumento de coleta das informações foi inicialmente composto por dez questões, sendo que somente três articulavam-se ao objetivo desta pesquisa, sendo as outras voltadas à busca de informações pessoais e profissionais, ou outras perspectivas que não constituíram foco deste estudo.

As questões utilizadas, portanto, foram: Em sua opinião, qual a importância das tecnologias digitais na formação continuada de professores? Qual a sua opinião sobre o impacto das tecnologias digitais em sala de aula? Apresente, se concordar, possíveis contribuições do uso das tecnologias digitais educacionais na melhoria formação e da prática docente de professores, sobretudo no âmbito do ensino de matemática.

Os participantes foram professores de matemática supervisores do Programa Institucional de Iniciação à Docência²⁰ – PIBID, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No PIBID há três modalidades de participantes com bolsa: estudantes de cursos de Licenciatura; professores do Ensino Superior que coordenam os subprojetos e professores supervisores, foco desta pesquisa, que atuam na Educação Básica em escolas públicas. Estes, recebem os licenciandos em suas aulas orientando-os na condução

²⁰ O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do PIBID está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da Educação Básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio. (BRASIL, s/d).

de algumas atividades docentes, a partir de uma vivência concreta semanal da prática docente. Todos os professores supervisores possuíam, na ocasião da coleta de dados, cerca de vinte anos de experiência na Educação Básica, no ensino público brasileiro.

Dos cinco professores participantes, três responderam o questionário integralmente, sendo codificados como participantes P1, P2 e P3.

Os resultados foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD). Este referencial teórico-metodológico, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2016, p. 182), “[...] tende a assumir entendimentos que a situam entre essas duas abordagens de análise, focalizando geralmente a profundidade e complexidade dos fenômenos”.

Ao realizar a análise das respostas pertencentes ao corpus de dados, iniciou-se o processo de unitarização, baseado na ATD, a partir do qual três unidades prévias de análise foram destacadas, compondo a categoria ‘Formação de Professores e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação’, como apresenta a Figura 1.

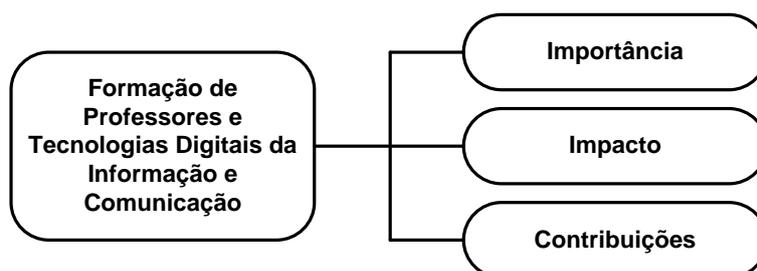


Figura 1. Categoria e Unidades prévias

A categoria apresentada e suas unidades prévias de análise foram estruturadas com o intuito de vislumbrar de que forma os professores da Educação Básica pública brasileira estão utilizando as tecnologias digitais da informação e comunicação em sala de aula, estendendo a perspectiva da análise para a questão da formação continuada de professores.

Análise dos Dados

Todos os participantes relataram utilizar algum tipo de tecnologia digital em sala de aula. Os três docentes cujos questionários foram analisados evidenciaram o uso do software Geogebra. Justifica-se a utilização deste software, visto que é um instrumento gratuito e presente nas escolas públicas do estado do Paraná, Brasil. Além do software, relatam também a utilização de aparelhos celulares para uso de calculadora simples e científica (P1).

No Quadro 1 são apresentados os excertos coletados por meio do questionário aplicado aos

professores participantes, justificando a consolidação das unidades prévias de análise.

CATEGORIA	UNIDADES	EXCERTOS
Formação de Professores e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação	Importância	<p><i>Hoje o mundo está digital, a escola não pode ficar fora desse contexto. Na formação continuada deveria ser ofertado cursos adequados à realidade (P1).</i></p> <p><i>Deveria ser mais constante, pois nós professores sabemos que o futuro é a tecnologia digital e não basta só ter a tecnologia, precisamos conhecê-las para desfrutarmos e para transmitir conhecimento para os nossos alunos (P2).</i></p> <p><i>Existe hoje a necessidade do profissional da educação participar de formações que envolvam tecnologia digital, visto que esses recursos tecnológicos fazem parte do cotidiano, devemos adquirir habilidades e competências para utiliza-la de forma adequada (P3).</i></p>
	Impacto	<p><i>Se bem direcionado, ela pode contribuir para o bom desempenho do aluno. Infelizmente, uma boa parte dos alunos querem usar o celular ou similares apenas para entretenimento (P1).</i></p> <p><i>Nós professores devemos nos preparar melhor para as tecnologias digitais, pois com isso, vamos conseguir interagir melhor com nossos alunos, tornar as aulas mais atrativas. Acho que os professores que resistirem a tecnologia podem acabar num futuro próximo se tornarem obsoletos (P2).</i></p> <p><i>O uso das tecnologias em sala de aula, permitem uma aproximação maior entre professor e aluno, sabendo que ambos aprendem e ensinam ao mesmo tempo, visto que todos tem conhecimento do uso das mídias tecnológicas (P3).</i></p>
	Contribuições	<p><i>Facilita a visualização das figuras geométricas bi e tridimensionais; agiliza a introdução de conceitos; contribui para melhor análise de gráficos (P1).</i></p> <p><i>Aprimoramento profissional; melhora nas mídias educacionais; facilita a relação professor aluno; facilitador de aprendizagem; melhor utilização dos recursos digitais (P2).</i></p> <p><i>Avaliar processos de aprendizagem com o uso das tecnologias por meio de participação dos envolvidos; aproximação dos discentes e docentes, que interagem de forma mais agradável; a participação dos alunos nas aulas com recursos digitais, permitem que tenham outra visão sobre os exercícios propostos (P3).</i></p>

Quadro 1. Excertos dos participantes da pesquisa

Pode-se observar, pelos excertos do Quadro 1, que os professores destacaram a importância do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para a formação docente e para a educação escolar.

Essa abordagem também é defendida por Coelho Neto et al. (2011) ao abordar que o uso das tecnologias digitais pode ser um diferencial em sala de aula. No entanto, esses recursos devem ser estruturados, analisados e estudados pelos professores antes de sua aplicação, para uma utilização pertinente e adequada que explore as potencialidades dos mesmos. Muitas vezes o que se observa é que essas tecnologias são subutilizadas nas salas de aula, dando uma ideia falso-positiva de que se utiliza essas tecnologias quando, a bem da verdade, as estratégias e

procedimentos continuam os mesmos.

Esse uso pertinente pode ser pensado a partir de capacitações aos docentes. Inclusive um dos os participantes (P3) relatou ter recebido algum tipo de formação, conforme o segmento textual “Sim, na plataforma moodle, na modalidade EaD. Esses recursos são ofertados com frequência”. Os outros dois docentes informaram que foram poucas as vezes em que tiveram capacitação, e com tempo e temas muito reduzidos: “Apenas uma única vez e aproximadamente 4 horas” (P1), “Sim, uma vez com o Geogebra” (P2).

Devemos ressaltar nessa pesquisa que a capacitação deve ser empreendida de forma contínua, assim como as tecnologias estão em constante mudança. Conforme P3 destacou “[...] a formação continuada sobre o uso das tecnologias vem favorecer o aprendizado no sentido de melhorar o processo ensino e aprendizagem, deixando as aulas mais atrativas buscando ajudar na formação dos discentes”.

Assim, foi possível observar que o uso das TDIC de certa forma já é uma realidade no dia a dia dos docentes participantes da pesquisa, favorecendo possibilidades pedagógicas alternativas às aulas de matemática. No entanto, ficou evidente o déficit de formação desses profissionais para uma utilização mais adequada das novas tecnologias digitais.

Esses contrastes podem ser conjecturados de diversas formas, como observados por P1 e P2 ao relatarem que: “Para o uso das Tecnologias Digitais ter um resultado satisfatório, as escolas devem estar bem amparadas, isto é, ter suporte técnico de qualidade” (P1) e “Todos devemos nos aprimorar sempre mais, ainda no uso das tecnologias não devemos nos tornar alheios, pois está em tudo, dentro das escolas, nas nossas casas, nos carros, etc”(P2).

Finalmente, considerando essas variações de possibilidades, percebe-se que os professores reconhecem a importância da utilização e promoção dessas tecnologias nas aulas de matemática, mas, evidenciam uma utilização limitada em função da pouca formação que receberam, indicando a necessidade da sistematização de propostas formativas que preencham essa lacuna.

Considerações Finais

Essa pesquisa buscou investigar não apenas a percepção, mas a utilização das TDIC por um grupo de professores de matemática, estendendo a questão para a relação dessa temática com a formação docente.

Deste objetivo emergiram três pontos norteadores da pesquisa: a importância da tecnologia digital na formação continuada do professor; o impacto das tecnologias digitais em sala de aula; e as contribuições que as tecnologias digitais, sobretudo as educacionais, podem proporcionar à formação continuada dos professores, principalmente os de matemática.

Assim, observou-se na questão da importância que todos os participantes reconheceram seu

papel na educação escolar, visto que esses elementos estão presentes no cotidiano tanto dos professores quanto dos alunos, sendo pertinente sua utilização.

Em relação ao impacto, foi destacada a possibilidade de uma maior aproximação entre professores e alunos; contribuição para o desempenho dos alunos; interação entre os alunos e possibilidade de aulas mais atrativas.

Para a questão das contribuições, vislumbrou-se que pode haver aprimoramento profissional; visualização da teoria e prática com figuras; e uma melhor visão sobre os exercícios propostos.

Dessa maneira, observou-se a importância das TDIC tanto para os professores em formação quanto para os professores em exercício, trazendo inúmeras possibilidades pedagógicas ao contexto escolar, principalmente no que se refere ao ensino da matemática.

Para trabalhos futuros, pretende-se ampliar essa pesquisa para os professores que atuam na disciplina de matemática em escolas públicas e identificar o panorama da realidade próxima a universidade onde atuamos, gerando propostas formativas que possam voltar-se para a capacitação de professores da Educação Básica, na área de matemática, para o uso adequado de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Referências

- Astolfi, J.P. & Develay, M. (1995). *A Didática das Ciências*. Campinas, SP: Papirus.
- Brasil (s/d). Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. "PIBID – Apresentação". <http://portal.mec.gov.br/pibid/pibid>. (Acessível em 02 de Julho de 2017).
- Cachapuz, A.; Praia, J.; Gil Pérez, D.; Carrascosa, J. & Terrades, I.M. (2001). A emergência da didática das ciências como campo específico de conhecimento. *Revista Portuguesa de educação*, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v.14 (1), 155-195.
- Carvalho, A. M. P.; Gil-Pérez, D. (2011). *Formação de professores de ciências*. São Paulo: Cortez.
- Coelho Neto, J.; Bernardelli, M.S.; Pessoa, M.P.; Guilhem, M.B.; Malucelli, A. & Reinehr, S. (2011). O uso das TIC na formação de professores de escolas que obtiveram baixo IDEB. *Actas do XXII Simpósio Brasileiro de Informação na Educação (SBIE) – XVII Workshop de Informática na Escola (WIE)* (pp.988-996). Aracajú –SE.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed.
- Gauthier, C. et al. (1998). *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Unijuí.
- Ramos, D.K. (2009). A formação de professores para o uso das tecnologias: um mosaico de concepções e emoções. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, 7(1), 1-11.
- Santos, K.M.; Vasconcelos, C.A. (2015). O ensino da matemática na educação básica e as novas tecnologias: uma abordagem na formação do professor. *EBR – Educação Básica Revista*, 1(2), 75-84.
- Vasconcellos, C. S. (2002). *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad.
- Yin, R.K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Tradução: Daniel Bueno; revisão técnica:

Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso.

Zabala, A. (2010). A prática educativa: como ensinar. 1998, reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed.

Hands-on-Tec: Uma proposta de sequência didática online para a articulação entre o conteúdo, a pedagogia e a tecnologia (TPACK) na formação de professores

Selma dos Santos Rosa

Universidade Federal do Paraná (Brasil)
selmadossantorosa@gmail.com

Clara Pereira Coutinho

Universidade do Minho (Portugal)

Eliana Santana Lisboa

Universidade Federal do Paraná (Brasil)

Valdir Rosa

Universidade Federal do Paraná (Brasil)

Resumo - Neste artigo corroboramos com reflexões e com a divulgação de propostas de formação de professores que visam o uso de Tecnologias Digitais móveis. Para isso, apresentamos uma estratégia didático-pedagógica intitulada Hands-on-Tec, cujo significado é mãos nas tecnologias. Esta estratégia visa orientar os professores na tarefa de incorporar tecnologias móveis na educação e priorizar a aprendizagem por meio de metodologias ativas. Articulada com o modelo de formação de professores denominado TAPCK, faz uso de Sequências Didáticas Online fortemente ancoradas por Tecnologias Digitais (hardware e software). Os autores da presente pesquisa e professores participantes de formações (inicial e continuada) têm utilizado-a com vistas a integração do conteúdo, da pedagogia e da tecnologia, projetada para que os professores tenham uma visão e reflexão sistêmica sobre qual tecnologia utilizar, onde e como utilizá-la e quando integrá-las as suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: TAPCK, Hands-on-Tec, Sequência Didática Online.

Introdução

Numa época em que a aprendizagem e o conhecimento se configuram cada vez mais como realidades em permanente desenvolvimento, torna-se fundamental a constituição de contextos educacionais fortemente ancorados nas Tecnologias Digitais que, progressivamente, integram os sistemas educacionais. Foi nesse contexto que ao longo deste artigo corroboramos com reflexões e com a divulgação de propostas de formação de professor que visam o uso de Tecnologias Digitais com fluência e criticidade. Destacamos os Portais Educacionais online como um espaço propício para estas proposições. Contudo, somos cientes que esses ambientes exigem metodologias diferenciadas e, frente a essa constatação nos questionamos: que estratégias ou instrumentos poderão auxiliar o professor para tornar os alunos mais proativos,

criativos, com capacidade de resolução de problemas e que possam atender às necessidades impostas pela sociedade digital (sec. XXI)?

Frente a esse desafio no presente artigo apresentamos uma estratégia didático-pedagógica intitulada Hands-on-Tec (Rosa, Santos Rosa, Souza, Cardoso e Borba, 2013; Santos Rosa, Rosa e Sales, 2014; Rosa, Santos Rosa e Souza, 2014), cujo significado é mãos nas tecnologias móveis. Esta estratégia visa orientar o professor na tarefa de incorporar as Tecnologias Digitais na educação e priorizar a aprendizagem por meio de metodologias ativas, como por exemplo, a aprendizagem baseada em projetos e em problemas (Bender, 2014), a teoria da resolução de problemas e a avaliação pelos pares (Santos Rosa, Coutinho e Flores, 2016, 2017). Configuram-se os principais referenciais da Hands-on-Tec: a Teoria da Aprendizagem Significativa (Moreira, 2009), o uso de Tecnologias Digitais como Ferramentas Cognitivas (Jonassen, 2007) e no modelo de formação de professores denominado TPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge) que, na sua essência, prima pela articulação entre o conhecimento do conteúdo, o conhecimento tecnológico e o conhecimento pedagógico (Koehler e Mirsha, 2008; Mishra e Koehler, 2006).

Neste artigo, enfatizaremos o TPACK integrado à Hands-on-Tec por meio de Sequências Didáticas Online (SDO) fortemente ancoradas por Tecnologias Digitais (hardware e software). Tais SDO têm sido instrumentos utilizados pelos(as) autores(as) do presente artigo em cursos de formação inicial e continuada de professores. Tais sequências articulam conteúdo, pedagogia e tecnologia, projetadas para que o(a) professor(a) tenha uma visão e reflexão sistêmica sobre qual tecnologia utilizar, onde utilizá-la e quando integrá-las aos conteúdos curriculares.

Hands-on-Tec: uma estratégia didático-pedagógica para a articulação entre o conteúdo, a pedagogia e a tecnologia (TPACK)

A construção de uma base de conhecimentos necessários para o uso apropriado das Tecnologias Digitais é processual e se constitui na prática de ensino, enriquecida pelos modelos de pares e por meio da reflexão. O desenvolvimento de habilidades que encorajam e determinam essa apropriação está vinculado ao cotidiano do professor e do estudante, na medida em que percebem um novo significado no processo de construção do conhecimento e das Tecnologias Digitais, podendo adaptá-las e transformá-las.

Em pesquisas recentes (Chenin, Santos Rosa e Rosa, 2017; Santos Rosa, 2016; Rosa, 2016; Rosa, Santos Rosa e Sousa, 2013; Rosa et al., 2013) constatou-se que a mera publicação de conteúdo educacional na internet não garante o uso com fluência e crítica das Tecnologias Digitais no contexto educacional e nem tão pouco promovem melhorias na educação. Ao docente faz-se necessário conceber os processos de ensino e de aprendizagem e tomar decisões didática sobre a mediação pedagógica, integrada ao uso dessas tecnologias. Assim, um dos principais desafios e obstáculos encontrados pelos docentes em suas práticas relaciona-se com o como integrar Tecnologias Digitais (online ou offline) ao processo de ensino e aprendizagem

aliado aos conteúdos curriculares. Uma das preocupações que se tem é sobre a validade do ensino mediado por este tipo de tecnologia que, muitas vezes, parece ao docente não corresponder ao mesmo nível de qualidade do mediado por outros recursos utilizados historicamente (livro, quadro, lápis, papel e etc.). Deste modo, ampliar o uso destes recursos incorporando Tecnologias Digitais emergentes como por exemplo: tablet, notebook, celular e recursos multimídia: micromundos imersivos, simuladores, animações, jogos educacionais e etc., tem sido um desafio constante sem obtenção de sucessos sustentáveis a longo prazo. Este é um problema recorrente e que afeta sobremaneira esta integração.

Segundo Shulman (1987) e Veal e MaKinster (1999), durante muito tempo grande parte da formação de professores centrava a sua atenção mais especificamente no conteúdo ou na questão pedagógica, gerando assim uma visão compartimentada entre essas duas vertentes que se excluíam mutuamente. De igual modo se observa que, atualmente, existe uma polémica semelhante ao que Shulman discutia tempos atrás, só que agora a questão gira em torno da necessidade de haver articulação entre o PCK (conhecimento pedagógico, conhecimento de conteúdo) e as tecnologias. Pois o retrato que se tem hoje, seja na escola ou nas próprias formações de professores, é uma abordagem representada por uma articulação somente entre os conhecimentos científicos e pedagógicos que se sobrepõem ao conhecimento tecnológico, o qual é negligenciado e considerado como competências e habilidades triviais para adquirir ou mesmo implantar (Mishra e Koehler, 2006).

Face a este dilema e acreditando que o processo de ensino e aprendizagem constitui uma atividade complexa que necessita de um maior número de representações possíveis, quer seja por meio de formas e estratégias diferenciadas de abordar o conteúdo (conhecimento pedagógico) ou mesmo através da utilização de recursos que poderão ser utilizados visando a sua melhor apreensão (conhecimento tecnológico), Koehler e Mirsha (2008) e Mishra e Koehler (2006) tomam como base o modelo de Shulman e desenvolvem o TPACK (Conhecimento Pedagógico, Conteúdo e Tecnológico).

Como já ficou evidenciado, os professores precisam de três tipos de conhecimento (conteúdo, pedagógico e tecnológico) interdependentes para que possa haver a integração das tecnologias no ensino (Lisbôa, 2013). Dessa forma e, tomando como referência os postulados de Niess (2005), a Hands-on-Tec, com recurso à Sequências Didáticas Online (SDO), contribui para que os docentes possam construir conceitos nas mais diversas áreas, face às experiências realizadas diretamente no meio digital. Isso porque o modelo de formação TPACK requer que os professores em primeira linha tenham um domínio conceitual do conteúdo a ser abordado, associado às teorias de aprendizagem e ao uso das Tecnologias Digitais, onde por meio delas, possam melhorar sua prática e promover uma aprendizagem significativa. Sendo o TPACK um modelo de formação genérica aplicável em qualquer área do saber, torna-se um conhecimento necessário para utilizar pedagogicamente às Tecnologias Digitais em contextos educativos, uma vez que permitirá ao professor tirar partido das características específicas das Tecnologias Digitais para trabalhar conteúdos de maneira diferencial, numa perspectiva que coloquem os

alunos como protagonistas de sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, a Hands-on-Tec apresenta-se como um recurso que além de instrumentalizar o planejamento didático do professor o ajudará a desenvolver sua proficiência em relação ao domínio e a exploração dos recursos disponíveis no portal (www.handstec.org) direcionados para o ensino e a aprendizagem do programa curricular de sua área de atuação, face a duas frentes: consulta e produção, visando a utilização das Tecnologias Digitais com destreza e confiança (Ponte, Oliveira e Varandas, 2003).

Atualmente a ferramenta basilar da Hands-on-Tec se constitui da construção de SDO, utilizadas como ferramenta didático-pedagógica em cursos de formação inicial e continuada de professores, que poderão subsidiar o professor em suas atividades nos ambientes de aprendizagem online (portais e/ou repositórios de objetos educacionais). Em nossa concepção as SDO devem possuir referenciais teóricos subjacentes, pois, partimos do pressuposto de que, quando uma prática pedagógica é concebida, fundamentada e sustentada em uma ou mais abordagens teóricas, os processos, os recursos e o método didático-pedagógico são melhor definidos e, conseqüentemente, os resultados de aprendizagem podem ser potenciados.

Para a Hands-on-Tec, propomos um portal virtual (www.handstec.org) de elaboração de SDO ancoradas na Hands-on (Chevalerias, 2002), na Aprendizagem Significativa (Moreira, 2006) e na Teoria da Resolução de Problemas (Souza, 2004) afastando-se da perspectiva do consumo e imbricando-se na perspectiva dos 4C: Colaboração virtual, Criação, Co-criação e Compartilhamento de conteúdo e de SDO. Neste portal, o docente poderá integrar conteúdo, pedagogia e tecnologia num único espaço virtual constituído a partir de um Design Centrado no Usuário, ou seja, no docente, nas suas habilidades técnicas e pedagógicas, nas suas necessidades, nos seus conhecimentos e nas possibilidades de uso, que exija baixa carga cognitiva principalmente em relação a necessidade de memorizar ou de reconhecer elementos (imagens ou textos) estranhos às suas experiências cotidianas.

Na figura 1, apresentamos a nível de exemplificação, uma visão parcial da atividade Hands-on-Tec, intitulada: “Por que a água apaga o fogo”, a qual inclui as áreas de Física e Química na qual foram abordados conceitos como combustão, comburente, propriedades da água, átomos e moléculas.

Início » Atividades » Por que a água apaga o fogo?

Por que a água apaga o fogo?

Daniella Lourenço, Lucas
Barbosa, Sidney
Gonçalves

Como podemos apagar o fogo?

Descrição da realização do experimento:

Inicia a atividade com uma demonstração prática. Para a demonstração acenda duas velas em pires, separadamente. Questione os alunos o porquê as velas queimam. Após, jogue água sobre uma chama e cubra a outra vela com o copo. Questione novamente porque não há mais fogo.

Saiba Mais:

<http://www.infoescola.com/reacoes-quimicas/combustao/>
<http://www.aquimicadascoisas.org/?episodio=a-qu%C3%ADmica-do-fogo>
<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/quimica/reacao-combustao.htm>
<http://mundoestranho.abril.com.br/ciencia/se-a-agua-e-formada-por-um-com...>



Objetivos, Conteúdos e Contextos:

Esta atividade tem como objetivo ensinar conceitos de Física e Química como: combustão, comburente, combustível etc. Compreender como a água apaga o fogo e quais são os tipos de incêndio. Ela introduz também alguns elementos da tabela periódica, como hidrogênio e oxigênio.

Materiais Relacionados:

- Água.
- 2 Velas;
- 2 pires;
- Fósforo.
- Recipiente transparente para experimento (copo).
- QR codes (em anexo).
- Lata de tinta

Figura 1. SDO: por que a água apaga o fogo
Fonte: Hands-on-tec, 2017

Para a realização da atividade da Figura 1, foram utilizados os seguintes materiais: vela, água, copos de vidro e fósforos e as Tecnologias Digitais: tablets, notebooks e smartphone. Um datashow foi usado para apresentações de vídeos acessado por Quick Response Code (Lourenço, Gonçalves Júnior, Rosa e Santos Rosa, 2017). Durante a elaboração de uma SDO Hands-on-Tec o docente é orientado a incluir recursos digitais, tais como: imagem, animação, vídeo, textos e jogos nas diversas etapas da SDO. Para isso, ele terá 2 opções: (1) procurar por um Objeto Educacional Digital (OED) na web ou; (2) procurar por um OED no seu computador criado por ele ou por outros e, em seguida, fazer upload no portal desse recurso, observando os direitos autorais. Em Santos Rosa, Rosa e Sales (2014), é apresentada detalhadamente a estrutura do portal e da estratégia Hands-on-Tec, bem como, as fases de desenvolvimento de uma SDO.

Optamos por este tipo de instrumento didático-pedagógico por considerarmos que ele possa

contribuir tanto na formação de professores (aprender a preparar uma aula utilizando Tecnologias Digitais) e na sua ação docente (ministrar ou mediar uma aula e a avaliar a aprendizagem dos alunos utilizando Tecnologias Digitais), quanto na sua autoformação (como um instrumento para organização e reflexão sobre suas ações didático-pedagógicas). Segundo Zabala (1998, p.17), o planejamento e a avaliação de uma sequência didática são inseparáveis da atuação do professor em sala de aula “já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados”.

Em linhas gerais, a SDO constituída à luz da Hands-on-Tec, configura-se como um conjunto de atividades integradas que vão sendo realizadas pelo docente durante sua prática pedagógica, tendo como ponto de partida as atividades mais elementares até as mais complexas. Isso porque parte inicialmente das experiências vivenciais dos alunos (senso comum), visando transformá-las em conhecimento científico.

A ideia da concepção de uma ferramenta no portal educacional Hands-on-Tec consiste em uma forma de subsidiar o professor no preparo das suas práticas educativas, numa era fortemente influenciada pelas Tecnologias Digitais, visando minimizar o descompasso existente entre currículo e tecnologia, para em seguida, minimizar o fosso digital entre os ambientes educacionais do século XXI e as pedagogias do século XX (Marinho, 2006; Harasim, 2012). Sua concepção teve como pressuposto teórico o modelo de desenvolvimento de professores TPACK, considerando que é condição sine qua non para que haja o sincronismo entre tecnologia e currículo, pensarmos em formas inovadoras de formação de professores, material didático, espaços de aprendizagens e linguagens e não simplesmente no apetrechamento tecnológico das escolas e no uso das tecnologias móveis ou desktop por parte dos alunos e dos professores.

A adoção da SDO traz consigo a necessidade de que sejam articulados o conhecimento conceitual e pedagógico do conteúdo a ser trabalhado por parte do professor, pois somente assim poderá pensar em atividades significativas que utilizem os conhecimentos prévios dos alunos como pontes cognitivas para que haja a construção do conhecimento. Aliado a isso, a própria forma como está organizada a SDO, exige um conhecimento pedagógico tecnológico, com o intuito de tirar partido das potencialidades educativas das ferramentas tecnológica e em que contexto poderão ser utilizadas. Sendo assim, percebe-se que as etapas propostas visam a articulação entre os três conhecimentos (conteúdo pedagógico e tecnológico- TPACK). Nesse sentido o TPACK surge como um ponto de ancoragem para que haja essa integração, tornando o ensino mais significativo, considerando que a forma como a SDO foi concebida prediz um ensino contextualizado, o qual “engloba o ensino de conteúdos curriculares utilizando técnicas pedagógicas, métodos ou estratégias de ensino, que utilizam adequadamente tecnologias para ensinar o conteúdo de forma diferenciada de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos” (Cibotto e Anunciato de Oliveira, 2015, p. 7).

Para além disso, o professor ao adotar a estratégia Hands-on-Tec, está em constante formação, seja na criação de SDO, seja na mixagem de outras atividades existentes no portal ou mesmo

na consulta, integrando assim, uma equipe de professores que trabalham colaborativamente para melhorarem suas práticas.

Salientamos que esta é apenas uma das diversas propostas didático-pedagógicas que podem ser implementadas para constituir uma SDO. Entretanto, esta é uma opção que temos confirmado nas formações iniciais e continuadas de professores como relevante e pertinente para uma inclusão digital pedagógica inicial, necessária.

Considerações finais

Para iniciar a escrita desse tópico responderemos à questão inicial que nos motivou a construção da Hands-on-Tec, ou seja, o que fazer para tornar os alunos mais proativos, criativos, com capacidade de resolução de problemas que atendam às necessidades impostas pela sociedade digital (século XXI)? E, antes disso, como instrumentalizar o docente para que ele possa integrar tecnologias aos currículos?

Como uma das alternativas, apontamos a adoção de metodologias que envolvam os alunos, seja por meio de desafios, de resolução de problemas, fazendo-os assumirem o protagonismo dos seus próprios percursos de aprendizagem, como por exemplo, por meio da experimentação, da tomada de decisões, da avaliação dos resultados, do desenvolvimento da autonomia, entre outros.

A Hands-on-Tec, com recurso a SDO, atende a esse preceito porque ao preconizar o desenvolvimento das atividades com uso de tecnologias móveis e em rede possibilita a conexão entre todos os espaços de aprendizagem (virtual e o físico) que se mesclam e hibridizam constantemente (Moran, 2015). Essa estratégia faz com que a escola se aproxime mais do cotidiano vivido pelos alunos. Isso se justifica porque as atividades propostas na SDO estão embasadas na aprendizagem significativa e na resolução do problema. Para, de fato, poderem alcançar o conhecimento científico, aos alunos são propostas inúmeras atividades desafiantes que levam em conta suas experiências vivenciais para, em seguida, por meio de pesquisas, estudos individuais e atividades em grupo possam construir conhecimento.

A adoção da estratégia metodológica, com uso da SDO, exige do professor um planejamento mais flexível, organizado por etapas que estejam direcionadas para pesquisa, para o desenvolvimento de projetos, com uso recorrente das tecnologias, visando estabelecer uma conexão dos conteúdos curriculares, “com a curiosidade e a necessidade dos alunos” (Schneider, 2015, p.72).

Nesse íterim é de fulcral importância capacitar professores não somente para desenvolver competências a nível conceitual, mas sobretudo para trabalhar com metodologias ativas e uso adequado das tecnologias para, de forma magistral, visualizarem em diversos momentos os conhecimentos constituintes do TPACK, ou seja, o TK (conhecimento tecnológico), PK (conhecimento pedagógico) e CK (conhecimento de conteúdo).

Referências

- Bender, W.N. (2014). *Aprendizagem Baseada em projetos – educação diferenciada para o século XXI*. Trad. Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre, Penso.
- Cibotto, R. A. G.; Anunciato de Oliveira, R. M. M. (2015). TPACK: formação inicial do professor de matemática. In: *Atas dos anais da XIV Conferência Interamericana de Educação Matemática*. XIV CIAEM-IACME 2015, Chiapas: México. Disponível em: <file:///D:/Usuario/Downloads/342-3292-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 julho 2017.
- Chenin, D., Santos Rosa, S., Rosa, V. (2017). Hands-on-Tec: uma estratégia didático pedagógica, com vistas a contribuir com o desenvolvimento da prática educativa. In: *Congresso internacional de ensino (CONIEN)*, Cornélio Procópio, PR – Brasil de 21 a 23 de junho de 2017. Disponível em http://eventos.uenp.edu.br/conien/wp-content/uploads/2017/06/AnaisConien2017_EnsinoTIC.pdf. Acessado em: 07 de agosto de 2017., pg. 956 -974.
- Chevalérias, F.(org). (2002). *Enseigner les sciences à l' école – cycles 1, 2 et 3*. Edith Saltiel – La main à la pâte; université Paris 7 Jean-Pierre Sarmant, inspeção geral da educação nacional.
- Harasim, L.M. (2012). *Learning Theory and online Technologies*. New York: Routledge .
- Hands-on-Tec. (2017). *Sequencia Didática Online: Por que a água apaga o fogo*. Disponível em <http://handstec.org/?q=node/2582>, acessado em 07 de agosto de 2017.
- Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas*. Porto: Porto Editora.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2008). *Introducing Technological Pedagogical Knowledge*. In: AACTE (Eds.), *The handbook of technological pedagogical content knowledge for educators*, pp. 3-30. New York: MacMillan.
- Lisbôa, E. S. (2013). *Aprendizagem Informal na rede social Proedi: um contributo para o desenvolvimento profissional de professores*. Tese de Doutorado. Braga: Universidade do Minho.
- Lourenço, D., Gonçalves Júnior, S., Rosa, V., Santos Rosa, S. (2017). Por que a água apaga o fogo? O ensino e a aprendizagem na era digital. In: *Congresso internacional de ensino (CONIEN)*, Cornélio Procópio, PR – Brasil de 21 a 23 de junho de 2017. Disponível em http://eventos.uenp.edu.br/conien/wp-content/uploads/2017/06/AnaisConien2017_EnsinoTIC.pdf. Acessado em: 07 de agosto de 2017, pg. 941-955.
- Marinho, S. P. P. (2006). *Novas tecnologias e velhos currículos; já é hora de sincronizar*. Revista e-curriculum. v.2, n.1. Recuperado em 10 julho , 2017 de <http://www.pucsp.br/ecurriculum>
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*. In: *Teachers College Record* .Vol. 108 (6). pp. 1017–1054. Recuperado em 10 julho, 2017, de <http://modallearners.wikis.birmingham.k12.mi.us/file/view/mishrakoehler-tcr2006.pdf>.
- Moran, J. (2015) *Educação Híbrida: um conceito-chave para educação*, hojeIn: L. Bacich; A. Tanzi Neto; F.M. Trevisani (Orgs). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso.
- Moreira, M. A. (2009). *Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel*. Ed. Centauro.
- Niess, M. L. (2005). *Preparing teachers to teach science and mathematics with technology*:

Developing a technology pedagogical content knowledge. In: Teaching and Teacher Education, Vol 21 (5). pp. 509–523. Recuperado em 10 julho 2017, de <http://teaching.cycu.edu.tw/pdf/%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E8%B3%87%E6%96%99/Preparing%20teachers%20to%20teach%20science%20and%20mathematics.pdf>.

- Ponte, J. P.; Oliveira, H.; Varandas, J. M (2003). O contributo das tecnologias de informação e comunicação.
- Rosa, v. (2016). PROUCA no Brasil e Iniciativa e.escolinha em Portugal: Considerações e interpretações sobre o uso do laptop educacional na formação e na prática docente. 2016. 136f. Tese de doutorado (Ciências da Educação) - Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- Rosa, V.; Santos Rosa, S.; Souza, C. A. Hands-on-Tec: estratégia pedagógica e tecnologias móveis. In: Challenges 2013: Aprender a qualquer hora e em qualquer lugar, learning anytime anywhere. 1ª ed. Braga: Centro de Competência TIC do Instituto de Educação da Universidade do Minho, v.1, p. 581-592, 2013.
- Rosa, V., Santos Rosa, S., Souza, C.A., Cardoso, G., Borba, O. (2013). Hands-on-Tec: uma Estratégia Pedagógica para uso ue Tecnologias Educacionais Móveis. Atas do Challenges 2013: Aprender a qualquer hora e em qualquer lugar, learning anytime anywhere, Universidade do Minho, Braga, Portugal, pg. 581-592.
- Santos Rosa, S., Rosa, V., Sales, M.B. (2013). Portal virtual Hands-on-Tec: recurso de autoria para professores da educação básica. In: Sensos-e, v.1,n.1. pg. 1-11.
- Santos Rosa, S. (2016). Modelos pedagógicos de educação a distância: influências das Tecnologias Digitais de informação e comunicação. Jundiaí: Paco editorial, v.1. p.180.
- Santos Rosa, S.; Coutinho, C. P.; Flores, M.A. (2016). Online Peer Assessment: Method and Digital Technologies. Procedia - Social and Behavioral Sciences 228 (2016). 418 – 423.
- Santos Rosa, S.; Coutinho, C. P.; Flores, M.A. (2017). Online Peer Assessment no Ensino Superior: uma revisão sistemática da literatura em práticas educacionais. Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 55-83.
- Schneider, F. (2015). Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido. In: L. Bacich; A. Tanzi Neto; F.M. Trevisani (Orgs). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review. Vol. 57 (1). pp. 1–22. Disponível em: <http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>. Acessado em 08 junho, 2017.
- Siemens, G. (2003). Learning Ecology, Communities, and Networks: Extending the Classroom. In: Site Elearnspace. Recuperado em 08 julho, 2017, de http://translate.google.pt/translate?hl=ptBR&sl=en&u=http://www.elearnspace.org/Articles/learning_communities.htm&ei=KdZYSvnLFJO KmWP3_tHdCQ&sa=X&oi=translate&resnum=1&ct=result&prev=/search%3Fq%3DLearning%2BEcology,%2BCommunities,%2Band%2BNetworks:%2BExtending%2Bthe%2BClassroom%26hl%3DptBR%26rlz%3D1T4ADB_Rpt-BRPT302PT316.
- Souza, C. A. (2004). A Investigação-ação Escolar e Resolução de Problemas de Física: o potencial dos meios tecnológicos-comunicativos. CED/UFSC. Divulgação Científica e Cultura - USP. São Carlos.
- Veal, W. R. & Makinster, J. G. (1999). Pedagogical content knowledge taxonomies. In: Journal of Science Education. Vol. 03 (4). Recuperado em 07 julho, 2017, de <http://wolfweb.unr.edu/homepage/crowther/ejse/vealmak.html>.

A ética do cuidar desde a primeira aula: Comunidades de aprendizagem e de reflexão sobre a praxis na formação de professores

Sónia Rodrigues

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra (Portugal)
soniarodriguesan@gmail.com

Teresa Pessoa

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra (Portugal)
tpessoa@fpce.uc.pt

Resumo - Numa “sociedade do risco”, marcada pela vulnerabilidade, o homem parece ter esquecido, não raras vezes, a condição da sua humanização, que é o cuidado. A escola, como uma das principais instituições sociais, deve apostar numa preparação cuidada dos profissionais da educação, procurando adaptar-se às exigências que a sociedade da informação e do conhecimento impõem.

A constituição de comunidades de aprendizagem, assente em modelos de desenvolvimento profissional inovadores e transformadores, marcados pela reflexão crítica da ação do professor e pela ética do cuidar, afirma-se, no nosso entender, como um desafio possível, capaz de responder às necessidades que a escola e a formação de professores enfrentam.

Os dados que selecionámos para apresentar neste trabalho, parte integrante do estudo “Perfil ético dos professores na sociedade do conhecimento”, resultam da análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas e de questionários, concretizados junto de professores e alunos, pertencentes a escolas agrupadas a um CFAE da cidade de Coimbra, e pretendem constituir um mapa reflexivo para professores cuidadores, em particular para os que inauguram ou pensam sobre como iniciar um novo ano letivo. As conclusões apontam no sentido do professor cuidar, desde o primeiro dia, das primeiras impressões, através de comportamentos potenciadores da escuta, do conhecimento e do envolvimento do aluno, numa matriz reflexiva e cooperativa.

Palavras-chave: ética do cuidado, comunidades de aprendizagem, formação de professores.

Introdução

Por vezes o mais difícil de ver é o que está diante dos nossos olhos. Assim parece ser, também, com o cuidado. Com efeito, apesar de ele ser a peça fundamental da nossa existência, dado que sem ele não seríamos, temos esquecido da sua importância nos últimos tempos. A vida no século XXI tem deixado em descuido muitos aspetos, sendo exemplo situações como o mal-estar sentido nas escolas, em particular por professores e alunos. A falta de desvelo por estas e outras questões exige uma reflexão de fundo, urgente, capaz de apontar direções e caminhos a trilhar, na tentativa de encontrar soluções adequadas à atualidade, próprias para enfrentar a vulnerabilidade e a “sociedade do risco” (Tronto, 2012) em que vivemos mergulhados.

As comunidades de aprendizagem (CA), entendidas aqui como iniciativas, marcadas por um ambiente “sinérgico” onde se escuta e “se respeitam uma variedade de perspectivas” (Kilpatrick, Barrett, & Jones, 2003, p. 11), que podem ser as de professores e alunos, têm vindo a confirmar-se, também no âmbito do projeto “Perfil ético dos professores na sociedade do conhecimento”, como capazes de desenvolver posturas reflexivas e de potenciar a aprendizagem e a construção de conhecimento com os outros, bem como a disseminação de exemplos de sucesso e de formas cuidadoras de ser professor que, acreditamos, podem concorrer para a formação e a melhoria da prática docente.

As linhas subsequentes, depois de salientarem a centralidade do ‘cuidado’ como condição da nossa humanização, dedicam-se a uma descrição breve do projeto atrás referido e à apresentação de um conjunto de reflexões, sobre a(s) primeira(s) aula(s) do ano, tecidas a partir da ‘escuta’ de alunos (questionários) e professores (entrevistas), concorrendo para um (re)pensar de ações rotineiras que podem fazer toda a diferença na construção de um clima propício ao desenvolvimento de comunidades de e para a aprendizagem.

O cuidado como condição de humanização

Como assinala Leonardo Boff “sem cuidado, nada do que está vivo sobrevive” (2004, p. 22). A presença de alguém que nos cuide, é determinante, modo de dizer que o cuidado “constitui a condição da nossa humanidade” (Waldow, 2006, p. 15) e da humanização, entendendo-se o cuidar como o “desenvolvimento de ações, atitudes e comportamentos com base em conhecimento científico, experiência, intuição e pensamento crítico, realizados para e com o (...) ser cuidado no sentido de promover, manter e/ou recuperar sua dignidade e totalidade humanas.” (Idem, 2004, p. 159).

Esta importância de sermos pelo cuidado torna-se ainda mais evidente através da fábula do cuidado, legada pelo escravo Higinio, bibliotecário do imperador Romano César Augusto, que podemos encontrar, por exemplo, em Heidegger, no § 42 de Ser e tempo (1986, pp. 247-248), e na *Ética y moral*, de Leonardo Boff (2004, pp. 50 - 51). Com efeito, o Homem, dada a sua tremenda incompletude, não poderia separar-se de Cuidado, o criador, por ser este o único capaz de lhe prestar auxílio e de lhe dar resposta às necessidades características da sua existência.

Nos dias que vivemos, de deriva e desorientação, com uma evidente crise de valores (Rojas, 1994), importa resgatar essa atitude original de cuidado e assumi-la como uma ética, em particular no campo da educação, onde se preparam as mulheres e os homens de amanhã. Com efeito, se a educação é “uma realidade complexa de práticas e de processos, (...), mediante os quais o educando se transforma” (Boavida & Amado 2008, p. 155), não podemos querer levar a cabo essa transformação sem a sua colaboração e sem o cuidado, que “implica um modo-de-ser mediante o qual a pessoa sai de si e se centra no outro com desvelo e solicitude” (Boff, 2005, p. 29), fazendo brotar o que já existe.

A ética do cuidar desde a primeira aula – Mapa reflexivo para professores

O estudo que aqui, e assim, se apresenta inscreve-se no âmbito do projeto “Perfil ético dos professores na sociedade do conhecimento”, com o qual procuramos contribuir para a construção de conhecimento no campo da ética do cuidado docente, através de uma reflexão crítica em torno de muitas outras questões, relacionadas, igualmente, com os deveres dos professores.

O mapa reflexivo pretende assumir-se como um conjunto de recomendações para professores, no caso particular desta investigação, relacionadas com o cuidado na(s) primeira(s) aula(s) do ano. Tratam-se de categorias apuradas através da análise de conteúdo de entrevistas, realizadas junto de 10 professores (código iniciado por letra), e de questionários, preenchidos por 99 alunos (código iniciado por número), ambos pertencentes a cinco escolas agrupadas a um CFAE da cidade de Coimbra.

Entre os dados recolhidos, seleccionámos, neste trabalho, os cuidados que o professor deve ter com os alunos na(s) primeira(s) aula(s) do ano.

A primeira aula do ano, embora, para alguns, possa parecer um espaço temporal que serve, sobretudo, para partilhar, mais uma vez, o nome, a idade e a morada de uns e de outros, ou seja, basicamente, uma aula de “algazarra” (E3PG), revela-se um momento de extrema importância (E1PF, E2PF, E4PG, 4AF7, 5AF8), sendo por isso pertinente ter em conta alguns aspetos que poderão ser determinantes para tudo o que há-de vir depois e que começamos por sintetizar na Figura 1.

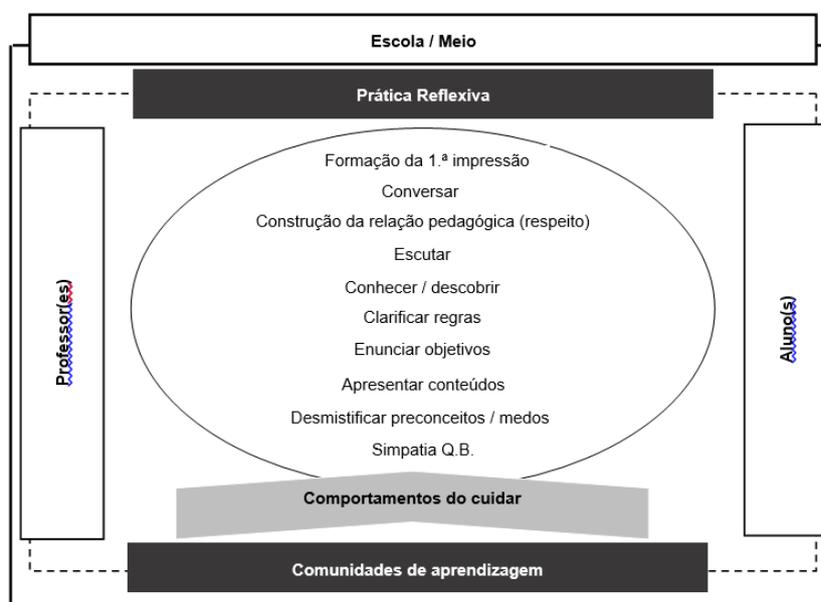


Figura 1: Mapa reflexivo para professores que iniciam um novo ano letivo – Dimensões do cuidar na(s) primeira(s) aula(s) do ano.

Desde logo, os primeiros cuidados na dinâmica da turma, de uma dada disciplina, com vista à sua transformação em comunidade de aprendizagem, ou o cuidado com a formação das

primeiras impressões. É na primeira aula do ano que construímos a “primeira visão que se tem dos alunos (...) e (...) do professor” (E1PF), que os alunos percebem “se vai ser bom a ensinar, se vai motivar os alunos” (3AF2). É nesta aula que “nós acabamos por nos medir uns aos outros” (E2PF).

Sabendo que há estudos (v.g. Pease & Pease, 2009) que afirmam “que os outros formam 90% da sua opinião (...) nos primeiros 4 minutos” (p. 381), ou seja, que “a primeira impressão que causamos tem um impacto muito grande na nossa relação com alguém” (3BM4), que “a primeira impressão é predominante” (4AF10), há que saber aproveitar da melhor forma um primeiro encontro, aproveitando para “conversar” (E3PG), “escutar” (E4PG) e “descobrir” (E5PG) os alunos, “onde é que estiveram? (...) saber o que querem (...)” (E4PG), tornando assim exequível o projeto de aprendizagem.

No que se refere à postura, o professor deve tomar alguns cuidados, embora as opiniões se dividam. Na verdade, se, dos professores em estudo, há quem prefira um semblante mais carregado, adotando a postura que um dos alunos de Sebastião da Gama diz ser a melhor, ou seja, fazendo de maneira a que os alunos ficassem a pensar “é pá olha que o tipo não é para brincadeiras” (2011, p. 235); outros há que apostam, logo de início, na abertura e simpatia, como formas de ‘cuidar’ e de gerar empatia. Em defesa da primeira opção estão uma professora e algumas alunas, a professora diz “prefiro acabar a sorrir do que começar a sorrir e acabar um bocadinho triste” (E5PF), e uma das alunas, entende que o “professor deve impor o respeito na primeira aula pois se for muito amigável e não mostrar que ‘Ele’ é o professor, os alunos não vão saber o seu lugar” (1BF2), ou seja, o professor deve mostrar que “não está para brincadeiras” (3BF2), logo desde início, modo de dizer que “o professor deve tomar as ‘rédeas’ da turma para que futuramente os alunos não abusem” (4AF2). Já do lado da simpatia e abertura está E2PF, uma professora para quem não ir para a primeira aula de “cara fechada” é uma estratégia para os alunos “compreenderem que também não vem ali a bruxa má para lhe dar aulas”. Nesta façção estão, também, duas alunas, 4AF6, para quem o professor deve ser “simpático e mostrar amabilidade”, e 4AF9, que defende a ideia de que “se o professor não se demonstrar simpático com os alunos e atrativo ao tema das aulas pode gerar desde inicio um problema para os alunos”. Não obstante, importa sublinhar que entre estas duas atitudes mais estremadas ainda encontramos a de E5PG, que nos chama a atenção para o facto de que “nós também não podemos ir contra a nossa natureza e a nossa forma de estar. O que funciona comigo não funciona com outras pessoas”. Parece pois importante que, acima de tudo, sejamos coerentes com a nossa essência, sendo preferível o professor “demonstrar a sua personalidade” (3AF1, 3AF5), “dar-se a conhecer” (4BF3), “ser exatamente quem é para não passar a ideia errada” (5AF1).

O cuidado consigo, com o saber e o cuidado com o outro. Todos somos diferentes, não há receitas universais a seguir, não há um perfil modelo e universal de se ser bom professor, o que importa é o “respeito” (4AF7), é que o professor tente “criar uma ligação com os alunos” (1BF6), é “mostrar que vai fazer o que puder para ensinar e para ajudar os alunos a aprender” (1BF1) e

a crescer, é, como se pode ler numa outra passagem do estudo, dedicado à excelência profissional docente, “saber juntos” (E3PG), haver “disponibilidade” (E3PG, E5PF) para orientar (E2PF, E3PF) o aluno, e os professores serem “pessoas conhecedoras daquilo que fazem” (E4PF) e gostarem do que fazem (E2PF, E3PG, E4PG, E5PG), sem nunca deixar de “aprender” (E3PG) e sem nunca esquecer “que ninguém pode ensinar aquilo que não sabe” (E5PG).

Um outro comportamento a abordar no âmbito da ética do cuidar docente, é o de saber o nome dos alunos. Chamar pelo nome é uma preocupação que o professor deve ter como primeira na relação pedagógica, podendo concretizar-se num dos sinais para a fundação da CA, que pode ser a turma, cuja característica fundamental se traduz no envolvimento “num projeto que visa atingir aprendizagens de qualidade para todos os estudantes” (Ferrada & Flecha, 2008, p. 41). Esta é uma forma do professor lhes dizer que lhe importam. Recordemos, com Antoine de Saint Exupéry, que “só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos” (2015, p. 70). Na mesma linha, Rubem Alves enaltece o papel que a caixa de brinquedos, todas aquelas coisas que “dão prazer e alegria à alma” (2004, p. 10), desempenha na educação.

Chamar pelo nome pode constituir para o aluno um importante sinal de que o professor é alguém que está ali para o cuidar, ou seja, para ter para com ele “preocupação, inquietação e sentido de responsabilidade” (Boff, 2005, p. 29) e, entre outros valores, “respeito e (...) amor” (Waldow, 2006, p. 14).

Mas este amor ou afetividade, apesar de ser entendido por alguns (V.G. Hunter, 2013) como “afeição”, não pode ser confundido, de acordo com o que nos diz Rubem Alves, “com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim *affetare*, quer dizer ‘ir atrás’” (2004, p. 108), por isso “o professor, para além de estabelecer “regras” (E2PF, E4PF, E5PF), clarificar “objetivos” (E1PF) e conteúdos (E3PF) e de desmistificar “preconceitos”/medos (E2PF) para com a disciplina, deve perceber o que chama mais à atenção dos alunos” (1BF5), procurando “criar expectativas” (E3PF). Só sabendo o que dá sentido às suas vidas o professor se pode assumir como orientador de aprendizagem, cabendo aos alunos o movimento pela busca do objeto da sua avidez.

Considerações finais

Importa sublinhar a importância da sujeição da ação docente, e das questões/dilemas que se levantam no decorrer da mesma, a uma profunda reflexão crítica, envolvendo professores e outros atores da cena educativa. O sentido será o de criar verdadeiras CA, capazes de edificar uma ética do cuidar, concorrendo, desta forma, para a formação docente e para uma aprendizagem de qualidade para todos os estudantes. É relevante que, diante de situações como a que Sebastião da Gama relata no Diário, “o Fosco saiu, porque fez barulho – fez barulho, porque a aula lhe não interessou – não lhe interessou «talvez» porque ela não tinha interesse nenhum – quem devia ir para a rua era eu” (2011, p. 153), nos ponhamos a pensar. Os meus alunos sentem-se cuidados? De que forma poderei contribuir para que os alunos queiram ir e estar na minha aula? Quais são os interesses dos meus alunos? Que cuidados devo prestar?

Estas são algumas das muitas questões que merecem resposta(s) quando decidimos exercer a profissão de professor e que podem ser mais facilmente encontradas em colaboração, reflexivamente, no seio de CA, que devem ser interpretadas como veículos ao serviço da formação do(dis)cente.

As reflexões e 'vozes' analisadas neste estudo apontam no sentido da importância do cuidar, desde o primeiro dia, do impacto das 'primeiras impressões', comportamentos potenciadores da escuta e do conhecimento do aluno, embutidos numa lógica de desocultação de motivações, desmistificação de preconceitos e desconstrução de medos, sem esquecer a clarificação de regras, objetivos e principais conteúdos da disciplina. A edificação de expectativas no aluno deve ser consumada continuamente e inscrita numa matriz reflexiva e cooperativa. Construir possibilidades de sentir e partilhar o(s) cuidado(s) deve ser o maior cuidado dos professores, porque a formação de professores e alunos se dá em cada minuto que a aula acontece, sendo, nessa medida, encorajador a fundação de CA entre vários atores da cena educativa, em particular com os alunos, que são os principais parceiros da ação docente.

Referências

- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou asas: a arte do voo ou a busca da alegria de aprender*. Porto: Edições Asa.
- Boavida, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da educação - epistemologia, identidade e perspectivas*, 2.^a edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Boff, L. (2004). *Ética y moral*. Cantabria: Sal Terrae.
- Boff, L. (2005). *O cuidado essencial: princípio de um novo ethos*. Obtido em 09 de 08 de 2017, de <http://www.brapci.ufpr.br/brapci/index.php/article/download/4649>
- Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). *El modelo dialogico de la pedagogia: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje*. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, Nº 1, pp. 41-61.
- Gama, S. d. (2011). *Obras Completas de Sebastião da Gama - Diário*. Lisboa: Editorial Presença.
- Heidegger, M. (1986). *Être et temps*. Paris: Éditions Gallimard.
- Hunter, J. (2013). *O monge e o executivo: uma história sobre a essência da liderança*. Barcarena.
- Kilpatrick, S., Barrett, M., & Jones, T. (2003). *Defining Learning Communities*. Obtido em 08 de 08 de 2017, de <https://www.aare.edu.au/data/publications/2003/jon03441.pdf>
- Pease, A., & Pease, B. (2009). *Linguagem Corporal*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Rojas, E. (1994). *O homem light - uma vida sem valores*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Saint-Exupéry, A. d. (2015). *O príncipezinho*. Alfragide: D. Quixote.
- Tronto, J. (2012). *Le risque ou le care?* Paris: PUF.
- Waldow, V. R. (2004). *O cuidado na saúde: as relações entre o eu, o outro e o cosmos*. Petrópolis: Vozes.
- Waldow, V. R. (2006). *Cuidar: expressão humanizadora da enfermagem*. Petrópolis: Editora

Vozes.

A supervisão pedagógica através de histórias em sala de aula: Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores

Patrícia Moreira

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra (Portugal)
moreira.patricia8@gmail.com

Teresa Pessoa

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra (Portugal)
tpessoa@fpce.uc.pt

Resumo - A compreensão do quotidiano da vida escolar, das suas boas práticas e dos dilemas que trespassam as suas dinâmicas educacionais, é importante. Por outro lado, o professor não é um profissional isolado e, por isso, é relevante promover o seu desenvolvimento em comunidade que assentará em práticas colaborativas e reflexivas – individuais e partilhadas – sobre episódios e histórias da vida da escola.

Neste trabalho, apresenta-se um projeto que visa contribuir para o desenvolvimento inovador e transformador do professor através da conceção, implementação e avaliação de uma comunidade de aprendizagem, um instrumento de supervisão pedagógica que se crê essencial na construção da docência, e do seu eu profissional, assim como na aprendizagem dos alunos: um modelo de supervisão pedagógica que considera a análise e a escrita de narrativas sobre o quotidiano vivido por docentes e escolas como estratégia essencial na formação contínua de professores.

Palavras-chave: Formação Contínua de Professores; Supervisão Pedagógica; Histórias.

Introdução

*“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na acção-reflexão.”*²¹

Ao longo destes últimos anos enquanto professora, senti sempre algum isolamento por parte dos meus pares, o medo de mostrar que as suas histórias em sala de aula não são apenas sobre vitórias. Acredito então que nós, professores, devemos aprender a partilhar, a colaborar e, juntos, analisar, refletir sobre os casos com que todos nos deparamos no dia-a-dia de uma escola. Por tudo isto, acho que a Formação Contínua de Professores é algo essencial na nossa vida profissional, e pessoal também. É importante, obviamente, participar em ações de formação na área pedagógica, mas o professor não deve esperar apenas que “outros” lhe facultem o que mais precisam. Como refere Nóvoa, “os professores têm de assumir-se como produtores da sua profissão” (1995, p. 28). Uma vez que sou da opinião que o espaço ideal para o crescimento

²¹ (Freire, Paulo. Em: <http://pensador.uol.com.br/frase/NDE0Njg/>. Acesso em: 13 julho 2017.)

pessoal e profissional do professor, para a formação continuada, é o seu local de trabalho, este tema surge da Vontade que os professores consigam um palco de Reflexão individual e partilhada sobre as suas práticas pedagógicas. Assim, serão abordadas, além do tema da Formação Contínua de Professores, outras temáticas que se julga estarem interligadas: a Supervisão Pedagógica, as Narrativas, a Reflexão e a Colaboração.

Trabalhando num lugar em constante mudança, o professor deve encarar-se como um eterno aprendiz. A formação de professores tem sido um tema visto de forma diferente ao longo do tempo e que, de acordo com Moreira, Flores e Oliveira, “tem sido estudada a partir de uma diversidade de olhares que encerram determinadas concepções de professor, de escola e de educação” (2015, p.7). Desta forma, é natural que existam também diferentes modelos, diferentes percursos e até uma valorização diferente do papel de cada um na formação contínua de professores.

Em Portugal, só em 1986, através do processo de reforma educativa, o tema da formação contínua ganhou expressão com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de outubro desse mesmo ano. Tomando-a como quadro referencial, surge o Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro que afirma que “a formação contínua é um direito e um dever” dos professores e que demonstra que essa formação está principalmente centrada nas intenções do desenvolvimento do próprio sistema de ensino. O Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro já refere a importância de adequar a formação contínua às necessidades do sistema educativo, mas também das escolas e dos próprios docentes. No Decreto-Lei n.º 18/2011 de 02 de fevereiro, é possível ler que devem ser utilizadas “modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais”. Mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro refere que “a valorização profissional dos docentes é, nomeadamente através de um investimento na formação contínua, uma das medidas que, neste âmbito, se consideram prioritárias” e algumas das áreas visadas são, entre outras, a prática pedagógica e didática na docência, designadamente a formação no domínio da organização e gestão da sala de aula.

Na formação contínua de professores, a “realidade supervisão não deve desaparecer” (Alarcão e Tavares, 2007, p. 113), deve antes ser perspectivada de forma construtiva e inovadora, pois, afinal, neste contexto, o importante é encontrar professores interessados em refletir sobre as suas práticas pedagógicas e em conhecer metodologias que lhes permitam analisar e refletir sobre a sua forma de ensinar, compreender porque ensinam de uma determinada maneira, com que objetivos e resultados. Um dos caminhos para a resolução de problemas em sala de aula pode ser sim a observação do processo ensino-aprendizagem que permitirá a recolha de dados para uma reflexão conjunta. A supervisão colaborativa em comunidades de aprendizagem levam a uma aprendizagem transformativa, uma vez que se olha para as práticas pedagógicas como forma de desenvolvimento pessoal e profissional. Essa reflexão pode acontecer, por exemplo, através da escrita de narrativas, de casos que constituem também uma estratégia de formação que permite aceder às crenças dos professores sobre o que é o ensino e como agem, indo ao encontro dessas suas mesmas crenças. Os casos são registos de acontecimentos reais e

problemáticos de sala de aula e que envolvem toda a complexidade do ato educativo. São episódios únicos relatados pelo professor que partilha, desta forma, a gestão de conflitos, situações de indisciplina ou violência em diferentes contextos, avaliação de aprendizagens, práticas de cidadania, etc. Com a ajuda desta estratégia, os professores podem analisar, discutir e até resolver diversos problemas educativos, podem refletir sobre boas práticas e (re)construir conhecimento. Todo este processo culminará também no bem-estar dos alunos. Para que se possa diagnosticar e resolver problemas de uma sala de aula, um dos caminhos será a observação do processo ensino-aprendizagem que permitirá a recolha de dados para uma reflexão conjunta. Assim, citando Spiro e colaboradores, Pessoa, Purificação, Lustosa e Matos (2015, p. 96) afirmam que os casos são acontecimentos descritos e escritos sob a forma de narrativas que mostram a complexidade da utilização dos conhecimentos através da contextualização de determinadas temáticas, isto é, mostram o conhecimento na medida da sua utilização.

A escola é um espaço em permanente mudança e, mais do que nunca, os professores devem deixar de atuar de forma individual. Lustosa, Pessoa e Matos (2015) afirmam que os professores precisam uns dos outros para que haja mudança no processo educativo, que a reflexão entre pares pode multiplicar o conhecimento e dar um novo significado às práticas docentes.

Acredita-se que uma das dimensões importantes do desenvolvimento profissional do professor reside na reflexividade ou num conjunto alargado de atitudes que já Dewey (1910) apontava: a abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade. O Educador precisa tomar consciência do seu papel e refletir sobre as suas ações. De acordo com Schön (1997), o professor desenvolve o seu conhecimento profissional ao refletir enquanto pratica, na sua aula, e em conjunto com os seus alunos; ele irá também refletir depois, sobre a ação que já aconteceu e analisá-la e, por fim, haverá igualmente uma reflexão crítica por parte do professor que poderá, assim, elaborar estratégias que possam ajudá-lo na sua prática.

Julga-se cada vez mais urgente dinamizar uma cultura colaborativa na Escola, onde se desenvolvam comunidades aprendentes, onde sejam implementadas práticas reflexivas. Tendo um espaço com um bom ambiente profissional, os professores poderão partilhar experiências pedagógicas, refletir sobre elas e, por conseguinte, construir saberes docentes que contribuirão para um maior sucesso na aprendizagem dos alunos. Acredita-se na construção de uma cultura aprendente com a ajuda da partilha de vivências, onde um projeto de supervisão e desenvolvimento profissional assente em casos, em narrativas do quotidiano, possa representar uma diferença significativa nas práticas pedagógicas dos professores e, desta forma, também na aprendizagem dos alunos.

A Mudança é a Colaboração!

O Quotidiano Escolar como Espaço de Reflexão Partilhada

A promoção do desenvolvimento profissional dos professores e, por conseguinte, a respetiva contribuição para a melhoria das aprendizagens dos alunos, através da criação de um programa de supervisão em B-Learning baseado no Quotidiano Escolar e em Casos pedagógicos, é o propósito do trabalho que aqui se apresenta.

Para a concretização dos objetivos optou-se pela realização de uma investigação qualitativa para alcançar a problemática desta pesquisa através da observação de incidentes críticos pelos participantes envolvidos. Relativamente à estratégia de investigação, trata-se de uma investigação-ação, uma vez que se pretende partir da “ação”, das realidades vividas por docentes, para intervir e melhorar as suas práticas pedagógicas. Os participantes são professores voluntários de um único agrupamento de escolas da Região Centro e que se voluntariam para integrar esta investigação.

A Vida na Escola representa o primeiro momento desta investigação (fig.1), em que se convidam os professores participantes a desenvolver o seu percurso pessoal e profissional, apostando numa cultura colaborativa, reflexiva, e numa atualização constante de teorias e de práticas pedagógicas para que possam acompanhar as alterações inerentes à sua atividade profissional. Nesta primeira fase, há quatro etapas fundamentais: 1) a organização de uma ação de formação acreditada para professores, cujo objetivo fundamental é o convite aos professores para participação no projeto; 2) diagnóstico e registo de incidentes críticos da vida na escola; 3) observação de aulas. Aqui, entra-se verdadeiramente na escola após as devidas autorizações junto das entidades competentes. Além da observação de aulas com a ajuda de grelhas específicas, haverá também entrevistas semiestruturadas individuais, de grupo (técnica do grupo focal) e entrevistas informais (conversa) com os docentes e discentes. O know-how adquirido permitirá que estas entrevistas sejam realmente profícuas, possibilitando um diagnóstico de incidentes e dilemas da vida dos professores, mas também dos alunos. Enquanto está na escola, o investigador mantém um diário de bordo para que possa registar o que observa, as informações que recolhe, mas também o que ele próprio retém após reflexão sobre o que “vive”; 4) transformação dos incidentes em casos e narrativas. Além dos instrumentos já referidos, a técnica dos incidentes críticos poderá recorrer também à análise de documentos, como as participações disciplinares, por exemplo. Este registo de incidentes resultará em narrativas/casos pedagógicos envolvendo, entre outras, a problemática da indisciplina/disciplina. Estas narrativas serão depois comentadas, de forma orientada, por professores, alunos e especialistas.

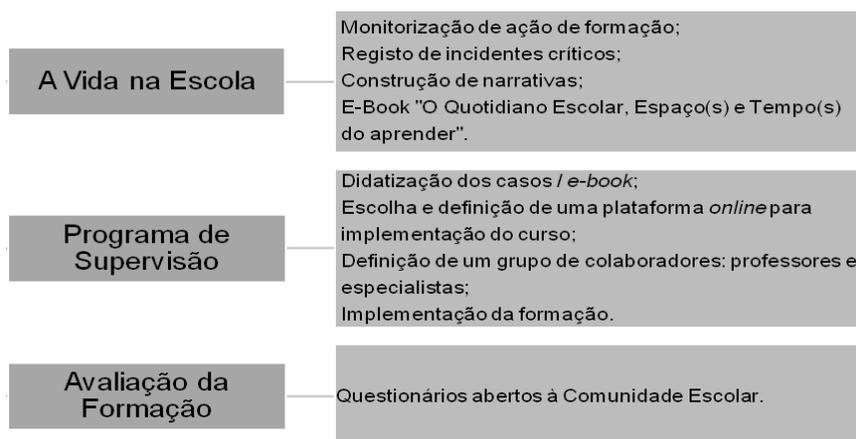


Figura 1 – Esquema do Plano de Investigação

Todo o trabalho desenvolvido até este ponto resultará num e-book – “O Quotidiano Escolar, Espaço(s) e Tempo(s) do aprender” – um manual de casos pedagógicos. Para esse fim, serão selecionados alguns dos casos expostos, assim como as opiniões geradas à volta destas situações problemáticas.

Programa de Supervisão – A Supervisão Pedagógica através de Histórias em Sala de Aula

O e-book – “O Quotidiano Escolar, Espaço(s) e Tempo(s) do aprender” – um manual de casos pedagógicos, será o suporte da formação, isto é o manual de formação, que ajudará a dinamizar uma comunidade virtual de aprendizagem – que visa contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, mas também para a melhoria da aprendizagem dos alunos e, por conseguinte, para o sucesso da escola. Este programa de supervisão acreditado e baseado nos casos reunidos no e-book será concretizado num espaço virtual intitulado “Histórias em Sala de Aula”. A conceção, moderação e desenvolvimento desta plataforma será da responsabilidade da investigadora, estando igualmente a seu cargo a publicação de casos pedagógicos e a participação orientada de todos os intervenientes neste projeto para a devida reflexão, individual e em conjunto, sobre as práticas pedagógicas dos professores. Uma vez que o objetivo deste projeto será impulsionar o registo e a partilha de práticas pedagógicas entre professores, e também discutir, de forma orientada, guiada e especializada, temas comuns a todos, decidiu-se que, além dos professores, os especialistas da área da Educação, já integrados anteriormente no projeto, seriam também convidados a participar, por serem uma mais-valia nestas temáticas. Estes serão especialistas, a quem será pedido comentar, de várias perspetivas, as problemáticas presentes nas diversas narrativas.

A Avaliação da Formação

Finalmente, numa terceira fase, avaliar-se-á o impacto do programa de supervisão nas aprendizagens dos professores voluntários nesta investigação de acordo com o modelo de avaliação de Donald Kirkpatrick. E, indo mais além, será também feita uma avaliação da transferência dessas aprendizagens dos professores na vida dos alunos e da própria escola para que esta última possa usufruir do conhecimento dos professores, resultante desta aprendizagem colaborativa. Espera-se que os participantes sintam que a colaboração representou uma progressão no seu desenvolvimento profissional e pessoal também.

Considerações Finais

Alarcão e outros (1996) consideram que se aprende a fazer fazendo, mas também refletindo, à luz do que já se sabe e com vista à ação renovada. E, nesse processo de ação – reflexão – ação, desenvolve-se o saber profissional.

No interesse pela escrita de narrativas e a partilha de casos como estratégia de Formação Contínua de Professores está também subjacente a vontade de alterar algumas atitudes que podem impedir o desenvolvimento profissional dos docentes, tais como o individualismo exagerado de alguns destes profissionais.

O professor sente frequentemente necessidade de contar, de partilhar com quem vivencia situações idênticas, alguns receios, alguns fracassos. No entanto, nem sempre se sente confortável em fazê-lo, pois teme mostrar fraqueza, desajustamento, insegurança ou sentir-se incapaz. Porém, apesar de tudo isto, os professores ainda partilham maioritariamente sucessos.

Pretende-se então demonstrar que a escrita de histórias e a partilha das experiências pedagógicas, das histórias vividas com os alunos, são uma estratégia fundamental na Formação Contínua de Professores.

É pertinente desenvolver um espaço para essa partilha, um palco de reflexão para todos os intervenientes neste projeto: professores e também outros especialistas na área da Educação. E, para que esta estratégia possa resultar, além do professor libertar-se de determinados receios, ele deve poder contar com a sua escola ao ser incentivado a desenvolver cada vez mais as suas competências. A Escola pode e deve ser também um espaço de Reflexão entre pares. Esta investigação visa demonstrar e valorizar a aprendizagem colaborativa, pretende mostrar que a partilha de episódios da vida da escola pode ser um instrumento imprescindível no desenvolvimento profissional dos professores, na Formação Contínua dos Professores.

Afinal, pretende-se mostrar, através deste estudo, que a Formação Contínua de Professores resulta quando os vários agentes de ensino se juntam, quando a Escola cede o espaço e o Tempo, e os professores e outros especialistas da área da Educação conseguem partilhar experiências pedagógicas e refletir sobre as mesmas. O resultado desta interação poderá ser uma melhoria significativa para toda a comunidade escolar.

Referências

- Alarcão, I. (1991). Dimensões de Formação. In Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Alarcão, I. (Org.) (1996). Formação Reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão (pp. 9 – 40). Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE.
- Amado, J. (2009). Introdução à Investigação Qualitativa. (Investigação Educacional II). Relatório a apresentar em Provas de Agregação. (Documento policopiado). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (Org.) (2014). Manual de investigação qualitativa em educação (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2014). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Coimbra: Almedina.
- Dewey, J. (1910). How we Think. Boston: D.C. Heath & CO.
- Flores, M.A., Moreira, M.A. & Oliveira, L.R. (Org.) (2015). Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores. Ramada: Edições Pedago, Lda.
- Lustosa, G., Pessoa, T. & Matos J. (2015). Formação de Professores: Perspetivas e Desafios na Construção de uma Humana Docência. In L. Oliveira et al. (Org.). Atas do Congresso Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores. (pp. 383 – 389). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e Práticas de Formação Contínua de professores. In A. Nóvoa (Org.). Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (Org.) (1995). Profissão Professor (2.ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Pessoa, T. (2002). Aprender a Pensar como Professor – contributo da metodologia de casos na promoção da flexibilidade cognitiva. Dissertação de Doutoramento da autora. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.
- Pessoa, T. (2011). Aprender e Ensinar no Ensino Superior – Contributos da Teoria da Flexibilidade Cognitiva. Revista Portuguesa de Pedagogia, Extra-Série, 2011, 347-356.
- Pessoa, T. & Nogueira F. (2009). A Teoria da Flexibilidade Cognitiva nas vivências e práticas educativas: Casebook para a formação de professores. In T. Hetkowski (Coord.). Educação e Contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas (pp. 108 – 131). Salvador da Bahia: Editora FAPESB.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e Práticas de Formação Contínua de professores. In A. Nóvoa (Org.). Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.). Os professores e a sua formação (3.ª Ed.). (pp. 77 – 91).
- Zeichner, K. (1993). A Formação Reflexiva de professores: Ideias e Práticas. Lisboa: EDUCA.

Legislação Consultada:

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro

Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto

Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro

Lei n.º 65/2015 de 3 de julho

Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro

Políticas e liderança na formação contínua de professores nos Açores: delineação de um projeto de investigação

Natália Abreu

LE@D, Universidade Aberta; Escola Básica Integrada de Ponta Garça (Portugal)
nataliadeabreu@hotmail.com

Cláudia Neves

LE@D, Universidade Aberta (Portugal)
claudia.neves@uab.pt

Graça Castanho

DCE, Universidade dos Açores (Portugal)
mgbcastanho60@gmail.com

Resumo – Este artigo, de natureza teórica, tem como propósito apresentar o projeto de tese de doutoramento em educação, enquadrado na linha de investigação de lideranças educacionais nas redes locais de desenvolvimento e na temática formação contínua de professores. Numa primeira fase, procuremos apresentar uma breve caracterização do problema, delimitado por reflexões acerca da formação contínua de professores e liderança. Por último, pretendemos expor as opções metodológicas tomadas para realizarmos esta investigação cujo objetivo principal é conhecer políticas, dinâmicas e processos da formação contínua de professores nos Açores e o trabalho desenvolvido pelo Centro de Formação de Associação de Escolas de São Miguel e Santa Maria na área da liderança junto da classe docente.

Palavras-chave: formação contínua de professores; liderança; centro de formação de associação de escolas.

Enquadramento do problema

A literatura científica demonstra que a formação contínua é impactante e estruturante ao nível do desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes (Cardoso, 2015; Day, 2001; Sachs, 2009; Silva, 2003). O debate académico alega ainda que a formação contínua deve ter repercussões sobre a respetiva carreira, pois é um direito e um dever, é relevante a sua existência desde a entrada na profissão e não somente para efeitos de avaliação de desempenho, e que a formação deve ser definida a partir dos planos de desenvolvimento pessoal e profissional, em articulação com os planos de formação das escolas e os respetivos projetos educativos (Cardoso, 2015).

Em Portugal, a formação contínua alcançou maior importância com a publicação do diploma que define o respetivo regime jurídico (Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro); assim, no ano letivo 1992/1993, os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE), apareceram como uma importante inovação organizacional e nuclear da política de formação contínua de

professores. Ao longo do seu período de existência, os CFAE admitiram algumas alterações estruturantes, mantendo as suas características fundamentais ao nível da oferta, do financiamento e da acreditação da formação (Formosinho, Machado & Mesquita, 2014), subsistindo ainda na atualidade esta figura organizacional no continente português. Paralelamente, a Região Autónoma dos Açores foi alheia às mudanças que foram sucedidas nos CFAE, levando a que, em 2013, fosse revogada a sua existência (Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto - Terceira alteração ao regime de criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo regional) e, foi possibilitada, a partir de 2015, a criação de Entidades Formadoras por Unidade Orgânica (desde que solicitada) e, também, viabilizou-se que os Serviços da Administração Regional Autónoma competentes em matéria de educação poderiam promover ações de formação contínua em áreas consideradas relevantes para o desenvolvimento do sistema educativo (Decreto Legislativo Regional n.º 25/2015/A, de 17 de dezembro - Altera o Estatuto do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário na Região Autónoma dos Açores).

Por outro lado, considerando a complexidade das mudanças no contexto da organização escolar, tornou-se fulcral dotar os professores de capacidades e competências que concorram com a qualidade do serviço educativo. Nesta conjuntura, é premente responder às necessidades de formação na área de liderança, dotando os docentes de um conjunto de saberes e de ferramentas que permitem uma intervenção mais eficaz e eficiente no contexto escolar. Deste modo, emergiram as seguintes questões: quais as características dos CFAE dos Açores e porque foram extintos? Que estilos de liderança possuem os diretores dos CFAE e de que forma estas determinam as dinâmicas formativas? Que entidades potencializaram a formação contínua de professores entre 2013 e 2015? Que eventos formativos contribuíram para a formação de líderes em diferentes áreas de intervenção em contexto escolar? Os CFAE assumem um papel de destaque, não só no cumprimento do direito à formação, mas também no potenciar do desenvolvimento profissional e institucional.

Face ao exposto, foi definido como objetivo do nosso estudo entender que ações de formação contribuíram para a formação de líderes em diferentes áreas de intervenção em contexto escolar, afluindo para a qualidade da gestão das escolas, do ensino prestado e/ou do sucesso escolar da população estudantil.

Formação Contínua de Professores

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, reconhece o direito à formação contínua a todos os educadores e professores, de modo a assegurar o aprofundamento e atualização dos conhecimentos e competências profissionais. Mais tarde, é publicado o Decreto-Lei 344/89, de 11 de outubro, que regula, de forma genérica, a formação do pessoal docente, definindo os seus perfis profissionais, enuncia alguns princípios a que a formação deve obedecer e reconhece a importância que a formação contínua reveste nos domínios da competência científica e pedagógica dos docentes.

A criação formal do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, através do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro, resultante também da auscultação dos órgãos de governo dos Açores, salienta que a formação contínua permite a melhoria da qualidade de ensino, releva para a progressão na carreira e prevê a avaliação dos formandos e consequente atribuição de créditos.

Atualmente, os Centros de Formação de Associação de Escolas são, no continente português, a realidade organizacional mais próxima das escolas (Formosinho, Machado & Mesquita, 2014), enquanto que nos Açores, cada unidade orgânica tem a possibilidade de ter a sua própria Entidade Formadora. Estes dois entes organizativos de formação contínua são reconhecidos nos diversos diplomas legais, pela sua importância no desenvolvimento profissional e institucional e por ser uma mais-valia nas organizações escolares.

Contudo, os desafios do século XXI relevam a importância da formação contínua dos professores dadas as exigências sentidas na sociedade. Nesse âmbito, é necessário repensar as funções da educação e da escola, no sentido de preparar as novas gerações para as atuais condições sociais e para o desenvolvimento de um conjunto de novas competências, sendo imperativo reconceptualizar as funções da escola e repensar a qualidade da formação de professores (Madanelo, 2010). Disponibilizar formação ao longo da carreira docente e construir planos de formação que promovam o desenvolvimento pessoal, profissional, institucional e sociopolítico (Nascimento, 2015) é uma das apostas a fazer nas políticas educativas. Assim, os novos desafios da formação prendem-se com a qualidade da formação, que devem ser centradas no contexto profissional e definidos por critérios qualitativos (Ferreira, 2000 como citado em Cardoso, 2015). É, ainda, imprescindível ter presente os contextos de formação, as formas de liderança e a qualidade das relações de trabalho, para sustentar uma nova cultura de aprendizagem e de desenvolvimento humano (Casanova, 2005; Correia, 2015; Madanelo, 2010; Rebelo, 2004).

Liderança – uma perspetiva de análise

A liderança é uma das temáticas que tem merecido mais atenção por parte dos investigadores nas diferentes áreas de conhecimento, está intimamente relacionada com as competências de comunicação e transmissão de ideias, tendo como propósito subjacente que a capacidade de liderança está associada ao sucesso ou fracasso das organizações. Assim, a liderança é tida como um dos fatores que pode fazer a diferença (Trigo & Costa, 2008), daí a escola tem sido submetida, ao longo dos tempos, a diversas medidas políticas que foram reconfigurando as dinâmicas relacionais e identidades dos seus atores, a cultura organizacional, as relações de poder e os perfis de liderança (Torres, 2008) – o conceito é complexo e polissémico (Trigo & Costa, 2008).

A liderança é vista como uma forma de influência, tratando-se de uma transação interpessoal em que uma pessoa age, de modo intencional, para modificar ou provocar comportamentos nas pessoas (Chiavenato, 2003). Definições mais recentes, consideram que liderar não é só a

capacidade de influenciar, é também, de motivar os outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações (Bexiga, 2009), tendo associados algumas componentes: comportamento do líder, tarefas de grupo, funções de liderança e modos de intervenção (Cardoso, 2015).

Liderança transacional, transformacional e *laissez-faire*

A liderança transacional/autoritária verifica-se quando os líderes estabelecem relações com os colaboradores, explicando o que carecem e quais as compensações advindas do pelo sucesso da ação. Esta troca caracteriza uma liderança eficaz, mas, em alguns casos, pode ser sofrível quando o líder apenas se envolve quando os requisitos não estão a ser cumpridos. O uso de ameaças para melhorar o desempenho, a longo prazo, torna esta técnica pouco eficaz, uma vez depende do poder para recompensar/castigar e da vontade/medo dos colaboradores (Bass, 1990 como citado em Duarte, 2015). De um modo geral, a liderança transacional é caracterizada por ter um líder que fixa as diretrizes, sem qualquer participação dos colaboradores, que determina as técnicas a utilizar para a realização de uma determinada tarefa, que acredita que as opções que toma são as mais corretas e que os colaboradores lhe merecem pouca confiança e, ainda, exerce a liderança sustentando o seu poder no cargo, não se preocupando com as relações humanas (Inocência, 2013).

A liderança transformacional/participativa reconhece a organização como um sistema de valores e de moral onde os interesses específicos são ultrapassados pelos valores e princípios que mobilizam o trabalho (Duarte, 2015), permitindo os colaboradores empenharem-se nos valores comuns à organização. Os líderes transformacionais, conseguem os seus objetivos pelo carisma, tendem a inspirar e a estimular intelectualmente os seus colaboradores, utilizando a formação para aprenderem técnicas e as qualidades necessárias para serem líderes transformacionais (Bass, 1990 como citado em Duarte, 2015). De um modo geral, a liderança transformacional é definida por ter um líder que convida à participação dos colaboradores, tendo em consideração as suas qualidades e competências, que partilha as decisões com os colaboradores, que acredita que todos devem participar na planificação e na execução de uma determinada tarefa, acreditando que todos têm condições para agirem de forma autónoma e com responsabilidade e, ainda, exerce a liderança considerando as relações humanas e vê o seu poder legitimado pela credibilidade que os colaboradores lhe atribuem (Inocência, 2013).

Pela análise do quadro 1, afere-se que os papéis associados ao controlo correspondem à liderança transacional e os papéis associados à flexibilidade equivalem à liderança transformacional.

Liderança	Caraterísticas	Papéis
Transaccional	Rígida, formal, centralizada, orientada para o exterior e para as tarefas.	diretor, produtor
	Hierárquica, formal/ informal, condescendente, orientação interna para tarefas e relacionamentos.	coordenador, monitor
Transformacional	Flexível, informal, interativa, partilhada, orientada para o relacionamento/ desenvolvimento das pessoas/ equipas.	facilitador, mentor
	Flexível, inovadora, estratégica, visionária, delegada, empreendedora, responsável, orientada para objetivos externos para a realizar a missão da organização.	inovador

Quadro 1 – Liderança transaccional e transformacional e os papéis que lhe estão associados (Duarte, 2015)

A liderança do tipo *laissez-faire* tende a adotar uma conduta de passividade, sem tomar a iniciativa e sem avaliar (Silva, 2010), é reconhecida pela desresponsabilização do trabalho executado em que os colaboradores dispõem de liberdade de atuar (Duarte, 2015), levando, numa situação extrema, para o funcionamento da organização em modo de desgoverno (Castro, 2010). De um modo geral, a liderança *laissez-faire* é circunscrita por ter um líder que fornece pouca orientação e deixa as decisões para serem tomadas pelos colaboradores, que permite que a definição dos papéis ocorra dentro do grupo e que não potencia a motivação dos colaboradores (Inocêncio, 2013).

Opções metodológicas

Nesta pesquisa considerou-se utilizar a metodologia de investigação qualitativa ou interpretativa por ser a mais adequada para compreender os processos e os fenómenos inerentes à problemática – políticas e lideranças na formação contínua de professores nos Açores.

A investigação qualitativa proporciona a compreensão dos problemas a partir das perspetivas dos sujeitos da investigação, sendo que esta abordagem permite descrever o fenómeno em profundidade, através da apreensão de significados dos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994). O principal interesse deste estudo não está nas generalizações, mas em particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos numa causalidade linear, com descrição concreta das experiências e das representações dos indivíduos. Deste modo, entre as técnicas de pesquisa qualitativa, a entrevista dá resposta às características anteriormente referidas pois coloca o investigador em contacto direto e aprofundado com os indivíduos e permitem compreender com algum detalhe o que eles pensam sobre determinado assunto ou fazem em determinadas circunstâncias (Amado, 2014).

Sabendo que o objetivo principal da abordagem qualitativa é o de compreender uma forma global as situações, as experiências e os significados das ações e das perceções dos sujeitos; importa, contudo, minorar a subjetividade advinda da produção e da interpretação dos dados colhidos que poderá resultar do envolvimento e do cunho pessoal do investigador.

Problemática e objetivos da investigação

O presente estudo enquadra-se na linha de investigação de lideranças educacionais nas redes locais de desenvolvimento e na temática formação contínua de professores, num contexto particular que é Centro de Formação de Associação de Escolas de São Miguel e Santa Maria.

Como foi exposto anteriormente, é evidente a profusão de trabalhos que contribuíram para uma maior compreensão sobre liderança, versando sobre tipos, estilos e perfis de liderança, e sobre formação contínua de professores, analisada, maioritariamente, no âmbito do desenvolvimento profissional em didáticas específicas. Se por um lado, existe investigação doutoral que explora políticas e dinâmicas da formação contínua de professores, considerando as perceções dos diretores dos CFAE de Portugal continental (Cardoso, 2015), por outro, não existem estudos que analisem o trabalho desenvolvido no âmbito da formação contínua na área da liderança, nem verificam essas questões em regiões insulares, como é o caso dos Açores. Assim, as variáveis a ter em consideração relacionam-se com políticas, dinâmicas e processos de formação contínua de professores nos Açores e o trabalho desenvolvido na área da liderança. Apesar dos contributos da investigação sobre formação contínua de professores, este património não é suficiente ao nível das formações oferecidas na área da liderança em diferentes áreas de intervenção em contexto escolar, qualidade da gestão das escolas, do ensino prestado e/ou do sucesso escolar da população estudantil. Outro desafio, será perceber o modo como o estilo de liderança dos diretores do CFAE determina as dinâmicas formativas, em geral, e a oferta formativa na área da liderança, em particular. Ambiciona-se, também, compreender os motivos que levaram à extinção dos CFAE na região, em oposição à continuidade das mesmas no continente.

Assim, o propósito principal é o de conhecer políticas, dinâmicas e processos da formação contínua de professores nos Açores e o trabalho desenvolvido pelo Centro de Formação de Associação de Escolas de São Miguel e Santa Maria na área da liderança junto da classe docente. São objetivos de investigação os seguintes:

1. Traçar o historial das políticas de formação contínua de docentes na Região Autónoma dos Açores;
2. Caracterizar o Centro de Formação de Associação de Escolas de São Miguel e Santa Maria quanto aos formadores, formandos e perfil dos diretores do centro em estudo à luz dos princípios de liderança;
3. Destacar do conjunto de ações formativas aquelas que contribuíram, de forma direta ou indireta, para a formação de líderes em diferentes áreas de intervenção em contexto escolar, contribuindo para a qualidade da gestão das escolas, do ensino oferecido e/ou do sucesso escolar da população estudantil;
4. Compreender o modo como o estilo de liderança dos diretores determina as dinâmicas formativas, em geral, e a oferta em liderança educacional, em particular;
5. Contribuir para a construção de um modelo de formação de docentes a implementar futuramente na Região Autónoma dos Açores.

Tratando-se de um trabalho de natureza académica, com as limitações temporais e logísticas, foi opção restringir o estudo a um Centro de Formação de Associação de Escolas de São Miguel e Santa Maria, focando essencialmente na oferta formativa na área da liderança educacional.

Estudo de caso descritivo

O método de estudo de caso é considerado como o procedimento de análise da realidade, que permite investigar com intensidade e profundidade diversos aspetos de um fenómeno, de um problema, de uma situação real (Yin, 2005). Segundo Yin (2005), o estudo de caso é uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do contexto, sendo necessário recolher múltiplas fontes de evidências e de informação. Esta investigação, configura-se num estudo de caso exploratório, por se conhecer pouco sobre a realidade e os dados colhidos irão orientar-nos no esclarecimento e na delimitação dos problemas/ fenómenos da realidade (Yin, 2005). À luz da classificação de Bogdan e Biklen (1994) trata-se de um estudo de caso único, pelo facto de o investigador estudar uma realidade particular e circunscrita – um Centro de Formação de Associação de Escolas. Suportados pelos propósitos da investigação, considera-se um estudo de caso instrumental, uma vez que se utiliza o estudo do caso para aprofundar e compreender melhor um tema que é o objeto de estudo ou para entender melhor fenómenos externos (Stake, 2009).

Se por um lado, alguns autores consideram que o estudo de caso possui virtuosidades, outros consideram esta abordagem pouco rigorosa, imprecisa, insuficientemente objetiva e pouco credível em conclusões e generalizações (Yin, 2005). Esta crítica levará a uma reflexão sobre as questões de validade externa (generalização de resultados), da fiabilidade do processo e da análise de dados e da validade interna (rigor nas conclusões). A questão da fiabilidade está relacionada com a replicabilidade das conclusões, permitindo que outros investigadores com os mesmos instrumentos possam obter resultados idênticos sobre o mesmo fenómeno; contudo, para que seja reconhecida a fiabilidade no estudo de caso, Yin (2005) adverte para que o investigador efetue uma descrição pormenorizada e rigorosa de todos os passos de estudo, para que outros investigadores possam repetir os mesmos procedimentos em contextos similares. Por último, a questão da validade interna pode ser contornada com a precisão das conclusões que traduzam a realidade investigada; para Stake (2009) uma estratégia é recorrer à triangulação do investigador, onde mais do que um investigador confronta os dados obtidos no mesmo caso, ou à triangulação de dados, utilizando diversas fontes de informação, permitindo obter uma descrição mais rica e completa dos fenómenos – acrescentando rigor e cientificidade à investigação.

Considerações éticas

O processo de investigação que tem como objeto de estudo o comportamento humano pode dificultar, prejudicar ou afetar a vida dos que nele participam. Deverão ser considerados os seguintes princípios éticos: o direito à privacidade, o direito ao anonimato, o direito à confidencialidade e o direito a contar com o sentido de responsabilidade do investigador (Tuckman, 2002). Lima (2006) explicita os três princípios éticos básicos a ter em conta, a saber: o respeito pelas pessoas, a beneficência e a justiça. O investigador deve respeitar os participantes, protegendo-os e tendo o cuidado de utilizar a informação recolhida para benefício de todos. Deste modo, será elaborado um documento de consentimento informado, onde serão clarificados os objetivos da investigação, o papel de cada interveniente no estudo e a autorização dos participantes para se fazer um registo das entrevistas.

Referências Bibliográficas

- Bexiga, F. L. M. (2009). Lideranças nas organizações escolares – estudo de caso sobre o desempenho dos presidentes dos agrupamentos de escolas (tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, J. M. R. (2015). Políticas e dinâmicas da formação contínua e dos centros de formação de associação de escolas: as perceções dos seus diretores (tese de doutoramento não publicada). Universidade Aberta, Lisboa.
- Casanova, M. P. S. M. (2005). A escola como observatório de diagnóstico de necessidades de formação contínua: um estudo de caso (tese de doutoramento não publicada). Universidade de Évora, Évora.
- Castro, D. M. (2010). A gestão intermédia nos agrupamentos de escolas: os coordenadores de estabelecimento e as lideranças periféricas (tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Chiavenato, I. (2003). Administração de recursos humanos: fundamentos básicos (4.ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Day, C. (2001). Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.
- Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto (Terceira alteração ao regime de criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do sistema educativo regional, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 12/2005/A, de 16 de junho, alterado e republicado pelos Decretos Legislativos Regionais n.os 35/2006/A e 17/2010/A, respetivamente, de 6 de setembro e de 13 de abril).
- Decreto Legislativo Regional n.º 25/2015/A, de 17 de dezembro (Altera o Estatuto do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário na Região Autónoma dos Açores).
- Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro (Aprova o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores).
- Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro (Estabelece o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).

- Duarte, S. M. P. G. (2015). A liderança e a implementação do plano tecnológico de educação nas escolas portuguesas (tese de doutoramento não publicada). Universidade Aberta, Lisboa.
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2014). Luzes e sombras da formação contínua: entre a conformação e a transformação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Inocência, S. A. M. (2013). Estilo(s) de liderança dos diretores em escolas públicas não agrupadas do ensino secundário da região do Alentejo (tese de doutoramento não publicada). Universidade Aberta, Lisboa.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Lima, J. Á. (2006). Ética na investigação. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.
- Madanelo, O. M. C. O. (2010). Formação contínua de professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico: (re)qualificação de competências (tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Nascimento, S. S. F. (2015). Formação contínua: contributos para a profissionalidade dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico/Ensino Fundamenta (tese de doutoramento não publicada). Universidade de Évora, Évora.
- Rebelo, I. S. G. S. (2004). Desenvolvimento de um modelo de formação – um estudo na formação contínua de professores de química (tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A. M. V. Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas* (pp. 99-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Silva, G. R. (2003). Oito anos de formação contínua de professores (1993-2000): construindo uma análise dos seus conteúdos. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 25-43.
- Silva, J. M. (2010). Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Stake, R. E. (2009). A arte da investigação com estudo de caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Torres, L. L. (2008). Modos de regulação cultural nas organizações escolares: um estudo sobre os perfis de liderança numa escola secundária. *Revista da Educação*, XVI (1), 77-96.
- Trigo, J. R., & Costa, J. A. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 61 (16), 561-582.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Educação multicultural e formação docente

Maria Rosa Agues Martins
Universidade de Cabo Verde
mariarosa.martins@docente.unicv.edu.cv

Resumo- A sociedade tem demonstrado preocupações com perspectivas inclusivas às diversidades. Por isso, há necessidade de uma formação multiculturalmente orientada resultante da combinação das dimensões pedagógica, política e cultural de modo a criar condições e instrumentos que permitam aos futuros educadores atuarem como profissionais reflexivos e comprometidos em mudar as suas práticas. Considerando a formação inicial e contínua fundamentais para a valorização e problematização das diferenças no espaço escolar, partimos do pressuposto que os currículos das universidades devem priorizar a reflexão sobre o multiculturalismo na formação dos professores. Este trabalho busca refletir sobre a importância da diversidade cultural nos currículos de formação docente, os desafios que se colocam aos professores e as estratégias que estes podem utilizar nas suas práticas educativas para facilitar uma maior integração de alunos de diversas origens culturais. Como metodologia optou-se pela revisão bibliográfica sistematizada, para o delineamento do trabalho.

Palavras-chave: Multiculturalismo. Currículo. Formação Docente.

Introdução

A sociedade está em constante movimento e a necessidade de acompanhar as mudanças ocorridas ao longo dos tempos é uma evidência, pois ela constitui um dos principais mecanismos de transformação de pensamentos e posturas.

A universidade é entendida como um espaço privilegiado de criação e circulação de ideias, de busca do conhecimento e de inovação científica. Por esta razão, é imperativo também que se reflita sobre o contexto da formação multicultural de docentes e sobre o currículo e a prática pedagógica que são produzidos neste espaço específico.

A escola é um espaço de socialização e de multiculturalidade que deve abrir as suas portas a todos, independentemente das diversas origens, nacionalidades, classes sociais, culturais, religiões, etnias, entre outros. Ela deve ser um ambiente estimulador de valores e hábitos e que respeita as características e as diferenças de cada grupo sociocultural que compõe a sociedade.

O professor deve ser reflexivo e pesquisador constante de sua prática, capaz de entender a realidade social, política e cultural dos seus alunos. Ele deve construir no seu quotidiano perspectivas multiculturais que resultem em discursos alternativos, que valorizem as identidades e as diversidades culturais na sala de aula.

Assim, o processo educacional no geral, deve convergir cada vez mais para identidades plurais, porque a presença nas escolas de alunos de diversas origens culturais tende a aumentar e a diversificar.

Tentando contribuir nessa área de conhecimentos, o presente artigo busca refletir sobre a presença da diversidade cultural nos currículos de formação docente, os desafios que se colocam aos professores e as estratégias que estes podem utilizar nas suas práticas educativas para facilitar uma maior integração de alunos de diversas origens culturais. Esta investigação surge da necessidade que sinto como profissional do ensino em saber mais sobre o tema do multiculturalismo na formação docente para, que possa saber como melhor atuar neste contexto.

Multiculturalismo e Educação Multicultural – (pre)conceitos

Na perspectiva de Hall, (2006), o multicultural é um termo que descreve as características sociais e os problemas inerentes à governabilidade que fazem parte do cotidiano das sociedades formadas por pessoas de diferentes culturas, que habitam num espaço comum e tentam preservar sua identidade cultural. Para Gonçalves & Silva (2003), o multiculturalismo destaca o tratamento diferenciado para se chegar à igualdade de oportunidades, tratamento este que aponta estratégias denominadas, “por alguns autores, de ‘política do reconhecimento’, por outros, de ‘política de identidade’ e, ainda, de ‘política da diferença’”. (Gonçalves; Silva, 2003: 109-123).

Educação multicultural significa o conjunto de estratégias baseadas em programas curriculares que expressam a diversidade de culturas e estilos de vida, para promover a mudança de percepções e atitudes que facilitem a compreensão e a tolerância entre indivíduos de origens culturais diferentes. Para uma educação multicultural é preciso uma escola multicultural – de todos para todos. Pois, a escola multicultural é um espaço com muitas identidades que se identificam pela boa convivência, pelo respeito, pela partilha e por objetivos comuns. Neste sentido, a escola, como espaço de saber, é o lugar privilegiado para fomentar este respeito e esta convivência, não só pela cultura que recebe pelo aluno que acolhe, mas também pela cultura que é recebida pelo aluno que é acolhido. Este também tem de respeitar as regras da cultura, da sociedade, da escola que o acolhe. Cabe a cada uma das partes evitar conflitos culturais, fomentar e construir um encontro de culturas e de saberes.

Como diz Sá (2001),

À escola competirá a organização de um ambiente cultural que permita a maturação de cada indivíduo no respeito pelos aspetos éticos, cívicos e técnicos, harmoniosamente interligados, humanizando o ensino de modo a que faça evoluir o processo cognitivo e relacional, que possibilite o desenvolvimento de atitudes responsáveis nos jovens, que lhes permitam assumir a responsabilidade pelos seus atos e a capacidade de tomar decisões perante si próprios, perante o grupo e a sociedade em que vivem, aprendendo a participar com autenticidade na construção do bem comum. (Sá, 2001:13).

Nesta mesma linha, Alain Touraine (1999), afirma que a função da escola,

Não é somente uma função de instrução; tem também uma função de educação, que consiste em, ao mesmo tempo, encorajar a diversidade cultural entre os alunos e favorecer as atividades através das quais se forma e se afirma a sua personalidade. (Touraine,1999:326).

Contudo, muitas dúvidas podem surgir sobre a escola multicultural: Será que a escola está preparada para receber essa diversidade cultural? Será que a integração da diversidade cultural em contexto escolar não coloca grandes desafios para os professores? Os professores têm em conta essas diversidades na sua prática pedagógica? Será que essas diversidades não são vistas como um problema?

Segundo Peres (2000),

Fala-se da educação para os valores, para os direitos humanos e igualdade de oportunidades, tolerância e convivência, para a paz, educação inter/multicultural, educação ambiental, educação antirracista... Porém, o nosso dia-a-dia está confrontado com manifestações de intolerância, marginalização, estereótipos, preconceitos, racismo, xenofobia na escola e na sociedade. (Peres, 2000: 28).

De acordo com Moreira & Candau (2003: 161), “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e as diferenças. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização”.

É neste sentido que a escola deve responder à realidade pluricultural que constitui a população escolar, pois só uma perspectiva dinâmica permite compreender de modo global a vida de uma dada comunidade na sua diversidade cultural, nas suas diferenças e na sua riqueza comum, adotando uma atitude construtiva face a esta realidade, desenvolvendo práticas positivas de educação, que tenha em conta as diferenças e desenvolvendo estratégias que conduzam à anulação da discriminação (Cortesão 2001).

Num país tão pequeno como Cabo Verde, formado por ilhas, as pessoas possuem costumes diferentes e expressam em crioulo, mas nas suas diferentes variantes. O idioma oficial é o português, mas a língua materna é o crioulo. Essas diferenças linguísticas também são vividas pelos estrangeiros que procuram as ilhas para viverem. Mas são só diferenças linguísticas, portanto não podem constituir barreiras na integração de nenhum aluno, seja ele cabo-verdiano ou não, na escola ou universidade. Caso contrário, estaríamos a incorrer no preconceito linguístico que associa, erroneamente, a língua ao status. Se convivemos todos em harmonia com as nossas línguas e costumes, não havemos de aceitar as pessoas das ilhas ou de outros países? Mas afinal é a diferença que nos une.

Para uma prática pedagógica multicultural

O multiculturalismo surge como um conceito que permite questionar no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, em contexto sala de aula. O docente tem um papel muito importante a desempenhar neste âmbito multicultural, pois a sua atitude, prática e

formação influenciam no processo educativo, podendo favorecer ou criar obstáculos ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos como também ao desenvolvimento de competências e capacidades de cada um. O professor é a peça fundamental para uma interação entre as diferentes culturas existentes na escola. Para Vieira (1999), essa inclusão “implica as noções de reciprocidade e troca na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas (...) entre os indivíduos portadores de diferentes culturas.” (p. 20).

O professor deve compreender o estudante de forma integral, buscando identificar suas necessidades de desenvolvimento a nível intelectual, físico, emocional, social e cultural. Ele deve:

1. Estar atento às condições sociais e culturais em que a prática se desenvolve e contribui para a formação das identidades docentes e discentes;
2. Questionar tanto as desigualdades como as diferenças identitárias presentes na sala de aula, buscando compreender e desequilibrar as relações de poder nelas envolvidas;
3. Ter em conta todos os silêncios e todas as discriminações que se manifestam na sala de aula, e ampliar o espaço de discussão da nossa atuação.
4. Estimular a reflexão coletiva, propiciando a formação de grupos de discussão e de aprendizagem nas escolas, por meio dos quais os professores apoiem e sustentem os esforços de crescimento uns dos outros, bem como articulações entre diferentes escolas, entre as escolas e a universidade, entre as escolas e a comunidade.
5. Ser reflexivo e preocupado com os aspectos políticos, sociais e culturais em que se insere a sua prática.

Em suma, o professor deve ter conhecimento aprofundado do aluno, da escola e da sua comunidade, deve ser o princípio para garantir uma boa educação multicultural, valorizando a pedagogia diferenciada e a flexibilidade curricular, imprescindíveis para a aprendizagem e sucesso escolar pretendidos pelos docentes, escola e pela sociedade.

Currículo e formação docente

O multiculturalismo deve estar presente nas discussões sobre a formação docente, visto que a sociedade tem demonstrado preocupações com perspectivas inclusivas às diversidades. Para uma formação multiculturalmente orientada deve-se criar condições e instrumentos que permitam aos professores serem profissionais reflexivos e comprometidos em mudar as suas práticas. Primeiro, há que se introduzir o multiculturalismo nos currículos. A diversidade e a flexibilidade no currículo escolar constituem pois, boas soluções para ultrapassar certas divergências e proporcionar uma melhor inclusão dos alunos. É necessário discutir a construção de um currículo emancipatório que propicie discussões sobre as diversidades culturais presentes no espaço escolar. Um dos desafios para a construção de uma proposta de educação

multicultural é a incorporação desta temática nos currículos das instituições destinadas à formação de professores. Moreira (2001) defende a perspectiva de educação multicultural no currículo tanto das universidades públicas como das privadas. Nesta ótica, os currículos das universidades devem priorizar a reflexão por parte dos futuros educadores sobre sua identidade.

Ao analisar a importância da formação na vida profissional do educador e a partir dos eixos de preocupações explicitados e em busca de subsídios para o desenvolvimento da sensibilização multicultural em formação inicial e contínua de professores, procuro refletir sobre as seguintes questões:

- De que forma as diferentes abordagens de formação docente para a diversidade cultural propõem trabalhar a pluralidade dos universos culturais dos alunos?
- Em que medida esses universos culturais são percebidos como norteadores do planejamento curricular e das práticas pedagógicas empreendidas?
- Que tipos de prática pedagógica, para além da sala de aula, poderiam favorecer a expressão desses universos culturais?
- Que potenciais apresentam na preparação de professores em uma perspectiva de transformação das suas práticas?
- Que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação contínua?
- Como transformar as reflexões acima apresentadas em estratégias que viabilizem uma formação de professores comprometida com um projeto pedagógica que valorize a dimensão multicultural dos alunos?

De acordo com Santomé (2005), os professores raramente incitem os alunos a refletir e a investigar sobre a vida e a cultura dos grupos mais próximos do contexto e do local a que pertencem. Os materiais e o próprio currículo não oferecem qualquer elemento com o qual esses educandos possam se identificar; “suas crenças, conhecimentos, destrezas e valores são ignorados” (Santomé, 2005: 170).

Moreira & Silva (2005) sugerem um currículo concebido como uma forma de política cultural que (...) deve enfatizar a importância de tornar o social, o cultural, o político e o econômico nos principais aspectos de análise e avaliação da escolarização contemporânea. [...].

A docência é uma atividade que deve ser constantemente questionada e reformulada para se adequar às exigências e atender às necessidades do aluno, tornando-se uma atividade importante não só para os professores, mas, sobretudo, para os alunos. Nesse sentido, é essencial uma mudança de postura dos profissionais da educação, iniciando-se com uma formação crítico-reflexiva do docente, visando a boa qualidade educacional. Isso significa que o conceito de professor como profissional que reflete sobre sua prática deve ser uma preocupação de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, porém, nunca dissociando teoria e prática na atuação educacional.

Segundo Alarcão (2005),

os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição, a escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (Alarcão, 2005:176).

A autora complementa, referindo que a atitude reflexiva do professor pode fazer com que os próprios alunos se tornem reflexivos, por meio das propostas de trabalho que lhes forem feitas em aula, do modo como lhes forem apresentadas e da forma de avaliação e reflexão sobre as ações desenvolvidas.

É preciso uma formação de professores quem tenha em consideração as diferenças culturais, linguísticas e outras para proporcionar tanto ao professor quanto ao aluno a superação de suas limitações pessoais, para que possam desempenhar as suas funções com responsabilidade e ética e que possam promover uma escola de qualidade para todos.

É fundamental que o professor esteja preparado e que consiga desempenhar um papel “multiculturalista” ou seja, que consiga ser um professor que procura questionar os valores e os preconceitos. Deverá trazer para a sua sala de aula, a preocupação com as diferenças culturais, sensibilizar-se para problemas de deficiência física ou diferença étnica, social, religiosa, etc. Deverá criar um ambiente participativo e interativo entre a escola, a família e a própria comunidade, e desenvolver projetos que envolvam os seus alunos de forma a contribuir para o desenvolvimento pessoal e social destes.

Não basta se preocupar somente com a integração de multiculturalismo nos currículos de formação de professores, há que se preocupar também com os materiais didáticos, por exemplo, os manuais. Que importância dão os manuais às diferenças culturais? Apresentam textos ou imagens com referências explícitas às diferenças culturais?

O manual escolar é um suporte pedagógico importante, mas é igualmente produto de grupos sociais, que transmite identidades, valores, tradições e culturas. O seu estudo ultrapassa a função pedagógica. É um instrumento de excelência no processo de ensino-aprendizagem. Assume um papel relevante na regulação das práticas pedagógicas. Desempenha um papel interdisciplinar e integrador. É um instrumento de constituição da identidade do aluno que lhe transmite valores, comportamentos e éticas. Mas isso depende dos conteúdos que ele oferece. Para muitos alunos, os manuais constituem o primeiro e único contacto com os livros. Por isso, nunca deverão veicular preconceitos de classe social, cultura, género e grupos religiosos. A escola deve rejeitar um manual único que ignora a diversidade do seu público. As imagens, por exemplo, são instrumentos valiosos quando pretendemos falar sobre o multiculturalismo, pois não constituem barreira linguística. Nos livros de língua estrangeira a imagem tem um papel muito importante. Devido à barreira linguística existente por parte dos alunos, ela consegue

transmitir de uma maneira mais fácil as ideias, hábitos, práticas, valores e ambientar os alunos de forma mais adequada à matéria que vem a seguir.

Considerações finais

A questão do multiculturalismo é de extrema importância na área da pedagogia e educação. O multiculturalismo aplicado à educação envolve práticas pedagógicas que, por um lado, mudam o comportamento dos alunos, isto é, despertam os alunos para a diversidade dos grupos culturais, para aprender a respeitar as diferenças e se defrontarem com assuntos como identidade cultural e de gênero. Por outro lado, exerce mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes. Mas, é fundamental entender que “para produzir mudança não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente” (Ghedin, 2005: 133). Isso quer dizer que, ao refletirmos sobre a prática docente, não basta apenas pensar sobre ela, modificando, possivelmente, o pensamento; é necessário, acima de tudo, modificar a prática, materializar o pensamento. Neste sentido, a formação de professores necessita dar ênfase a uma formação que conduza o profissional da educação a uma prática docente ativa com atuação e reflexão sobre sua ação. Por isso, é fundamental a discussão e a revisão dos conteúdos e dos métodos empregados no ensino de multiculturalismo em nossas instituições de ensino superior.

Assim, para finalizar, sugiro as seguintes perguntas/propostas para refletirmos o Multiculturalismo nos Currículos e na Formação Inicial e Contínua dos Professores nas Universidades: em que medida os cursos de licenciatura contribuem para que os futuros docentes se sintam sensibilizados para a questão da diferença? Em que medida os cursos têm instrumentalizado os futuros docentes a saberem lidar com as dimensões técnica, política e cultural dos alunos? Em que medida os cursos oferecem subsídios tanto para a discussão de questões sobre multiculturalismo como para o empenho em resolver problemas relacionadas com a diferença?

Referências

- Alarcão, I. (Coord.). (2005). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.
- Ghedin, E. (2005). Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selam Garrido; GHEDIN, E. (orgs), (3 ed.), Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez,
- Moreira, A. F. B. & Silva, T. T. (orgs.). (2005). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez.
- Santomé, J. T. (2005). As culturas negadas e silenciadas no currículo. In Silva, T. T. da (org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. (pp. 159 – 177). RJ: Vozes.
- Gonçalves, L. A. O. & Silva, P. B. G. (2003). Multiculturalismo e educação: o protesto de rua a propostas e políticas. Educação e Pesquisa, 1(29), 109-123.

- Hall, S. A (2006). Questão multicultural. In Sovik, Liv (Org.), Da diáspora: Identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG
- Moreira, A. F. B. (2001). Currículo, cultura e formação de professores. Revista Educar, 17, 39-52.
- Moreira, A. F. & Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura/s: construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, 23.
- Sá, L. L. Z. R. (2001). Pedagogia Diferenciada – Uma forma de aprender a aprender. Cadernos do CRIAP, 19. Porto: Asa Editores
- Touraine, A. (1999). Poderemos viver juntos? Iguais e Diferentes. Brasil: Vozes,
- Peres, A. N. (2000). Educação Intercultural: Utopia ou Realidade? (Processos de 88 pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola. Porto: Profedições,
- Cortesão, L. (2001). Acerca da Ambiguidade das Práticas Multiculturais – Necessidade de Vigilância Crítica Hoje e Amanhã. In David Rodrigues (org.), Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. (pp.49 – 58) Porto Editora, Porto.
- Vieira, R. (1999). Ser inter/multicultural. Recolhido em 29 de Abril de 2009, de Jornal “a Página”, ano 8, nº 78, (p.20).

Desafios curriculares, justiça social e participação democrática

Pedro Patacho

Instituto Superior de Ciências Educativas (Portugal)
pedro.patacho@isce.pt

Resumo: O ano letivo de 2017-2018 será marcado pelo arranque de uma série de experiências curriculares nas escolas tornadas possíveis pelo Despacho n.º 5908/2017. Este, por sua vez, enquadra-se numa estratégia do XXI Governo Constitucional que “assume a educação como um meio privilegiado para promover a justiça social”. Partindo de uma concepção democrática de justiça, analisamos neste artigo as perspetivas dos docentes da educação básica sobre as implicações de trabalhar para a justiça curricular. Os dados emergem de um questionário ao qual responderam 122 docentes e de 8 entrevistas em profundidade realizadas com docentes dos vários ciclos de ensino da educação Básica. Os dados quantitativos revelam alguma predisposição da classe docente para o envolvimento em dinâmicas promotoras de uma maior justiça curricular, ainda que essa predisposição decresça com o aumento do tempo de serviço, com aumento da estabilidade laboral e com o aumento do ciclo de ensino. No entanto, os dados qualitativos revelam contradições entre a retórica e a prática, sugerindo obstáculos vários (situados na esfera da participação democrática nas escolas) à concretização de inovações curricularmente mais justas.

Palavras-Chave: Justiça social, justiça curricular, participação democrática, escola pública, educação democrática.

*Assumir o ponto de vista da justiça democrática [significa]
fomentar a deliberação da cidadania sobre a melhor forma de implementar a justiça.*
Nancy Fraser (2006, p.69)

A justiça social como concretização democrática

O conceito de justiça social tem sido articulado por diversas teorias que lhe têm atribuído significados nem sempre coincidentes. O longo debate travado entre Nancy Fraser e Axel Honneth (2006), por exemplo, põe em relevo tanto a diversidade de interpretações do conceito como a divergência de posições no que toca a concretizá-lo nas sociedades contemporâneas. Certo é que a partir de determinada altura este foi-se tornando cada vez mais central no campo da educação (Connell, 1997).

Isto sucedeu porque os esforços para alcançar a universalização do ensino tornaram a diversidade num traço distintivo das instituições escolares contemporâneas. E se, por um lado, a diversidade configura um problema para gerir numa escola projetada para padronizar e não

para reconhecer e trabalhar com a diferença, por outro lado, as respostas entretanto avançadas para tentar governar a diversidade no seio das escolas, ainda que tímidas, foram abrindo alguns espaços de possibilidade para construir dinâmicas de trabalho mais inclusivas e respeitadoras da diferença (Gimeno Sacristán, 2008). Um processo que tem sido necessariamente complexo e lento, mas porque a própria sociedade é complexa e porque os processos de mudança nas organizações escolares são lentos, dada a sua história e cultura seculares (cf. Viñao, 2007).

Nancy Fraser (2006) sustenta que a garantia de justiça nas sociedades contemporâneas passa pela interpenetração da redistribuição de recursos com o reconhecimento cultural num contexto de participação e deliberação democráticas. Esta ideia de justiça democrática aplicada à vida nas escolas conduz-nos à visão de Maxine Greene (1998), quando salientou que a interação é a chave da educação para a justiça social. De modo que é necessário encontrar formas de funcionamento que permitam que todas as pessoas de uma dada comunidade de juntem voluntariamente para discutir assuntos que são para si significativos relativamente à educação e às escolas e que apresentem argumentos para justificar as suas preferências e sugestões.

Dada a sua responsabilidade histórica, caberá às escolas e aos professores dar o primeiro passo, de forma que Maxine Greene definiu os educadores como ativistas sociais que devem estar comprometidos com a justiça nas suas comunidades e nas suas instituições escolares em que trabalham.

Da justiça social à justiça curricular

É importante lembrar que os conteúdos curriculares são o núcleo organizador da vida escolar. Daí que falar de educação para a justiça social signifique falar de justiça curricular (Connell, 1997). Este conceito foi expandido por Torres Santomé que, para além das propostas de outros autores (Gimeno Sacristán, 2001), produziu uma interpretação que, do mesmo passo, pode constituir um referencial para a análise das escolas e das intervenções educativas que nelas têm lugar, e uma base de trabalho para o desenho de inovações educativas curricularmente justas. Como define Torres Santomé (2011):

“A justiça curricular é o resultado de analisar o currículo que se desenha, se põe em ação, se avalia e se investiga tendo em consideração até que ponto tudo o que se decide e se faz nas aulas é respeitador e responde às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; os ajuda a observar-se, analisar-se, compreende-se e julgar-se enquanto pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático.” (p.11).

Para se produzirem inovações educativas curricularmente justas, o autor argumenta que é necessário que as escolas funcionem baseadas num modelo cívico de relação com as famílias e a comunidade imediata na qual se encontram inseridas. Isto implica estabelecer relações com outras instâncias educadoras e mobilizar uma ampla variedade de recursos do exterior. Na perspectiva do autor, a flexibilidade, a ligação ao exterior e o debate democrático são centrais no

trabalho para a justiça curricular.

Um modelo cívico de relação com as famílias e com a comunidade

Um dos principais aspetos que distingue a educação pública da educação familiar é o ideal democrático que fundamenta a primeira (Carvalho, 2009). Contudo, o cumprimento deste ideal depende da adopção de formas de organização e de funcionamento das escolas que sejam justas, ou seja, em que a participação democrática, a solidariedade e a inclusão sejam os vetores estruturantes. Isto implica conceber as escolas como comunidades cívicas caracterizadas por relações de confiança que são construídas pela participação democrática de todos os implicados nas instituições educativas (Bolívar, 2006; Torres Santomé, 2011).

Um modelo cívico de relação com as famílias e a comunidade é “um modelo plenamente participativo, típico de uma sociedade integrada por cidadãos e por cidadãs” (Torres Santomé, 2011, p.284), que parte da ideia de que exercer a cidadania significa exercer o direito de participar na vida das instituições públicas. Neste modelo, todas as decisões e responsabilidades são partilhadas, a atuação acontece de forma colaborativa e os vários atores sociais geram compromissos em torno de um projeto educativo no qual todos os implicados se sintam representados. É importante assinalar que “neste modelo, a preocupação dominante... são os bens públicos, a sua promoção, gestão e melhoria. Por conseguinte, pais, mães e docentes partilham responsabilidades e projetos” (Torres Santomé, 2011, p.284).

Entre outros aspetos, a implicação da cidadania na vida das escolas requer a participação coletiva em processos de debate, discussão e deliberação democrática sobre questões como:

- As políticas educativas e as suas consequências para a instituição escolar.
- Os currículos e os programas, em particular, sobre quais são os projetos curriculares que em cada momento parecem ser os mais adequados e pertinentes face às condições reais de que dispõe a instituição escolar e às características do contexto sociocultural em que esta se encontra inserida.
- Quais devem ser os modelos de gestão democrática que parecem ser os mais apropriados à realidade da escola e às circunstâncias do momento.
- Quais devem ser as formas de avaliação democrática da escola, que tipo de informação devem gerar esses modelos de avaliação, como deve ser usada e como fazê-la chegar e clarificá-la junto de todos os implicados.
- Análise da adequação dos recursos didáticos utilizados quotidianamente nas aulas, sobretudo no que diz respeito à diversidade de fontes disponíveis e ao respeito pela diversidade que compõe as nossas sociedades multiculturais.
- As atividades extracurriculares que são consideradas mais relevantes e pertinentes, bem como as formas de planificação colaborativa das mesmas.
- As relações de cooperação com diversas instituições da comunidade cuja ação seja

considerada relevante para o projeto educativo da escola.

Metodologia

Os dados apresentados neste artigo inserem-se num estudo de casos (Flyvbjerg, 2011) mais vasto, de orientação construtivista (Lincoln, Lynham & Guba, 2011), que envolveu dois agrupamentos de escolas dos subúrbios de Lisboa (casos A e B) nos quais foram recolhidos dados quantitativos e qualitativos em diferentes fases do processos de investigação.

O agrupamento A serve maioritariamente famílias brancas das classes médias, com educação secundária ou superior, existindo uma proporção significativa de encarregados de educação com atividades profissionais de nível intermédio ou superior. A percentagem de crianças e jovens beneficiários de apoios sociais é baixa, tal como a quantidade de estudantes de naturalidade não portuguesa (1 em cada 20). Já o agrupamento B serve maioritariamente famílias imigrantes e de classe trabalhadora, com educação básica e atividades profissionais pouco qualificadas. A maioria das crianças e jovens beneficia de apoios sociais e a quantidade de estudantes de naturalidade não portuguesa é significativa (1 em cada 5).

Numa primeira fase responderam a um questionário cerca de 122 docentes do agrupamento A (n = 62) e do agrupamento B (n = 60). As 7 principais variáveis incluídas no questionário são: agrupamento, sexo, idade, tempo de serviço, nível de ensino, situação laboral, habilitações. O instrumento inclui várias dimensões. Neste artigo reportamo-nos apenas aos resultados da dimensão C3 (crenças dos inquiridos sobre a importância das famílias colaborarem em discussões e debates sobre diversos aspetos da vida escolar) constituída por 7 itens com resposta numa escala de tipo Likert com 6 pontos, em que 1 significa discordo totalmente e 6 significa concordo totalmente.

Numa segunda fase foram selecionadas 4 turmas (2 do 1ºCEB, 1 do 2ºCEB, 1 do 3ºCEB) em cada agrupamento relativamente às quais existia uma perceção positiva da relação dos titulares ou diretores de turma com as respetivas famílias. Os 8 docentes titulares ou diretores de turma foram entrevistados. As 8 entrevistas semiestruturadas realizadas (Kvale, 2011) foram audiogravadas e integralmente transcritas para análise do material escrito.

Os dados quantitativos foram analisados utilizando o programa estatístico IBM PASW SPSS V.22. A dimensão C3 do questionário reportou um Alpha = .88. Trata-se de um valor bastante bom que atesta a fiabilidade do instrumento. Para investigar a existência de diferenças estatisticamente significativas nas 7 principais variáveis incluídas no questionário em relação à dimensão em análise utilizou-se, conforme os casos, o teste paramétrico para comparação de duas médias T-Student, assim com o procedimento paramétrico para comparação de mais de três médias – ANOVA (análise de variâncias).

O material textual resultante da transcrição das entrevistas foi objeto de um procedimento de

codificação temática e agregação categorial seguindo uma metodologia de comparação constante que incluiu a redação de memorandos reflexivos à medida que foi avançando a análise (Gibbs, 2012).

Resultados

A eventual participação em debates e discussões nas escolas, envolvendo as famílias, docentes e outras pessoas é algo que merece a concordância dos docentes. Se considerarmos todas as respostas que revelam algum grau de concordância (concordo em parte, concordo, concordo plenamente) obtemos as percentagens cumulativas que se encontram no Quadro 1 que se segue.

C3 – Seria importante participar em...	Docentes (A + B)
Debates entre as famílias, os professores e outras pessoas da escola sobre políticas educativas.	85,1 %
Debates entre as famílias, os professores e outras pessoas da escola sobre os currículos e programas.	57,7 %
Grupos de discussão com as famílias, os professores e outras pessoas da escola sobre a forma como a escola é gerida.	61,0 %
Grupos de discussão com as famílias, os professores e outras pessoas da escola sobre as formas de avaliação interna da escola.	55,3 %
Debates entre as famílias, os professores e outras pessoas da escola sobre os materiais didáticos e recursos pedagógicos usados na escola e nas aulas.	57,8 %
Grupos de discussão com as famílias, os professores e outras pessoas da escola sobre as atividades extracurriculares a promover na escola.	78,0 %
Debates entre as famílias, os professores e outras pessoas da escola sobre as parcerias a estabelecer com outras instituições da comunidade.	82,9 %

Quadro 1: Sentido de concordância (% cumulativa) com os itens da dimensão C3 do questionário (Concordo em parte; Concordo; Concordo totalmente)

De notar, no entanto, que estas percentagens cumulativas descem substancialmente quando aquilo que está em causa pode afetar diretamente o trabalho docente, atingindo-se valores realmente baixos relativamente ao currículos e programas, bem como relativamente aos recursos pedagógicos e ainda às formas de avaliação interna da escola.

Outro aspeto interessante, que podemos observar nas tabelas que se seguem, é que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p < .05$) nas respostas aos itens da dimensão C3 quando consideradas as variáveis Nível de Ensino, Situação Laboral, Tempo de Serviço.

Dimensão	1º CEB	2º CEB	3º CEB	F	p
----------	--------	--------	--------	---	---

	(n=47)		(n=34)		(n=41)			
	M	Dp	M	Dp	M	Dp		
C ₃	4.12	.804	3.76	.842	3.87	.721	2.996	.034

Tabela 1: Procedimento ANOVA (Variável Nível de Ensino)

Dimensão	Contratado (n=22)		Quadro de Agrupamento (n=82)		Quadro de Zona Pedagógica (n=17)		Destacado (n=1)		F	p
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp		
C ₃	4.05	.766	3.91	.832	4.28	.679	0.00	.000	3.086	.030

Tabela 2: Procedimento ANOVA (Variável Situação Laboral)

Dimensão	Até 5 anos (n=0)		6-15 anos (n=39)		16-25 anos (n=52)		> 25 anos (n=31)		F	p
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp		
C ₃	0.00	.000	4.15	.814	3.99	.739	3.57	.860	4.669	.011

Tabela 3: Procedimento ANOVA (Variável Tempo de Serviço)

Como podemos observar na Tabela 1, são os docentes do 1ºCEB que apresentam uma média das respostas mais elevada, sendo esta menor nos outros níveis de ensino. Relativamente à variável Situação Laboral, podemos verificar na Tabela 2 que são os docentes com maior estabilidade laboral, pertencentes ao Quadro de Agrupamento, aqueles que apresentam uma média das respostas mais baixa. Contudo, é na variável Tempo de Serviço que as diferenças são mais significativas. Verificamos na Tabela 3 que a média das respostas dos docentes inquiridos decresce com o Tempo de Serviço, ou seja, quantos mais anos de serviço os docentes têm, menos tendem a concordar com a participação em discussões e debates com as famílias e outras pessoas sobre as diversas questões que integram a dimensão C3.

As entrevistas realizadas foram úteis para clarificar estes dados quantitativos. O sentido geral de concordância com a participação das famílias e outras pessoas em debates e discussões com o pessoal escolar sobre diversos assuntos manteve-se. No entanto, paradoxalmente, os docentes colocaram reservas a este tipo de participação democrática nas escolas. Transcrevemos abaixo alguns excertos das entrevistas realizadas que expressam com clareza aquilo que encontramos.

“O fazer-se isso seria positivo. Eu acho que só se teria a ganhar com isso. Mas se calhar não se faz como uma forma de defesa... de sei lá... de precaver possíveis conflitos, porque essas situações de debate... essas situações dão aso a conflitos, a situações delicadas, a acusações... depende dos contextos, depende das escolas... há pais... que exigem que a escola faça, faça, faça, e exigem e depois numa situação dessas, o que é que ia acontecer, vai haver acusações...” (Titular do 1ºCEB no Agrupamento A)

“...se existissem... eles não viriam... no fundo acho que ninguém queria essas coisas porque... não se ia chegar a lado nenhum, porque cada um tem as suas ideias... Eu não sei até que ponto é que isso seria bom... Porque às vezes eu acho que é melhor cada macaco no seu galho” (Diretor de uma turma do 3ºCEB no Agrupamento A)

“Teoricamente é válido. Na prática não sei se seria assim tão válido.” (Diretor de uma turma do 2ºCEB no Agrupamento B)

“Alguns [assuntos] talvez, outros não.” ; “Temos que se calhar separar um bocadinho algumas águas...” (Diretor de uma turma do 3ºCEB no Agrupamento B)

As reservas dos docentes relacionam-se sobretudo com a necessidade que sentem de demarcar bem aquilo que julgam dever ser da sua exclusiva competência profissional e que, por essa razão, não deve ser discutido ou debatido com as famílias nem com outros atores. Mas relacionam-se também com a convicção do suposto desinteresse das próprias famílias por esse tipo de participação.

Discussão e conclusões

O modesto sentido de concordância expresso pelos docentes nas respostas ao questionário é justificado pela desconfiança na participação democrática de outros atores em questões com implicações diretas na profissão docente e na organização da vida nas escolas. A análise dos dados permite perceber com clareza a existência de uma contradição entre a retórica e prática da participação democrática nas escolas, o que pode representar um obstáculo à concretização de inovações curriculares mais justas (Greene, 1998; Torres Santomé, 2011).

Sendo certo que é aos docentes enquanto profissionais que cabe liderar a inovação curricular nas escolas no quadro da autonomia conferida, não é menos verdade que o facto de as crianças e dos alunos serem também cidadãos com direitos significa que a sua educação é uma responsabilidade que tem de ser partilhada pela cidadania. Isto significa que todas as inovações educativas devem ser debatidas com a cidadania e sujeitas a deliberação democrática. No entanto, os docentes participantes não partilham esta visão, considerando que certos assuntos apenas lhes dizem respeito a si enquanto profissionais.

A participação democrática é reconhecida como importante mas apenas e só quando aquilo que está em causa não afeta diretamente a profissão docente. Com estes dados e perante um contexto nacional em que se preparam inovações curriculares que serão lideradas pelas escolas e pela classe docente dentro do poder reforçado que uma nova autonomia lhes confere, vale a pena questionar: até que ponto as inovações curriculares que se colocarão e marcha serão um “meio privilegiado para promover a justiça social”?

Referências

- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Carvalho, M. E. P. (2009). *Rethinking Family-School Relations. A Critique of Parental Involvement in Schooling*. New York: Routledge
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.

- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. Em Norman Denzin & Yvonna Lincoln, (Eds.) Handbook of Qualitative Research, (4th Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications, 301-316.
- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. Em Nancy Fraser e Axel Honneth. Redistribución o reconocimiento? Madrid: Morata e Fundación Paideia Galiza, pp.17-88.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2006) Redistribución o reconocimiento? Madrid: Ediciones Morata/Fundación Paideia Galiza.
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). Educar e convivir en la cultura global. Madrid: Ediciones Morata.
- Greene, M. (1998). Introduction: Teaching for Social Justice. Em William Ayers, Jean Ann Hunt & Therese Quinn, Teaching for Social Justice. A Democracy and Education Reader. Nova lorque: Teachers College Press/The New Press, pp.xxvii-xlvi.
- Kvale, S. (2011). Las entrevistas en Investigación Cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.
- Lincoln, Y.; Lynham, S. & Guba, E. (2011) Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. Em Norman Denzin e Yvonna Lincoln (Eds.) Handbook of Qualitative Research, (4th Ed.), Thousand Oaks: Sage Publications, 97-128.
- Torres Santomé, J. (2011). La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Ediciones Morata.
- Viñao, A. (2007). Sistemas educativos, culturas escolares e reformas. Magualde: Edições Pedago.

Supervisão pedagógica na avaliação do desempenho docente: Das dificuldades à formação e transformação

Tatiana Paiva

Universidade de Coimbra (Portugal)

ttnpaiva@gmail.com

Patrícia Alexandra de Sousa Moreira

Universidade de Coimbra (Portugal)

moreira.patricia8@gmail.com

Resumo – Este trabalho intenta trazer uma reflexão acerca das potencialidades da supervisão pedagógica em contexto de Avaliação do Desempenho Docente (ADD), com a elucidação das capacidades formativas da supervisão pedagógica, ancorada em práticas colaborativas e sua importância para o desenvolvimento profissional docente. A proposta se apoia nos argumentos de Perrenoud (2000), (Freire, 1979, 2011) e Vieira & Moreira (2011) dentre outros. Esta reflexão evidencia a necessidade de se atentar para aspectos da cultura escolar onde se dará a supervisão em contexto de ADD, de modo a superar as dificuldades postas, bem como aponta para as potencialidades da supervisão pedagógica clínica, tendo em conta o seu caráter reflexivo, transformador, bem como, valorizador de boas práticas, configurando-se como fator de desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Supervisão Pedagógica, Avaliação do Desempenho Docente, Desenvolvimento Profissional.

Introdução

Este trabalho pretende trazer uma reflexão acerca das das potencialidades da supervisão pedagógica em contexto de Avaliação do Desempenho Docente (ADD), como contributo para o desenvolvimento profissional docente, como um caminho para a elucidação das práticas pedagógicas e das diversas necessidades formativas e transformativas que emergem do cotidiano escolar.

Esta reflexão parte dos argumentos de Perrenoud (2000) acerca da competência profissional docente e se apoia, principalmente, em Vieira & Moreira (2011), que discorrem sobre a supervisão no contexto da avaliação como prática transformadora, têm-se ainda como aporte teórico para esta reflexão, o pensamento freireano da autonomia como fator preponderante à prática e ao desenvolvimento profissional docente, (Freire, 1979, 2011). Quanto ao percurso discursivo, pretende-se, respetivamente, explicitar as funções e objetivos da supervisão pedagógica clínica, os constrangimentos a ADD e a articulação da supervisão pedagógica no contexto de ADD.

A importância da prática supervisiva na ADD se justifica pelo entendimento de que a articulação

supervisão/avaliação contribui com a percepção e a compreensão das práticas docentes e como conseguinte, propicia a auto reflexão crítica, bem como contribui com a transformação de práticas. Pois, como ressalta Paulo Freire (1979:19), “o homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la”.

Supervisão Pedagógica

Vieira (1993) define supervisão como "a actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação". (p. 28). Quanto a diversidade das práticas supervisivas, estas autoras assinalam que as atuais propostas teóricas e metodológicas para a supervisão pedagógicas, “supõem, de um modo ou de outro, uma preocupação comum – o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.”. (Vieira & Moreira 2011: 14). O que evidencia que um aspecto preponderante da supervisão pedagógica é a sua dimensão metodológica dialógica e colaborativa, que privilegia o diálogo e reflexão entre os intervenientes no decorrer do processo supervisivo.

Dentre os modelos de supervisão, de acordo com Moreira e Vieira (2011) o modelo de supervisão clínica é “aquele que, no contexto de avaliação de desempenho, pode apoiar a observação de aulas e a reconstrução das práticas dos professores”. (p.29). Este modelo é balizado nos princípios da responsabilidade, colegialidade, confiança, compromisso, objetividade e reflexão.

Quanto ao processo de supervisão no Modelo de Supervisão Clínica, segundo Vieira (1993) este consiste em três fases:

Sendo a primeira, o encontro pré- observação, que requer a criação de um clima relacional facilitador da construção/ negociação de saberes, discussão das intenções e estratégias do professor relativamente à aula a observar, compreensão dos fatores contextuais relevantes Definição dos objetivos, enfoques e estratégias de observação e distribuir tarefas de observação e o desenho e/ou a adaptação dos instrumentos de observação.

Em seguida vem o encontro observação, que necessita da adoção de um comportamento discreto, não intrusivo, a recolha de informações, em função dos objetivos/ formas de observação definidos, recorrendo-se a diversas formas de registo da informação e a conciliação de registos descritivos e interpretativos.

A última fase pressupõe o encontro pós-observação, que visa a promoção de um clima relacional facilitador da construção /negociação de saberes, o fornecimento de um “feedback” informativo e não ameaçador da autoestima/confiança do professor com foco em descrever, interpretar, confrontar e reconstruir teorias e práticas e encorajar uma atitude indagatória face à prática e avaliar o ciclo de observação.

Assim sendo, os referidos ciclos da Supervisão Clínica corroboram com a perspectiva de Perrenoud (2000, p. 80), de que “a cooperação é um meio que deve apresentar mais vantagens do que inconvenientes”.

Avaliação do Desempenho Docente

A reflexão acerca da ADD implica atentar para a conceitualização de competência profissional. Para Perrenoud (2000:15) a noção de competência designa a capacidade de mobilizar diferentes recursos cognitivos para enfrentar determinadas situações, que incidem sobre determinados aspectos, dentre os quais: As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra.

Nesse sentido, a competência profissional docente, segundo Perrenoud (2000), é evidenciada quando esta se revela na capacidade do professor agir eficazmente perante uma determinada situação, buscando se apoiar em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.

No âmbito das competências profissionais, no que concerne aos saberes fundamentais para prática docente, numa perspectiva transformativa, Paulo Freire em sua obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” traça alguns saberes conceituais e práticas necessárias ao fazer docente. Contudo, atentando que, “(...) São saberes demandados da prática educativa em si mesma.” (Freire, 2011, p. 23). Por isso, a prática educativa é conteúdo obrigatório na organização pragmática do fazer docente, assim como na avaliação de competências voltada a formação e a transformação dos saberes e das práticas.

No entanto, segundo assinalam Vieira & Moreira (2011:08), “no contexto da avaliação do desempenho nas escolas, avaliação e supervisão tendem a instituir-se como mecanismos de conformidade e reprodução, mais que como estratégias de transgressão e transformação”. Desse modo, o caráter transformativo da prática avaliativa é deturpado e distancia do propósito do desenvolvimento profissional, na medida em que estandardiza os professores e desfavorece a ação/reflexão/ação das práticas coletivamente, bem como a autonomia dos professores.

De acordo com Pacheco e Flores (1999), “a avaliação deve servir, quer para as tomadas de decisão relativas à progressão e promoção na carreira, funcionando como elemento de discriminação do desempenho, quer para o reforço do desenvolvimento profissional.”. (177). Para tanto, seria necessário que os sistemas avaliativos apresentassem de forma consistente uma definição do que seja um bom professor. Contudo, a falta de referenciais conceptuais consistentes implica na estandardização do perfil docente que pode não corresponder à realidade.

Desse modo, para a prática a supervisão em contexto de ADD, importa justificar o que a motiva e apontar os objetivos e/ou efeitos pretendidos, o alcance e as repercussões da avaliação. É importante que se especifique a visão de educação e/ou formação que orienta a prática supervisiva, ou seja, se esta tem caráter pedagógico, formativo, avaliativo pois é a partir desta

visão que será operacionalizado o processo supervisivo no contexto da ADD.

Supervisão Pedagógica no contexto da Avaliação do Desempenho Docente

A supervisão pedagógica em contexto de ADD deve ter em conta os constrangimentos que surgem quando se pretende avaliar o desempenho dos professores. Uma vez que:

“Uma das funções principais da supervisão, também no contexto da avaliação de desempenho será identificar os constrangimentos a uma educação transformadora bem como os espaços de manobra que tornem possível colmatá-los, instituindo-se desta forma como estratégia de resistência aos fatores que limitam a pedagogia.”.
(Vieira & Moreira, 2011:13)

Dentre os constrangimentos a ADD, Mateo (2000), conforme citado por (Torrecilla, 2007: 87-88), elenca um conjunto de dificuldades, especificamente, as dificuldades conceptuais, técnicas e metodologias, culturais, éticas, gestão política da avaliação e os normativos legais.

No concernente as dificuldades conceptuais, estas são caracterizadas pela complexidade em definir os critérios de qualidade de desempenho docente, pois não são definidas com clareza quais as competências consideradas inerentes aos docentes e que são passíveis de serem avaliadas por de uma ADD.

As dificuldades técnicas e metodologias correspondem às limitações de obtenção de informação que, em muitos casos, não satisfaz os professores. Estas questões esbarram, sobretudo, na competência dos avaliadores, que devem ter os conhecimentos teóricos e metodológicos necessários à prática avaliativa, o domínio das técnicas de registro, observação e feedback de modo contextualizado e reflexivo, e tais competências devem, todavia, ser reconhecidas pelos professores aos quais vai avaliar.

Quanto a Gestão política da avaliação está o modo como a avaliação se integra no sistema educativo e nas políticas de melhoria da sua qualidade.

No que concerne aos Normativos legais, a dificuldade está na evidenciada dificuldade em definir o normativo mais adequado para legitimar os propósitos, o alcance e as repercussões da avaliação e a preservação dos interesses dos avaliados.

As dificuldades culturais são relativas a ausência de uma cultura de avaliação, que dentre outros fatores, está implicada também na periodicidade com que ocorrem as ADD, pois a avaliação tem que se dar de forma continuada, de modo que não seja apenas um procedimento eventual, uma vez que deve ser considerado para além de sua função diagnóstica, o seu carácter formativo e transformador das práticas de ensino.

Quanto as dificuldades éticas são assentes na necessidade de garantir a intimidade e a honra dos avaliados após a realização das ações de avaliação, pois além da credibilidade dos dados obtidos, tem de ser confiável no sentido da ética profissional.

A ADD apresenta uma dimensão reprodutora de perfis e práticas docentes (im)postas com base na hierarquia institucional, como reforço de práticas (pré)estabelecidas, por meio do controle sob forma de avaliação, com vistas a neutralidade e o conformismo, ou mesmo, a repreensão e a punição.

No que concerne a prática supervisiva no contexto da Avaliação do Desempenho Docente (ADD), esta deve atentar para os obstáculos que podem surgir no âmbito da ADD, dada a complexidade da avaliação de desempenho dos professores.

Vale salientar que, embora existam fatores externos e internos imbricados na qualidade do ensino e das aprendizagens, que perpassam o desempenho docente, o ônus dos resultados das avaliações, quando negativos, tendem a recair demasiadamente nos professores, podendo se configurar, também, como um dos fatores a partir dos quais emergem obstáculos e constrangimentos que dificultam a realização das ADDs. Assim sendo, é necessário avaliar o desempenho dos professores sobre diferentes aspetos, com atenção para as variáveis implícitas no trabalho docente.

Nesse sentido,

“Os professores e educadores, talvez hoje mais do que nunca, desenvolvem a sua atividade profissional em meio a pressões e demandas fortemente contraditórias, tendo que prestar contas, simultaneamente, a varias instâncias hierárquicas (do ministérios aos diretores de escola), aos pares e supervisores, aos estudantes em muitos casos, bem como aos pais, comunidade educativa e sociedade.”. (Afonso, 2010:51)

De acordo com Alarcão e Roldão (2008:54) “a essência da supervisão aparece com a função de apoiar e regular o processo formativo”. Quanto as potencialidades da atividade supervisiva no âmbito da ADD, é importante considerar seu caráter reflexivo, transformador e valorizador de boas práticas, configurando-se como fator de desenvolvimento profissional docente.

Todavia, é evidente a necessidade de se atentar para aspetos da cultura escolar onde se dará a supervisão em contexto de ADD, para evitar fatores como a padronização dos docentes e a competição subjacente entre estes, a fim de transpor o isolamento profissional de alguns professores, com vias a transformar contextos com práticas educativas isoladas e/ou passivas, em contextos de reflexão mútua, estudo, partilha de conhecimentos, dúvidas, dificuldades e experiencias, ou seja, promover práticas supervisivas e avaliativas menos controladoras e sumativas, contribuindo, assim, com o desenvolvimento profissional e autonomia dos docente.

Para corroborar com os pressupostos do modelo de supervisão colaborativa em contexto de ADD, uma boa prática avaliativa suscita a necessidade de se olhar para o outro de forma empática, perceber aspetos tais como a sua identidade pessoal e profissional, o contexto formativo e as condições de trabalho e as implicações destes fatores nos resultados.

Porém, quando a prática avaliativa é apenas sumativa e, não formativa e colaborativa, mostra-se pautada em relações hierárquicas, enquanto relações de poder, estando o avaliado sob o julgo do avaliador, corroborando com os moldes explicitados por Alarcão e Sá- Chaves (1994

apud Vieira & Moreira, 2011) quando referem como constrangimento a avaliação, esta se dá como “(...) uma acção de verificação e controlo da acção docente, exercida por um sujeito avaliador sobre um sujeito avaliado.”.

É relevante, também, identificar o potencial formativo do instrumento avaliativo, uma vez que, o supervisor avaliador tem que avaliar os saberes dos professores e como estes desempenham suas funções, mas também é função da supervisão avaliativa contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e com a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, a observação de aulas, como instrumento avaliativo, deve associar a autorreflexão pelo docente observado à compreensão de elementos da prática de ensino assinalados pelo supervisor, assim como, promover a análise reflexiva conjunta pelos intervenientes.

Dentre os instrumentos para a supervisão no âmbito da ADD, tem ênfase a utilização da observação de aulas. Esta, para se configurar como um instrumento formativo e colaborativo, requer a confiança e respeito mútuos entre observador e observado, e isto pode ser conseguido quando há um reconhecimento das competências profissionais, éticas e carácter do supervisor pelo professor, para tal, o supervisor deve ter além dos conhecimentos específicos relativos a sua função, mostrar-se capaz de ouvir, posicionar-se e questionar de maneira construtiva, bem como, ter uma linguagem corporal adequada, ou seja, não pode ter uma postura apática ou intimidadora.

Como assinala Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, “ (...) Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis para o Ser Mais.” (Freire, 2011: 86). Assim sendo, a colaboração entre pares e a supervisão pedagógica como estratégia de desenvolvimento profissional no contexto de ADD exigem reciprocidade dos atores envolvidos no ato educativo

Desse modo, na medida em que o supervisor é tido como uma referência profissional para o professor, pois conforme Reis (2011:17), o mentor ou supervisor desempenha um papel de modelo, ancorado em sua forte credibilidade profissional.

Considerações finais

A articulação da supervisão pedagógica colaborativa e de carácter formativo com a Avaliação de Desempenho Docente é capaz de beneficiar as práticas de ensino e como conseguinte, as aprendizagens dos alunos. Estas ações articuladas podem favorecer o desempenho docente, não somente no que concerne a tomada de consciência pelos intervenientes acerca da ADD, a facilitação na definição de situações positivas e problemáticas e a redefinição de estratégias e práticas de ensino com foco na transformação destas práticas.

Vale ressaltar que para ser a avaliação ser consistente, devem ser considerados os aspetos

conceituais, metodológicos, formais, operacionais da supervisão, pois é importante que o avaliador tenha organização e domínio das técnicas de supervisão, uma vez que ADD incide sobre diferentes aspetos da prática e da carreira docente, sendo necessário atentar para as variáveis implícitas no trabalho dos professores.

Ademais, a supervisão pedagógica em contexto de ADD embora seja assente no desenvolvimento profissional dos docentes, não está dissociada do desenvolvimento pessoal, pois, trata-se de profissionais com sentimentos, experiências, expectativas e que trazem consigo traços de suas histórias próprias de vida.

Referências

- Afonso, A. (2100). Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação. (Org. Esteban, M.; Afonso, A.) S. Paulo: Cortez Editora, 147 – 170.
- Alarcão, I. e Roldão, M. (2008). Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freire, P. (1979). Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes. <http://www.dhnet.org.br>. (Acessível em 09 de agosto de 2017).
- Freire, P., (2011). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Perrenoud. P., (2000). Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed.
- Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. Cadernos CCAP, n.º 2. Lisboa: Ministério da Educação/Conselho Científico para a avaliação de professores. <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm> (Acessível em 10 de agosto de 2017).
- Stronge, J. H. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: Breves considerações. In M. A. Flores (org.), A avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicações (pp. 23- 43). Porto: Areal Editores.
- Torrecila, M., (coord). (2007). Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. Santiago de Chile: Oreal/Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152934s.pdf>. (Acessível em 09 de setembro de 2017).
- Vieira, F. (1993). Supervisão - uma prática reflexiva de formação de professores. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F., Moreira. M. A. (2011). Supervisão e avaliação de desempenho docente: Para uma abordagem e orientação transformadora. Lisboa. Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Os desafios curriculares na disciplina de Geografia: Uma análise comparativa dos documentos oficiais do 3.ºCEB

Eva Ribeiro

Universidade do Minho – Instituto de Educação (Portugal)
evamrib@gmail.com

Vera Ribeiro

Universidade do Minho – Instituto de Educação (Portugal)
vera_lr@gmail.com

Resumo – Este artigo apresenta uma reflexão aprofundada relativa aos desafios curriculares na disciplina de Geografia, decorrente das alterações introduzidas pelas diferentes equipas ministeriais ao longo dos últimos 15 anos. Sendo o currículo da disciplina uma das suas preocupações, no artigo propõem-se realizar, de uma forma sintética, a comparação das Orientações Curriculares de 2002 e as Metas Curriculares de 2012, demonstrando as diferenças conceituais e ideológicas implícitas em cada um destes referentes. Adiantam ainda uma pequena reflexão sobre as Aprendizagens Essenciais que estão, atualmente, em processo de concretização.

Palavras-chave: Geografia, Currículo, Metas curriculares.

Introdução

O Ministério da Educação de Portugal tem vindo a definir os currículos e alterações programáticas a que se sujeitam as diferentes disciplinas do 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Nos últimos quinze anos, têm sido várias as alterações propostas, sem que, do nosso ponto de vista, se façam os devidos balanços e se analisem, de forma aprofundada, os efeitos dos documentos em vigor. Esta situação é evidente no caso da Geografia. Nesta disciplina, atualmente estão em vigor dois documentos legais existentes: as Orientações Curriculares de Geografia 3.º Ciclo e as Metas Curriculares de 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade. Contudo, estão atualmente em preparação as Aprendizagens Essenciais (AE), inseridas no projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Todos documentos, apesar de fundamentais, elencam aspetos bastante divergentes entre eles, refletindo uma mudança de paradigma das equipas ministeriais. Assim, consideramos pertinente uma análise mais atenta destes referentes essenciais. Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise comparativa dos documentos oficiais do 3.º CEB, na área disciplinar de Geografia. Os principais resultados sugerem desafios curriculares sobre os quais importa refletir de forma mais aprofundada.

Orientações Curriculares de Geografia 3.º ciclo

As Orientações Curriculares de Geografia 3.º Ciclo surgem em 2002 na sequência do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro que aprovou “a organização curricular do ensino básico, estabelecendo os princípios orientadores da organização e da gestão curricular desse nível de ensino, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional”.²²

No referido Decreto-Lei estabeleceu-se a

“necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem, sem perda das respectivas identidades e objectivos, uma maior qualidade das aprendizagens.”

Mostrou ser essencial “ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular”, surgindo pela primeira vez o conceito de “gestão flexível do currículo”.

Neste diploma,

“entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação”.

À giza deste diploma, organizou-se o Ensino Básico em torno de competências gerais, tendo sido definidas para cada área disciplinar competências específicas e experiências de aprendizagem a trabalhar e a desenvolver com os alunos. Foi, nesta altura, privilegiado “um currículo como projeto permitindo uma configuração de acordo com a diversidade e a realidades locais e contextos sociais diferentes”, no qual os docentes têm “um papel, que passe por cada um, possuir um domínio do conhecimento do que ensina, mas também que saiba para que ensina” (Martins, 2010, p. 5).

A reforma curricular introduzida pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, efectivou-se com a publicação e aplicação do documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais (ME, 2001). Aí o currículo foi estruturado tendo por base competências gerais e transversais que eram efetivadas nas diferentes áreas curriculares disciplinares através da definição de competências específicas. Neste documento foram elencadas as competências específicas da Geografia, tendo “em conta uma perspetiva integradora de atitudes, capacidades e conhecimentos que os alunos devem desenvolver através da educação geográfica”, traçando-se, do mesmo modo, o perfil do

²² http://www.dgae.mec.pt/web/14650/dservico_cadernos_legislacao

“cidadão geograficamente competente” (ME, 2001, p. 107). Ao nível do 3.º Ciclo, as competências específicas de Geografia estavam “definidas de modo a centrar a aprendizagem da disciplina na procura da informação, na observação, na elaboração de hipóteses, na tomada de decisão, no desenvolvimento de atitudes críticas, no trabalho individual e grupo e na realização de projectos” (ME, 2001, p. 120). Essas competências de final de ciclo encontravam-se divididas em três domínios (A localização; O conhecimento de lugares e regiões; O dinamismo das inter-relações entre espaços), sendo que do tema organizador “À descoberta de Portugal, da Europa e do Mundo” surgem 6 áreas a desenvolver (A Terra: estudos e representações; Ambiente e Sociedade; O Meio Natural; Atividades Económicas; Contrastes de Desenvolvimento e População e Povoamento) (Figura 1).

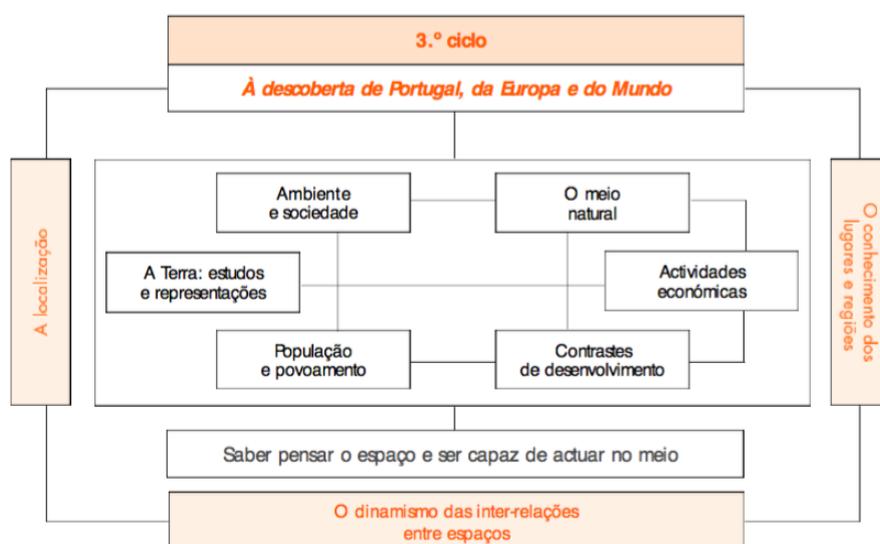


Figura 1. Esquema conceitual da organização da área curricular disciplinar de Geografia

Fonte: Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais (ME, 2001, p. 122)

Assente numa filosofia mais flexível, esta revisão apostava numa construção curricular realizada pelo professor ou pelo Conselho de Turma, através do Projeto Curricular de Turma, sendo obrigatório apenas o início do 7.º ano de escolaridade com o tema A Terra: estudos e representações. Todos os outros deveriam ser geridos de forma flexível, tendo em conta as especificidades do contexto (escola, turma, alunos).

No sentido de conferir maior especificidade às competências emanadas do documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais, surgem, então, em 2002, as Orientações Curriculares de Geografia 3.º Ciclo. Este documento segue o objetivo de “indicar as acções a serem levadas a cabo pelos docentes, prevendo-se que ao longo do processo ensino - aprendizagem, sejam promovidas experiências educativas com o fim de serem desenvolvidas competências” (Martins, 2010, p. 6). Nas Orientações Curriculares, estrutura-se uma educação geográfica tendo por base as dimensões conceptual (conhecer e aplicar conceitos) e instrumental

(utilização, elaboração e/ou interpretação de diversos instrumentos) do conhecimento geográfico no sentido de “proporcionar aos alunos oportunidades de desenvolverem competências geográficas” (ME, 2002, p. 5). São sugeridas experiências educativas para cada um dos seis temas programáticos, no entanto, sem carácter obrigatório, “podendo o professor seleccionar ainda outras, consideradas mais adequadas ao desenvolvimento do currículo” (Ibid, 2002, p. 10). Assim, através destas orientações, e do ponto de vista das autoras das mesmas cabia “aos professores organizar o processo de ensino e de aprendizagem, da forma que considerem mais adequada ao contexto da sua escola e da(s) sua(s) turmas” (Martins, 2011, p. 88). Efetivamente, a organização do currículo por competências previa uma mudança no foco dos professores, no entanto, tal acabou por não se verificar, uma vez que este continuou a ser a aquisição de conhecimentos (Ibid, p. 9).

Metas Curriculares de 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade

Dado que as competências eram vistas como pouco tangíveis e mensuráveis, houve uma tentativa de as concretizar através das Metas de Aprendizagem que entraram em vigor em 2010. No entanto, com entrada de uma nova equipa ministerial é estabelecido que, a partir de 12 de dezembro de 2011, o documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais deixasse de ser “orientador do Ensino Básico pelas insuficiências que continha e que se vieram a manifestar como prejudiciais.”²³

O Despacho n.º 5306/2012 estabelece, com a sua entrada em vigor, a noção de Metas Curriculares, refletindo uma mudança de paradigma em relação à educação dado que, através delas, forma valorizados os conteúdos, em detrimento das competências: “são definidos, de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respectivos programas curriculares.” Estabelece o mesmo Despacho que

“para cada disciplina e para cada etapa, devem identificar-se, de forma clara:

- Os conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos;
- A ordenação sequencial ou hierárquica dos conteúdos ao longo das várias etapas de escolaridade;
- Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos;
- Os padrões/níveis esperados de desempenho dos alunos que permitam avaliar o cumprimento dos objetivos.”

Ao mesmo tempo, previa já que “a reformulação das Metas poderá implicar uma revisão parcial de alguns programas curriculares, devendo apenas alterar-se o que é estritamente necessário e

²³ Despacho n.º 5306/2012

justificável.”

Através do Despacho n.º 15971/2012, estabeleceu-se a obrigatoriedade da aplicação das Metas Curriculares de Geografia no ano letivo 2014/15 para os 7.º e 8.º anos e 2015/2016 para o 9.º ano.

No Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho, foram estabelecidos novos “princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário”.²⁴ Através do referido Decreto-Lei propôs-se a “introdução de um conjunto de alterações destinadas a criar uma cultura de rigor e de excelência, através da implementação de medidas no currículo dos ensinos básico e secundário.” Assim, toda uma estrutura de ensino-aprendizagem baseada em competências, de mais de uma década, ruiria, assistindo-se à assunção de um novo paradigma baseado em metas curriculares com as orientações metodológicas a perderem claro protagonismo a favor dos conteúdos.

Apesar de todas as mudanças, e mesmo tendo sido abolido o documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais, as Orientações Curriculares de Geografia 3.º Ciclo, emanadas desse documento, continuaram em vigor.

Assim, foi mantido o tema central de Geografia – À descoberta de Portugal, da Europa e do Mundo e os temas fundamentais que os concretizam. Porém, se nas Orientações existiria a liberdade de ação e gestão dos conceitos, nas Metas Curriculares surgem elencados hierarquicamente e de forma sequencial através de domínios, subdomínios, objetivos gerais e descritores (Figura 2).



Figura 2. Representação esquemática da estrutura organizativa das Metas Curriculares

²⁴ Fonte: http://www.dge.mec.pt/legislacao_geral_curriculo

Num exercício comparativo das Orientações Curriculares com as Metas Curriculares, foram analisadas as alterações ao nível do 7.º ano, nomeadamente nos domínios A Terra: estudos e representações e O Meio Natural. As mudanças introduzidas foram bastante significativas e podem ser comprovadas através da análise das tabelas 1 e 2.

Orientações Curriculares de Geografia (3.º ciclo)			Metas Curriculares de Geografia (3.º ciclo)			
Temas	Subtemas	Experiências educativas	Domínios	Subdomínios	Objetivos Gerais	Descritores
1	3	1. 3 2. 4 3. 7	1	3	1. 1 2. 5 3. 5	1. 6 2. 19 3. 20
Total	3	14	Total	3	11	45

Tabela 1. Análise comparativa do tema “A Terra: estudos e representações”

Orientações Curriculares de Geografia (3.º ciclo)			Metas Curriculares de Geografia (3.º ciclo)			
Temas	Subtemas	Experiências educativas	Domínios	Subdomínios	Objetivos Gerais	Descritores
1	3	1. 7 2. 6 3. 3	1	4	1. 14 2. 3 3. 3 4. 2	1. 51 2. 11 3. 10 4. 11
Total	3	16	Total	4	22	83

Tabela 2. Análise comparativa do tema “O Meio Natural”

Nestas tabelas percebemos que existe uma maior pormenorização das Metas Curriculares concretizados nos objetivos gerais e descritores. Existe, assim, uma maior centralização nas opções conceptuais, deixando menor liberdade ao professor para adaptação à realidade onde leciona uma vez que, por exemplo, no 7.º ano de escolaridade têm que ser lecionados 128 descritores. Esta situação poderá levantar problemas na gestão dos conteúdos a lecionar em função do tempo letivo atribuído à Geografia. Embora, a autonomia das escolas preveja a gestão da carga horária semanal (estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho), a realidade é que a carga horária atribuída à disciplina não é uniforme a nível nacional. Na realidade pode verificar-se a existência de um mínimo de 90 minutos semanais, numa escola, e 150 minutos noutra²⁵, podendo, tal disparidade, comprometer o planeamento das atividades letivas.

Procedendo à análise aprofundada das experiências educativas das Orientações Curriculares e

²⁵ Exemplos reais para o 7.º ano no letivo 201/62017: 90 minutos – Agrupamento de Escolas das Taipas, Guimarães; 150 minutos – Agrupamento de Escolas de Infias, Vizela.

dos descritores das Metas Curriculares, é visível uma concretização muito maior dos conteúdos, uma ênfase nos conhecimentos, não havendo sempre uma articulação direta entre os dois documentos. A título de exemplo, o subtema Riscos e Catástrofes que estava integrado no tema O Meio Natural nas Orientações Curriculares, transitou, nas Metas Curriculares, para o 9.º ano de escolaridade, integrando o domínio Riscos, Ambiente e Sociedade. Desta forma, é passível de concórdia a afirmação de Alexandre, F. e al. (2014: 9) quando atesta que “os professores se confrontam, atualmente, com a necessidade de operacionalizar um currículo regulado formalmente por instrumentos que se fundam em filosofias antagónicas”. Lecionar com Metas Curriculares “supõe a aplicação de um esquema conceptual rígido que, pelo facto de elencar com precisão quais os conteúdos a trabalhar em cada ano de escolaridade, obsta à abordagem mais fluida que as orientações curriculares de 2002 consentiam” (Alexandre, F. e al., 2014: 9).

Atentando às Metas Curriculares do 7.º ano de escolaridade, constatamos que vão de encontro ao sistema de classificação de metas e objetivos educacionais definido por Benjamin Bloom, categorizados em seis níveis: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Verificamos, através da análise do Gráfico 1, que na definição dos objetivos gerais das Metas Curriculares existe uma exagerada concentração no nível da compreensão da taxonomia de Bloom, revelando um grande apelo ao entendimento da informação com base em conhecimento prévio. Em todo o 7.º ano de escolaridade, estão ausentes os níveis mais elevados do domínio cognitivo: análise, síntese e avaliação.

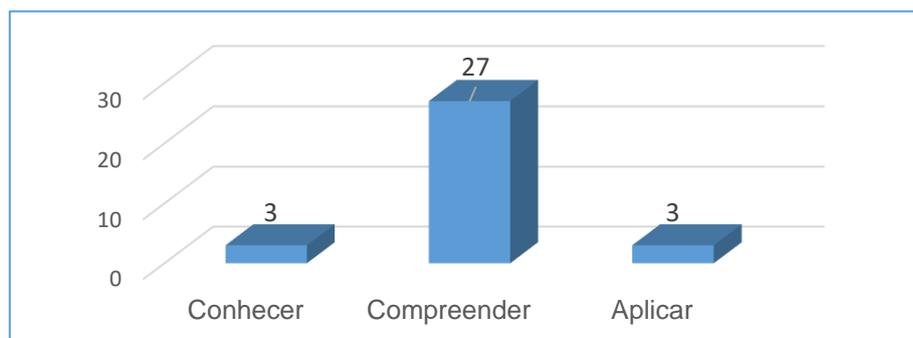


Gráfico 1. Verbos utilizados nos objetivos gerais, por frequência

Particularizando a análise, salientamos que, nos 128 descritores definidos, 8 implicam duas ações, como é o caso do descritor número 1, do objetivo geral número 2 do subdomínio A Localização dos diferentes elementos da superfície terrestre, do domínio A Terra: estudos e representações: “Distinguir localização relativa de localização absoluta, salientando as vantagens da localização absoluta” (MEC, 2013/2014: 4). Assim, contabilizamos 136 verbos, cuja distribuição está ilustrada no Gráfico 2.

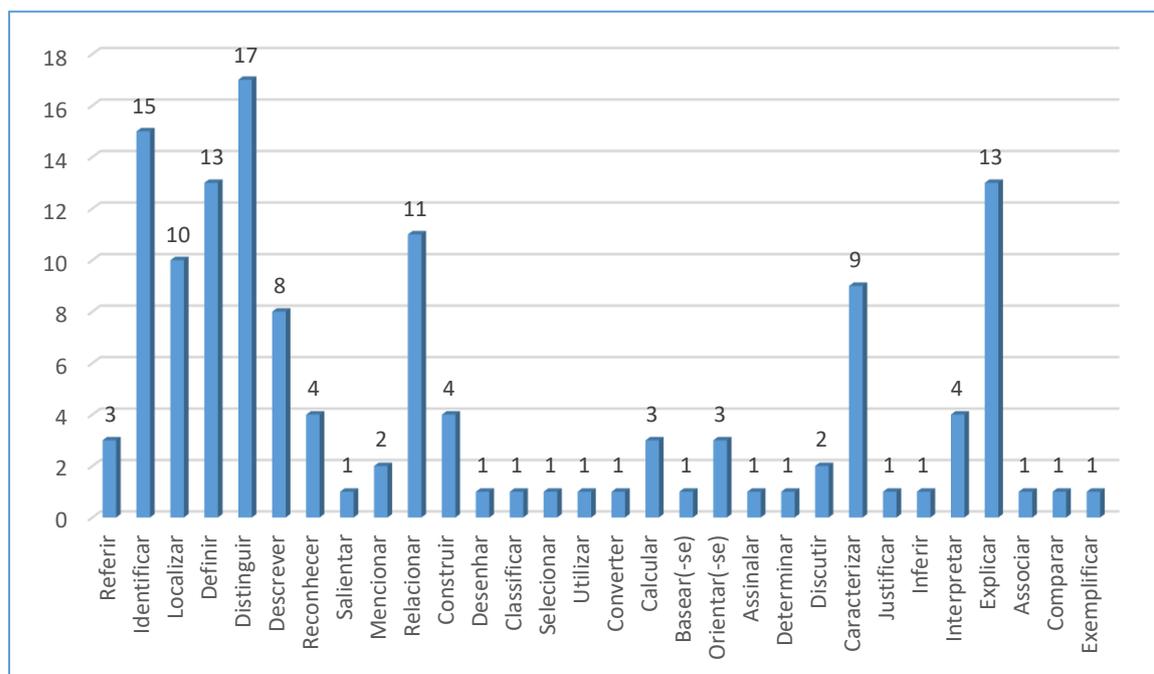


Gráfico 2. Verbos utilizados nos descritores, por frequência.

Efetivamente, dos 128 descritores expostos nestes dois domínios, é evidente a concentração em verbos relativos ao conhecimento, à compreensão e à análise. Descritores de aplicação, de síntese e de avaliação ficaram muito descorados neste nível de escolaridade.

Aprendizagens essenciais de Geografia

Com a mais recente alteração do panorama político português, começaram a desenhar-se novas mudanças na área da educação. Através do Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho, delinea-se o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular que permite “a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo”. As escolas, de forma voluntária, puderam integrar este projeto que entrará em vigor no ano letivo de 2017/2018, “em regime de experiência pedagógica”²⁶. Aderiram ao projeto-piloto 235 escolas a nível nacional.

Uma leitura atenta do Despacho anteriormente referido, permite constatar que se retomaram

²⁶ Fonte: <https://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular>, consultado a 31 de julho de 2017.

algumas ideias, uma vez que está pressuposto o “desenvolvimento de competências de nível elevado, que, por sua vez, contribuem para uma cidadania de sucesso no contexto dos desafios colocados pela sociedade contemporânea.” É neste contexto que surgem as Aprendizagens essenciais, cujo despacho, no Artigo 2.º do Capítulo I, entende como:

“o conjunto de conhecimentos a adquirir, isto é, os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceitualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação.”

As Aprendizagens essenciais não rasgam com o passado pois fazem parte dos documentos curriculares definidos por este despacho: “(...) designadamente os programas, metas, orientações (...) bem como as “Aprendizagens essenciais” (...)”. Estas deverão permitir desenvolver formas de ensino-aprendizagem “conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”, homologado através do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho.

A realidade é que, sendo este um projeto-piloto, está ainda em desenvolvimento, a menos de um mês para o início do ano letivo. Está claro que haverá mudanças/adaptações/reorganizações no currículo das diferentes disciplinas, embora, para a maioria delas, não se saiba ainda quais serão. A Geografia não é, claro está, exceção.

O que é público neste momento é que as Aprendizagens essenciais estão a ser elaboradas pela Associação de Professores de Geografia que, num esforço de auscultar os colegas, realizou duas ações de formação de curta duração, uma em Lisboa outra no Porto, para apresentação da proposta. É nossa convicção que esta proposta retoma a filosofia das orientações curriculares, até porque parte das pessoas envolvidas na sua construção são as mesmas, mas potenciando novas mudanças.

A proposta de “Aprendizagens essenciais de Geografia”, mostra efetivamente, uma clara delimitação dos conteúdos fundamentais, baseando-se numa organização em torno de capacidades, revertendo a base de conceitos e conteúdos definida pelas metas curriculares. Todavia, é demonstrativa de uma nova filosofia que propõe uma reorganização de algumas matérias: por exemplo, parte dos conteúdos do subtema “Clima” do tema “O Meio Natural” previstos para o 7.º ano, propõe-se ser lecionados no tema “Ambiente e Sociedade” do 9.º ano de escolaridade. No entanto, não havendo mudanças de fundo no currículo e estando as Metas curriculares em vigor, esse subtema continuará a constar, por exemplo, nos manuais de 7.º ano de escolaridade. Este constitui apenas um exemplo de várias mudanças propostas. A efetivarem-se, colocam aos professores de Geografia um desafio nunca antes experienciado: a adaptação do currículo à sua realidade, à sua escola, à dos seus alunos, representando, igualmente, uma oportunidade para levar a Geografia a um patamar mais concreto de aprendizagens, tornando os alunos muito mais competentes geograficamente. Ao mesmo tempo, se um aluno muda de

escola, se um professor recebe alunos de outras escolas, se os conteúdos são lecionados fora do ano de escolaridade estipulado, será necessária uma adaptação muito maior e o trabalho do professor crescerá ainda mais.

Todavia, dado que as Aprendizagens essenciais de Geografia são ainda um documento em preparação, não cabe neste momento, uma análise mais aprofundada ao mesmo.

Considerações finais

A orientação curricular da disciplina de Geografia tem, efetivamente, sofrido diversas alterações e poderá voltar a sofrer num futuro bastante próximo. O foco nas competências das Orientações Curriculares, foi transferido para os conteúdos nas Metas Curriculares e estamos agora, novamente, na eminência de uma outra mudança, ainda por concretizar, com as Aprendizagens essenciais. Todas estas alterações suscitam diversas dúvidas e inquietações: que impacto têm estes documentos na forma de ensinar dos/as professores/as? Que impacto têm na sala de aula? Que alterações provocam nas aprendizagens dos alunos? O que sentem os professores de Geografia quando se deparam com as mudanças? Há alterações nas práticas pedagógicas dos professores de Geografia? Que currículo é ensinado atualmente?

Torna-se clara a mudança sempre que há alteração de equipa governativa, levantando questões ainda mais prementes: para quando um “pacto de regime” na educação? Por que não repensar programas e currículos, de raiz, sem operações de mera cosmética?

Deste artigo, surgem-nos mais dúvidas do que respostas. Seja, então, tempo de as colocar, para que as respostas possamos encontrar.

Referências bibliográficas

- Alexandre, F., Ferreira, M. e Miranda, B. (2014). Metas curriculares do 3.º ciclo do ensino básico de geografia: que contributo para o desenvolvimento de competências ambientais?, Atas do I Congresso Internacional sobre territórios, cidades educadoras e desenvolvimento sustentável. Coimbra: Departamento de Geografia da Universidade de Coimbra.
- Alves, M. P. (2004). Currículo e avaliação uma perspetiva integrada. Porto: Porto editora. Bonafé, J. M. (2002). Políticas del libro de texto escolar. Madrid: Morata.
- Martins, F. (2010). O Currículo Nacional e as Orientações Curriculares de Geografia no Ensino Básico: das concepções às práticas. Actas do XII Colóquio Ibérico de Geografia. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Martins, F. e Leite, C. (2011). O Currículo Nacional do Ensino Básico e as Orientações Curriculares de Geografia: representações dos autores e (re)interpretações dos

professores. Desenvolvimento Curricular e Didáctica. *Indagatio Didactica*, Vol. 3 (1). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Mérrene-Shoumaker, B. (1999). *Didática da Geografia*. Porto: Edições ASA.

Reis, P. M. J. (2013). *Construir a autonomia curricular: fundamentar modelos e operacionalizar processos. Estudo de caso num agrupamento de escolas*. (Tese de Doutoramento) Universidade do Minho, Braga.

Referências documentais

Aprendizagens Essenciais da Geografia. (2017). Associação de Professores de Geografia.

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. (2001). Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

Metas Curriculares 3.º Ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º e 9.º anos) Geografia. (2013/2014). Ministério de Educação e Ciência.

Orientações Curriculares 3.º Ciclo Geografia. (2002). Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

Referências normativas

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho (Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória).

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho (Autonomia e Flexibilidade Curricular).

Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho (Alteração às matrizes curriculares).

Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro (Reorganização do Currículo do Ensino Básico).

Despacho n.º 15971/2012 de 14 de dezembro (Homologação das Metas Curriculares).

Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril (Abolição do documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais).

Experiências de colaboração na escola: O que dizem os professores?

Ana Forte

Universidade do Minho – Instituto de Educação (Portugal)
anaxavierforte@gmail.com

Maria Assunção Flores

Universidade do Minho – Instituto de Educação (Portugal)
aflores@ie.uminho.pt

Resumo – Esta comunicação reporta alguns resultados de um projeto de investigação desenvolvido no âmbito de um estudo mais amplo que consistiu no *design*, implementação e avaliação do projeto de intervenção/formação “*Aprendizagem e(m) Colaboração*” desenvolvido numa EB2/3, situada no Norte de Portugal. Tratou-se de um projeto de formação e reflexão conjunta sobre processos de desenvolvimento profissional e práticas colaborativas. Uma das finalidades deste projeto era estimular a reflexão sobre diferentes aspetos: desenvolvimento profissional, formação e colaboração; a aprendizagem colaborativa no que diz respeito aos processos de desenvolvimento profissional individual e ao desenvolvimento da escola. A metodologia incluiu a organização de um conjunto de sessões de formação e de reflexão conjunta sobre processos de desenvolvimento profissional e práticas colaborativas. Os resultados sugerem que os contextos escolares não têm proporcionado as melhores condições para o desenvolvimento profissional (DP) dos professores, destacando-se a colaboração como uma prática ainda muito incipiente. Neste sentido, torna-se premente construir projetos de formação em contexto escolar para a colaboração e a promoção nas escolas de momentos, espaços e culturas colaborativas com vista a um DP mais efetivo e eficaz, como resposta aos desafios da docência do séc. XXI.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional; Práticas Colaborativas; Aprendizagem em Contexto de Trabalho.

Introdução

A colaboração tem sido um dos temas que, nos últimos anos, têm sido reiterados no campo da educação, estando associada à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e também ao desenvolvimento da escola. E é neste sentido que Lima (2002, p.7) argumenta que “nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem”.

Apesar do uso recorrente do termo colaboração, o seu significado não é unívoco, sendo, muitas vezes, complementado ou qualificado com recurso a alguns adjetivos como é o caso da colaboração estrutural, da colaboração autêntica, etc. Daí a importância de dilucidar o seu sentido e as suas formas, sobretudo do ponto de vista dos professores a partir das condições de

exercício da profissão e dos contextos em que trabalham. Por outro lado, é de relevar a importância da formação de professores neste campo, pois deve fomentar o desenvolvimento de práticas colaborativas nas escolas e ser informada pela investigação. Como sustenta Hargreaves (1998, p.186), “se quisermos compreender aquilo que um professor faz e porque o faz, devemos, portanto, compreender a comunidade de ensino e a cultura de trabalho da qual ele faz parte”. Atualmente, um dos maiores desafios que se colocam aos profissionais da educação, como argumenta Lima (2007), “é o de serem capazes de desenvolver uma profissionalidade que assente não exclusivamente no intercâmbio direto com os “seus” alunos, mas também na interação alargada com outros profissionais, quer da sua área de intervenção quer de outros domínios com ela relacionados” (Lima, 2007, p.151-152). Neste sentido, destaca-se a relevância das culturas profissionais colaborativas reconhecendo e valorizando o saber que é construído no coletivo. É neste sentido que a formação contínua é apresentada por alguns autores (Nóvoa, 1991, 1992; Amiguiño, 1992; Canário, 1994; Estrela, 2003; Day, 2001, 2003) como um instrumento de mudança, quer ao nível das culturas profissionais dos professores, quer ao nível das culturas organizacionais das escolas. Como realça Day (2001, p.213), “há dados que demonstram que a formação contínua pode produzir, e de facto produz, um forte impacto no pensamento e na prática dos professores e, conseqüentemente, de uma forma indireta, na qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos na sala de aula”. Para isso, a formação tem de dar atenção às necessidades particulares de desenvolvimento dos professores e da escola.

Metodologia

Neste artigo apresentamos dados relativos a um projeto de investigação mais amplo que consistiu no design, implementação e avaliação do projeto de intervenção/formação “Aprendizagem e(m) Colaboração” desenvolvido numa EB2/3, situada no Norte de Portugal. Recorremos a uma metodologia de projeto colaborativo junto de um grupo de dez professores de diferentes departamentos. Tratou-se de um projeto de formação e reflexão conjunta sobre processos de desenvolvimento profissional (DP) e práticas colaborativas na escola. É sabido que alguns professores, numa lógica de “cultura profissional do individualismo” (Hargreaves, 1998; Little, 1982, 1990; Lima, 2002), sentem receio em abrir e partilhar os seus espaços e tempos de trabalho aos seus pares, o que, de certo modo, impede uma partilha de experiências e conhecimentos que melhorem a formação de cada um e a educação numa perspetiva global. De facto, os professores, enquanto coletivo, não têm, habitualmente, esta prática, o que dificulta a existência de um “diálogo reflexivo” (Schön, citado por Canário, 1994, p.20), verificando-se que a escola é, para muitos deles, um cenário de desencontro, com os seus colegas, nas questões profissionais. Falam de muitos assuntos, mas falam pouco das práticas pedagógicas que, nas fronteiras da sala de cada um, vão ocorrendo.

Uma das finalidades deste projeto era estimular a reflexão sobre diferentes aspetos: DP, formação, colaboração e aprendizagem colaborativa no que diz respeito aos processos de

desenvolvimento profissional individual e ao desenvolvimento da escola. Os temas e outros aspetos metodológicos e cronológicos foram discutidos e decididos pelo grupo de participantes e pela investigadora. As sessões pressupunham, entre outros aspetos, a partilha de experiências (Reflexão - Ação - Colaboração) e também o registo individual (diário de bordo) no final de cada sessão. O projeto partiu de uma negociação com o grupo de participantes, das suas necessidades e motivações. Como se tratava de um projeto colaborativo, foi decidido sessão a sessão, bem como os materiais utilizados e/ou produzidos, sem perder de vista os seus objetivos norteadores. Foram também utilizados alguns materiais já validados no âmbito de um projeto internacional mais vasto, intitulado "Identifying Teacher Quality: Toolbox for teacher reflection", no quadro do programa Socrates – Comenius 2.1. Realizaram-se 10 sessões de trabalho no total que decorreram com uma frequência quinzenal.

Técnicas de recolha e análise de dados

Nas sessões de trabalho foram utilizados como métodos de recolha de dados a observação participante, as gravações em áudio, os documentos produzidos pelos participantes, bem como os seus registos, questionários (com questões abertas) e os diários de bordo. Para a análise dos dados recorreremos à técnica de análise de conteúdo.

Participantes

Participaram dez professores, cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 25 e os 55 anos e com uma experiência profissional entre 7 e os 32 anos de serviço. Os participantes pertenciam a cinco departamentos existentes na escola.

As temáticas

Ao longo das dez sessões foram abordadas diversas temáticas relacionadas com a colaboração, o DP, o ser professor e a qualidade docente, o profissionalismo docente, os standards no ensino, entre outros, através da concretização de dinâmicas de reflexão e de trabalho em equipa. Assim, foi-se criando um ambiente que permitiu aos participantes relatar, partilhar e interrogar as suas práticas e experiências profissionais. Foi, pois, pertinente a abordagem destas temáticas que partiram de um entendimento coletivo sobre a sua importância e utilidade para a promoção da reflexão e de trabalho colaborativo. O facto de termos valorizado as práticas concretas do grupo de professores não significou que tivéssemos descurado referenciais teóricos que enriqueceram a análise crítica das situações, uma reflexão e partilha que desencadearam uma maior consciência das situações e uma maior autonomia de intervenção do grupo. Não se estabeleceram dicotomias entre formação/ trabalho, teoria/ prática, conceção/ execução, formador/ formando, desenvolvimento pessoal/ desenvolvimento social. Não se negaram os conhecimentos teóricos nem as práticas, mas conferiu-se a uns e a outros estatuto de saber, mobilizados na construção de um projeto comum e na abordagem aos desafios que se foram colocando (e que se colocam) no campo educativo. Consideramos que a avaliação foi, também ela, um dispositivo de formação. Ela foi contínua, refletida e partilhada, permitindo, como salienta Correia (1991, p.67), "tornar-se reflexão sobre as práticas do grupo", orientando-nos a ideia de que a avaliação deve ser uma prática, um processo formativo, na medida em que conduz a uma

transformação do grupo e dos indivíduos, ela contribuiu para “despoletar um processo de conscientização do grupo inovador enquanto produto e produtor de formação” (Correia, 1991, p.67).

Resultados

A Colaboração e o Desenvolvimento Profissional no âmbito do Projeto

Quisemos perceber o significado atribuído à colaboração pelos professores participantes. Neste sentido, na perspectiva dos participantes, a ideia que se destaca é de que a colaboração implica partilhar experiências e materiais. Também ressaltam a perspectiva de colaboração como trabalho interdisciplinar e partilha de responsabilidades, a que acresce outra categoria, embora com menor frequência, que integra a noção de realizar trabalho conjunto. Segundo a conceção dos participantes, a colaboração afasta-se do significado que se situa ao nível da procura de ideias e da ajuda e apoio. Estas categorias permitem o estabelecimento de um paralelo com os tipos ideais de relações colegiais apresentados por Little (1990). O que ressalta, em termos comparativos, é a ideia de que o trabalho colaborativo se pauta sempre por uma interação em que há partilha e um trabalho conjunto. As suas conceções afastam-se mais dos dois tipos que envolvem uma colaboração de “forma fraca” de interação entre os colegas (Little, 1990) como é o caso de contar histórias e a procura de ideias de ajuda e apoio. Estes aspetos são reforçados pelos participantes, no final do projeto, quando foram novamente inquiridos sobre as suas perspectivas sobre colaboração, ou seja, mantiveram a conceção de que o trabalho colaborativo implica partilha, discussão de metodologias, entreaajuda e a partilha de experiências:

“Partilha de um tempo comum de procura e discussão de metodologias e experiências: tempo comum para a construção/elaboração/planificação do processo ensino/aprendizagem” (Questionário Final)

“É um intercâmbio de atividades, experiências, relações sociais com o objetivo de desenvolver nos alunos competências ligadas a várias áreas disciplinares” (Questionário Final)

“Complementaridade de esforços entre os docentes, nas atividades, projetos e entreaajuda sempre que seja necessário para o bem comum – educação é aprendizagem dos alunos” (Questionário Final)

Além disso, os professores salientaram a necessidade da realização de trabalho colaborativo para o sucesso no ensino, o que implica o afastamento de uma cultura de individualismo, como ilustra o seguinte registo:

“Nos dias de hoje o professor não pode estar no ensino isoladamente. O seu sucesso está dependente também do trabalho colaborativo que presta à escola e às suas turmas” (diário - 25-3-2009)

Experiências de Colaboração Desenvolvidas na Escola com Significado Pessoal

Quando inquiridos sobre o seu envolvimento em projetos na escola, sete participantes salientaram que estão envolvidos e dois responderam que não estavam envolvidos em qualquer projeto. Quanto à responsabilidade nesses projetos, três participantes disseram que faziam parte da coordenação dos mesmos, seis eram membros da equipa e um respondeu que colaborava pontualmente. Em relação à iniciativa desses projetos, eles situam-se essencialmente a um nível

macro, no desenvolvimento de projetos emanados do Ministério da Educação, nomeadamente o projeto integrado de educação formação (PIEF), as olimpíadas da matemática, educação e promoção da saúde (PES), plano de ação para a matemática, entre outros. No entanto, também referem um conjunto de projetos resultantes de iniciativas contextuais e pessoais decorrentes dos interesses de professores e alunos (nível micro), como é o caso dos projetos no âmbito do desporto escolar e do teatro. Os participantes referem ainda dois projetos resultantes de uma parceria com outras entidades, uma no âmbito de uma investigação com uma universidade e outra com uma empresa da comunidade local.

Quanto à iniciativa dos projetos enunciados, os participantes salientam que cinco são da iniciativa do Ministério da Educação; três da iniciativa da direção; dois da sua iniciativa e um da iniciativa do Departamento. Em relação às experiências de colaboração profissional mais significativas, os participantes relataram situações positivas no desenvolvimento de atividades específicas embora de caráter pontual e limitadas no tempo. Trata-se de experiências recentes no âmbito do desenvolvimento de projetos e na elaboração e partilha de materiais de que resulta um trabalho conjunto tais como: a “semana europeia”; a elaboração e realização de ações de formação contínua a professores sobre práticas de implementação da educação sexual na escola; a partilha de material didático e a partilha de testes, e a reflexão em grupo sobre o modo de melhorar o aproveitamento das turmas; o projeto “Sucesso – elaboração das competências de ensino” implementado por todos, a nível interdepartamental; o trabalho realizado a nível da docência em pares pedagógicos em algumas disciplinas; os vários projetos, nomeadamente um no âmbito do programa europeu etwinning, com alunos e professores de outros países, entre outros. Há a referir que quase todos os projetos mencionados dizem respeito a atividades extracurriculares com professores e alunos. Os participantes referiram também experiências que se situam num espaço temporal mais afastado, como a colaboração com uma universidade no âmbito da orientação de professores estagiários, no contexto da profissionalização em serviço.

De um modo geral, os projetos referidos pelos respondentes ao questionário situam-se sobretudo numa lógica de imposição e de resposta às medidas da administração ou da direção das escolas ou ainda em resultado das exigências curriculares (PEE, PCE, Biblioteca escolar, Ciência Viva...). São da iniciativa da Administração Central, correspondendo a iniciativas e exigências do Ministério da Educação, nomeadamente, de projetos associados a turmas de percursos alternativos, a integração de alunos surdos, turmas PIEF, a Escola Promotora da Saúde, Plano Nacional da Leitura etc.) desenvolvidos, essencialmente, em reuniões formais, bem como com a realização de atividades esporádicas como é o caso das comemorações de datas específicas, festividades e atividades relacionadas com as semanas culturais.

Sobressai o aspeto formal e esporádico daquilo que os professores consideram como um trabalho conjunto, situando-se mais ao nível de atividades desenvolvidas no âmbito de comemorações e festividades e no desenvolvimento de projetos. Além disso, das palavras dos docentes sobressai que se trata, muitas vezes, de um trabalho a que aderem mas “um pouco «arrastados»”

Os docentes salientaram também experiências colaborativas relativas a atividades específicas que se desenvolveram em contextos específicos e mais alargadas no tempo, sendo muito valorizadas pelos professores, pois permitiram o desenvolvimento de um trabalho colaborativo autêntico, enriquecedor e conducente a uma grande satisfação profissional, conseguindo, “sem dividir o trabalho pelo grupo, trabalhar muito bem em conjunto”. Além disso, destacam a importância da dimensão mais reduzida dos grupos de trabalho e da escola e de outras formas de organização do trabalho pedagógico dos professores. No entanto, alguns professores participantes fizeram referência a experiências colaborativas que não resultaram devido a dificuldades de relacionamento entre os docentes e ao facto de os objetivos dos participantes não serem comuns, havendo divergência de perspetivas.

Potencialidades e Constrangimentos no Trabalho Colaborativo

Quanto aos fatores que potenciam o trabalho colaborativo na escola, os professores participantes situam-nos ao nível da organização escolar e do seu funcionamento, nomeadamente a existência de uma liderança flexível, encorajadora, pouco controladora, aberta à comunicação e a existência de áreas curriculares que implicam o trabalho em pares e/ou em colaboração com os colegas, bem como a existência de bom quadro de professores e alunos. Outros fatores situam-se ao nível do clima da escola destacando o bom relacionamento na escola e o bom ambiente de trabalho (ver quadro 1).

Potencialidades a nível de escola	
Organização e funcionamento (e reputação) da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Abertura à comunicação • Liderança pouco controladora, flexível, encorajadora • Experiência alcançada ao longo dos anos de serviço como ponto de partida para a colaboração. • Identidade institucional que lhe confere um estatuto com algum significado. • Adequação do trabalho dos docentes às especificidades das turmas. • Conhecimento de situações de menor aprendizagem. • Existência de áreas curriculares (estudo acompanhado/áreas de projeto) que implicam o trabalho em pares e/ou em colaboração com os colegas (projeto curricular de turma) • Aceitação e valorização de projetos válidos (que ajudem a resolver problemas). • Bom quadro de professores e alunos
Clima da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Bom relacionamento na escola • Bom ambiente de trabalho

Quadro 1. Potencialidades na realização de trabalho colaborativo na escola

Ao nível do departamento, os professores referem como fatores promotores da colaboração docente aspetos que se prendem com a troca de experiências, soluções e ideias; a existência de várias perspetivas para uma determinada situação; as diferentes experiências dos professores e as diferentes vias de formação; a partilha de material e de experiências; a aferição de todo o trabalho executado pelos professores; a existência de colegas trabalhadores e com bons conhecimentos científicos (ver no quadro 2).

Potencialidades a nível do Departamento	
✓	Troca de experiências, soluções e ideias entre docentes do departamento;
✓	Diferentes perspetivas para uma determinada situação;
✓	Diversidade de vias de formação;
✓	Aferição do trabalho realizado pelos professores (ex. competências, conteúdos, avaliação, etc.).
✓	Partilha de material – testes, fichas de trabalho, questionários...
✓	Partilha de experiências e discussão de problemas relacionados com a disciplina (procura de soluções em conjunto).
✓	Experiências profissionais muito diversificadas que quando partilhadas podem favorecer muito o trabalho colaborativo.
✓	Colegas trabalhadores
✓	Colegas com bons conhecimentos científicos
✓	Necessidades decorrentes de novas exigências no contexto profissional
✓	Necessidade de partilha (na conjuntura atual)

Quadro 2. Potencialidades na realização de trabalho colaborativo no Departamento

Estes aspetos foram reforçados pelos professores participantes quando realizaram, em trabalho de grupo, uma análise SWOT a nível dos departamentos, destacando nos seus registos escritos: “a formação de base comum e a necessidade de sobreviver ao excesso de trabalho”. Outro grupo de participantes destacou como oportunidades “a mudança de atitude; a valorização profissional e as diferentes perspetivas para a mesma realidade”.

Relativamente aos constrangimentos ao trabalho colaborativo a nível de escola, os professores destacaram fatores relacionados com a organização, funcionamento e calendarização escolares, como a falta de flexibilidade dos horários docentes, a rigidez do calendário escolar, o funcionamento da escola em regime duplo, a ausência de espaços livres no edifício escolar, o aumento da burocracia e os horários pós-laborais para a realização das reuniões, o que conduz a uma sobrecarga para os professores. Também salientam fatores relacionados com a carreira docente e o novo sistema de avaliação do desempenho (ADD) que criou, na perspetiva dos participantes, alguns constrangimentos, nomeadamente pelo facto de promover a competição entre os professores e o medo dos professores em falhar, ao sentirem-se mais expostos, o receio em mostrar as suas fragilidades pelo facto de se sentirem observados, o medo de estar errados e de se sentirem julgados e a *resistência à novidade*.

Referem ainda fatores que se prendem com a cultura profissional como a falta de formação, o distanciamento por parte dos colegas em relação a esta temática e a falta de motivação (quadro 3).

Constrangimentos a nível de escola	
Organização, funcionamento e calendarização	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de flexibilidade dos horários docentes e horários desajustados para a realização das reuniões ✓ Carga horária dos professores ✓ Rigidez do calendário escolar ✓ Funcionamento em regime duplo ✓ Ausência de espaços livres no edifício escolar ✓ Falta de tempo ✓ Falta de formação multidisciplinar ✓ Falta de motivação para propor aos departamentos trabalho em conjunto

Contexto de decisão política	<ul style="list-style-type: none"> ✓Novo modelo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) ✓Fratura da carreira docente – professor e professor titular ✓Burocracia exagerada
Cultura profissional	<ul style="list-style-type: none"> ✓Distanciamento por parte dos colegas em relação a esta temática ✓Falta de motivação ✓Falta de propostas de trabalho sobre temas comuns

Quadro 3. Constrangimentos na realização de trabalho colaborativo na escola

Há a salientar que no início do projeto e, portanto no início do ano letivo, os participantes referiam, essencialmente, obstáculos de natureza organizacional e referentes à cultura individualista dos professores. No final do projeto é possível inferir das suas palavras outros aspetos, nomeadamente em relação à introdução da ADD e à divisão da carreira em duas categorias (professor e professor titular). A maioria dos professores utiliza a palavra “medo” ao sentirem-se observados e julgados pelos colegas, o que acaba por constranger ainda mais o trabalho colaborativo. Esse facto foi possível observar no decorrer das sessões de trabalho devido a terem participado professores pertencentes às duas categorias profissionais. Nas sessões participaram ainda professores avaliadores e professores avaliados. Esse facto levou a que, em alguns debates, se manifestasse alguma tensão nas suas palavras e discordância de perspetivas.

“A falta de tempo “livre” da comunidade (de comum à unidade) escolar; o novo modelo de avaliação de desempenho docente (ADD) que promove a competição inter professores” (P1 – Questionário final)

“O medo dos professores em falhar e sentirem-se expostos a essas falhas; receios de mostrar as fragilidades (por vezes de formação de base); resistência a tudo que é novidade” (P3 – Questionário final)

“A cultura individualista que caracteriza o trabalho docente; as condições organizacionais das escolas; os constrangimentos da vida pessoal e familiar; as questões que nos dividem durante tantos anos” (P4 – Questionário final)

“Os horários dos professores nem sempre permitem que se encontrem em tempo útil; algum individualismo” (P5 – Questionário final)

“Medo de se estar e ser observado, o medo de estar errado e de se sentir julgado” (P6 – Questionário final)

Ao nível do Departamento, os professores referem como fatores inibidores do trabalho docente os horários, nomeadamente, a carga horária excessiva, a incompatibilidade de horários entre os professores e a dificuldade em reunir em tempos comuns. A nível organizacional destacam a diversidade das turmas e a falta de condições materiais e organizacionais. A cultura profissional é também apontada como um fator inibidor devido à cultura de individualismo existente, as relações pessoais e de “poder” dentro da dinâmica do grupo, a formação diversificada dos professores, a falta de “abertura” por parte dos docentes dos departamentos de forma a colmatar de modo eficaz os problemas encontrados e debatê-los, a falta de tempo e disponibilidade por parte de alguns elementos, o mau relacionamento entre alguns elementos do departamento. No entanto, há a destacar alguns pontos contraditórios no discurso dos participantes relativamente ao que foi apresentado anteriormente, ou seja, consideram como um constrangimento a diversidade de formação dos professores, aspeto salientado anteriormente como uma potencialidade do trabalho colaborativo, o mesmo se passando em relação à existência de um bom relacionamento e o bom ambiente como uma potencialidade do trabalho colaborativo, sendo neste ponto identificado como constrangimento o mau relacionamento entre alguns colegas.

Constrangimentos a nível de Departamento	
Horários	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Carga horária excessiva para um trabalho colaborativo entre docentes do departamento. ➤ Horários não compatíveis ➤ Dificuldade em reunir em tempos comuns
Organização	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diversidade das turmas ➤ Falta de condições materiais e organizacionais
Cultura profissional	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relações pessoais e de “poder” dentro da dinâmica do grupo ➤ Insegurança ➤ Formação diferente entre professores (formação de base) ➤ Falta de “abertura” por parte de todos os professores dos departamentos de forma a colmatar de modo eficaz os problemas encontrados e debatê-los ➤ Falta de tempo e de disponibilidade por parte de alguns elementos ➤ Mau relacionamento entre alguns elementos do departamento ➤ Dificuldade em chegar a consensos ➤ Cultura de individualismo

Quadro 4. Constrangimentos na realização de trabalho colaborativo no Departamento

Estes aspetos foram reforçados pelos professores quando analisaram em trabalho de grupo os constrangimentos a nível dos departamentos, referindo a classificação dos professores; a insegurança do professor e o medo da mudança e a “resistência à mudança”; bem como a existência de mega departamentos e a inexistência de tempos comuns. De referir também que alguns participantes, embora reconhecendo alguns elementos potenciadores do trabalho colaborativo, admitem a existência de uma cultura individualista na escola e no seu departamento. Além disso, numa reflexão sobre a cultura dos departamentos da escola, outros participantes salientaram a existência de uma “cultura balcanizada” devido ao facto de os departamentos se terem transformado em “mega departamentos”, ou seja, e como destaca um participante “há um mega departamento e dentro desse departamento há subdepartamentos”. Como exemplifica outro participante, “há muitos grupos, Música, EVT, Educação Física, Ensino Especial, quer dizer, há muitos grupos dentro de um departamento”. Um participante, coordenador de um departamento, também justifica a balcanização no seu departamento referindo que a dificuldade de funcionamento se deve à dimensão do departamento, à existência de subgrupos e ao facto de se tratar de uma forma de divisão imposta superiormente:

“A divisão dos departamentos foi imposta. Sou coordenador de um departamento, se fosse um departamento mais pequenino... funcionam departamentos mais pequenos, subgrupos, dentro de um Departamento maior e não há possibilidade de reunir com todos esses subgrupos é mais no pedagógico e ou particularmente com as pessoas....” (reflexão oral)

Apesar destes constrangimentos e dificuldades, os participantes, no que diz respeito ao tipo de interações entre os professores, salientaram que a nível dos departamentos, de um modo geral, há trabalho conjunto na planificação de atividades. No entanto, o mesmo já não é visível a nível das práticas e da troca de materiais, evidenciando-se maior individualismo e isolamento. Destacam ainda o facto de o seu trabalho estar condicionado pela normatividade, nomeadamente a existência de exames nacionais e as diretrizes nacionais e internacionais para o ensino das línguas:

“Planificação conjunta nós fazemos. A normatividade acaba por ser mais condicionadora da ação do professor naquelas disciplinas que têm exames nacionais! Por isso, aí não pode haver grandes desvios... Portanto, nós estamos de alguma forma sempre condicionados por critérios que nos extravasam, seja a nível nacional, seja a nível internacional” (reflexão oral).

Contudo, este aspeto, segundo os professores participantes, não se aplica a todos os departamentos. Também consideram que as conversas sobre os alunos ocupam um elevado nível das relações verbais, tratando-se de cliques heterogéneas²⁷ por terem as mesmas turmas e os mesmos alunos, como explicam estes professores participantes:

“As conversas sobre os alunos, também ocupam aqui na escola, um nível elevado...” (reflexão oral).

“São as cliques heterogéneas, são as mais existentes.... Eu penso que são essas porque temos os mesmos alunos e as mesmas turmas.” (P – reflexão oral).

Podemos concluir que estes dados corroboram a investigação de Lima (2002) ao salientar que os professores das escolas estudadas pelo autor estavam envolvidas num número de cliques muito maior ao nível das relações verbais (sobre alunos ou sobre as práticas de ensino) do que as orientadas para a ação conjunta. Além disso, o mesmo investigador verificou que as cliques heterogéneas eram desenvolvidas através da comunicação estritamente verbal entre os colegas (Lima, 2002). Estes dados, à semelhança dos resultados obtidos por Lima (2002), manifestam que à medida que a interação profissional se complexifica, englobando um maior nível de prática conjunta, e se aproxima dos critérios mais estritos da colegialidade “autêntica”, os subgrupos de trabalho tornam-se mais homogéneos do ponto de vista disciplinar. Como advoga ainda Lima (2002, p.121), tal “contradiz a ideia da “verdadeira” colegialidade que seria, necessariamente, desenvolvida entre colegas de áreas diferentes, condição essencial para que as trocas fossem verdadeiramente significativas e o desenvolvimento profissional mais interativo e profundo”. Atualmente, com a generalização da utilização das novas tecnologias, alguns dos professores participantes consideram que estas estão a ser utilizadas como meios alternativos ao serviço da interação entre os professores, professores-alunos e alunos-professores. Trata-se de uma outra forma de perspetivar o modo como se processam as práticas colaborativas, como ilustram as reflexões seguintes:

“A nível de aula, os materiais são construídos pelos professores e aí entram as novas tecnologias. Às vezes, eu ouço os colegas nos corredores, muito concretamente colegas que estão a lecionar no 9.º ano e há interação nos intervalos, antes das aulas, outros à entrada, embora muito fugaz... e depois em casa com as novas tecnologias vão trocando materiais ou continuam a conversa que não acabaram... (reflexão oral).

“Eu penso que estas novas gerações de professores entrarão mais rapidamente nas práticas colaborativas com as novas tecnologias, porque mesmo estando cada um na sua casa, vai ser possível trabalhar em conjunto, trocar materiais” (reflexão oral).

“As novas tecnologias da atualidade incentivam o desenvolvimento do trabalho colaborativo professor-professor, professor-aluno” (diário 19-11-2008)

No entanto, um dos professores participantes em oposição a esta perspetiva do trabalho colaborativo escreveu no seu diário a seguinte reflexão: “Podemos colaborar com colegas sem

²⁷ Cliques heterogéneas, segundo Lima (2002, p.119), são “as que compreendem professores oriundos de, pelo menos, três departamentos distintos.”

abordar colegas? A escola continua individualista na sua essência, apesar da abertura da sociedade” (diário19-11-2008).

Quanto às condições que podem potenciar a colaboração e, deste modo, conseguir superar as dificuldades e os constrangimentos existentes na escola e no departamento, elas situam-se sobretudo a nível organizacional, nomeadamente, na existência de tempos comuns; reuniões conjuntas; bom entendimento entre pares; vontade de mudar; apoio da direção da escola; tempo disponível; menor sobrecarga de trabalho; forma de trabalhar idêntica e objetivos idênticos:

“Afinidade pessoal; forma de trabalhar idêntica; objetivos idênticos. Mais tempo e maior disponibilidade – menos carga horária.” (Questionário Inicial)

“O sentimento de partilha, a harmonia e o bem-estar na escola e, acima disto, uma boa formação pessoal/ética/profissional.” (Questionário Inicial)

Trata-se, em última instância, como refere Lima (2002, p.184), não o de saber “o que faz falta aos professores para que colaborem mais, mas sim o que pode ser feito para que eles o façam, quando o desejarem, de uma maneira que seja profissionalmente mais gratificante e positivamente mais consequente para os seus alunos”. Como destacou um participante no seu diário “O trabalho colaborativo não se faz com um relógio no pulso. Faz-se com tempo” (diário 19-11-2008).

Em jeito de conclusão

Quanto à colaboração, na perspetiva dos participantes, a ideia que se destaca é de que a colaboração implica partilhar experiências e materiais, bem como a realização de trabalho interdisciplinar e a partilha de responsabilidades e, embora com menor frequência, o trabalho conjunto.

Relativamente aos fatores apontados como potenciadores do trabalho colaborativo na escola e nos departamentos, os professores participantes enumeraram vários, os quais se situam a nível da liderança da escola (pouco controladora, flexível, encorajadora, abertura à comunicação), do clima da escola (bom quadro de professores e alunos, bom relacionamento e o bom ambiente de trabalho) e das características do trabalho de cada departamento como a troca de experiências, soluções e ideias entre docentes, a diversidade de vias de formação, as necessidades decorrentes de novas exigências no contexto profissional, a necessidade de partilha e o facto de terem colegas trabalhadores e com bons conhecimentos científicos.

Em relação aos constrangimentos que se associam a nível de escola e de departamento, eles são coincidentes. Os professores destacaram fatores como a organização, funcionamento e calendarização escolares (de que são exemplo a falta de flexibilidade de horários, sobrecarga horária, dificuldade em reunir em tempos comuns, etc.). Por outro lado, salientam aspetos que se prendem com a cultura profissional (cultura de individualismo, as relações pessoais e de “poder” dentro do grupo, falta de abertura por parte de alguns colegas, falta de motivação, mau

relacionamento entre colegas, etc.). Também salientam fatores relacionados com a burocracia exagerada, a carreira docente (divisão da carreira em Professor/professor titular), o novo modelo de avaliação do desempenho docente, nomeadamente pelo facto de promover, na perspetiva dos professores participantes, a competição entre os professores e o medo dos professores em falhar e a resistência à novidade. Se, no início do ano letivo, os participantes referiam, essencialmente, obstáculos de natureza organizacional e aspetos referentes à cultura individualista dos professores, no final do projeto, é possível inferir das suas palavras outros aspetos, nomeadamente em relação à introdução da ADD e à divisão da carreira em duas categorias. Os professores utilizam a palavra “medo” ao sentirem-se observados e julgados pelos colegas, o que acaba por constranger ainda mais o trabalho colaborativo.

Também é possível verificar, a partir da análise dos discursos dos professores participantes, alguns aspetos contraditórios no que diz respeito aos fatores potenciadores e/ou inibidores, ou seja, por exemplo, a diversidade de formações é vista como um constrangimento, mas, ao mesmo tempo, como uma potencialidade do trabalho colaborativo. Também é possível verificar um discurso contraditório no que se refere à relação entre colegas, quando referem o bom relacionamento e o bom ambiente como uma potencialidade do trabalho colaborativo a nível da escola, mas depois este mesmo aspeto é identificado como um constrangimento a nível do departamento.

A avaliação realizada, particularmente na última sessão, evidencia os benefícios, aprendizagens e experiências que este projeto proporcionou aos professores envolvidos e também a nível da escola (Opher & Pedder, 2011; Meirink, 2009; Richter et al., 2011; Levine & Marcus, 2010). Assim, a partir das «vozes» dos participantes é possível dizer que o projeto proporcionou condições de reflexão e de partilha mútua, oportunidade de interação com colegas de diferentes formações e um melhor conhecimento dos mesmos. Como exemplos destacam a reflexão sistemática, a colaboração com os colegas e a solicitação de ajuda, a possibilidade de colaborar com colegas da escola com quem nunca se tinham relacionado, a associação de “práticas colaborativas à função de avaliador no âmbito da ADD”. Os professores referiram também que identificaram e tomaram consciência de aspetos importantes sobre a colaboração e o DP, como questionar as rotinas, uma maior consciencialização da importância do trabalho colaborativo, a motivação e predisposição para práticas colaborativas, a troca de ideias e de saberes, a abertura à inovação (colaboração), o conhecimento dos outros e a aprendizagem com os outros. Dos dados também se destaca a ideia de que o projeto permitiu o desenvolvimento de atitudes e competências de ação como a capacidade de trabalhar em conjunto, pedir e dar ajuda aos colegas, capacidade de diálogo, maior atenção ao outro e a autoconfiança (Roldão, 2007; Hargreaves, 1998; Kennedy, 2011). Relativamente ao nível dos processos de desenvolvimento da escola, os professores participantes destacaram como ideias mais importantes a realização de trabalho colaborativo, quer com os pares, quer com as turmas onde lecionam e a predisposição para incentivar novas práticas colaborativas na comunidade escolar. Além disso, sugeriram que a escola pode desenvolver-se mais com equipas pedagógicas e através de grupos

de intervenção/reflexão. Neste sentido, torna-se premente construir projetos de formação em contexto escolar para a colaboração e a promoção nas escolas de momentos, espaços e culturas colaborativas com vista a um DP mais efetivo e eficaz, como resposta aos desafios da docência do séc. XXI.

Referências Bibliográficas

- Amiguiño, A. (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança*. Lisboa: Educa/ICE.
- Canário, R. (1994). Centros de Formação das Associações de Escolas: Que Futuro? In: A. Amiguiño & R. Canário (org.). *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, pp. 13-58.
- Correia, J. A. (1991). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora
- Day, C. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 2003,1 (2) 151-188.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2003). A Formação Contínua entre a Teoria e a Prática. In: Naura Ferreira (org.) *Formação Continuada e Gestão da Educação*. São Paulo: Cortez, pp. 43-63.
- Forte, A. & Flores, M. A. (2011). Aprendizagem e(m) Colaboração: Reflexões Sobre um Projeto de Intervenção/Formação numa EB2/3. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45 (2), 93-131.
- Forte, A. (2009). *Colaboração e Desenvolvimento Profissional de Professores: Perspetivas e Estratégias. Um Estudo realizado numa EB2,3*. Tese de doutoramento apresentada na Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10562>.
- Forte, A. M. & Flores, M. A. (2014) Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers, *European Journal of Teacher Education*, 37(1): 91-105, DOI: 10.1080/02619768.2013.763791
- Forte, A. M. & Flores, M. A. (2012). Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Cad. Pesqui.*, Dez 2012, vol.42, no.147, p.900-919. ISSN 0100-1574
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.

- Kennedy, A. (2011). Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: aspirations, opportunities and barriers, *European Journal of teacher Education* 34, no. 1:25-41.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In: M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Org.). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 30-60.
- Levine, T.H. & Marcus, A.S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning, *Teaching and Teacher Education*, 26, nº3:389-398.
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora
- Lima, J. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.20, nº.2, p.151-181
- Little, J. (1982). Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. *American Educational Research Journal*, Vol. 19, N.º 3, 325-340
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations, *Teachers College Press*, 91 (4), 509-536.
- Meirink, J. A., Meijer P. C., Verloop, N. & Bergen, T. C.M. (2009). How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities, *European Journal of Teacher Education* 32, no. 3: 209-224.
- Nóvoa, A. (1991). Conceções e práticas de formação contínua de professores. In: *Formação contínua de professores: realidades e perspetivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In *Os professores e a sua formação*, ed. A. Nóvoa, 15-31. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2008). O regresso dos Professores. In: Ministério da Educação (Org.). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Conferência promovida no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 21-39.
- Opfer, V. D. & Pedder, D. (2011). The lost promise of teacher professional development in England, *European Journal of Teacher Education*, 34, no.1: 3-24.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Ludtke, O. & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities, *Teaching and Teacher Education*, 27, nº1:116-126.

Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. Noesis nº 71. Out/Dez. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC, 24-29.

Anamorfoses e outras tecnologias imersivas no contexto da educação artística

Manuel Flores

Agrupamento de Escolas de Vila Verde &
DMAD, Universidade Aberta/Laboratório de Ensino a Distância (Portugal)
manuelfflores@gmail.com

António Araújo

Universidade Aberta (CIAC-UAb, CMAF-CIO) (Portugal)
antonio.araujo@uab.pt

Mauro Figueiredo

Centro de Investigação Marinha e Ambiental, Centro de Investigação em Artes e Comunicação,
Instituto Superior de Engenharia, Universidade do Algarve (Portugal)
mfiguei@ualg.pt

Resumo - Apresentamos uma proposta de investigação na área da média-arte digital onde se pretende combinar os princípios da anamorfose com as novas tecnologias baseadas na realidade aumentada. Esta perspetiva tem subjacente a ideia de que é possível relacionar a anamorfose cónica com as projeções realizadas em Realidade Aumentada. No âmbito desta investigação propõe-se uma abordagem ao estudo da perspetiva centrada nos contributos de Dürer e nos conceitos fundamentais da construção de anamorfoses. Pretende-se refletir sobre as possibilidades desta abordagem metodológica e analisar os seus contributos no desenvolvimento da capacidade de visualização espacial dos alunos do 3º ciclo do ensino básico e, desta forma, facilitar a compreensão dos conceitos relativos ao ensino da geometria.

Palavras-chave: Anamorfoses, realidade aumentada, perspetiva.

Introdução

A evolução tecnológica ao nível da computação tem disponibilizado poderosas ferramentas que permitem enriquecer os processos de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, a produção multimédia, que envolve a criação de aplicações educacionais, tem apresentado uma grande expansão, designadamente, em ambientes interativos e imersivos. Neste domínio, destaca-se a tecnologia da Realidade Aumentada (RA) que projeta a realidade virtual através de um processo computacional que permite que o ambiente real seja combinado com o ambiente virtual. Alguns estudos referem que a utilização de novas metodologias apoiadas em técnicas de Realidade Aumentada contribuem para melhorar a motivação dos alunos e estimular a aprendizagem e a compreensão dos conceitos básicos da geometria (Figueiredo: 2007; Noval: 2013; Castro: 2016).

No futuro, provavelmente, a realidade aumentada será implementada de forma generalizada nos processos educativos, na medida em que a combinação do ambiente real e do ambiente virtual

facilita a aprendizagem e, simultaneamente, estimula áreas ativas do cérebro essenciais ao desenvolvimento do conhecimento. Este tipo de utilização de conteúdos que transforma qualquer smartphone num leitor de realidade virtual permite transportar-nos para contextos onde não poderíamos ir e onde temos a ilusão de nos encontrar, num ambiente imersivo. “Um ambiente de realidade virtual com RA apresenta três características: imersão, que leva o usuário a sentir-se ‘fisicamente’ dentro do ambiente virtual; interação, que permite ao usuário executar ações no ambiente; e navegação, através da qual o usuário explora o ambiente. Com a adição de outros elementos, como sons, por exemplo, pode-se tornar o ambiente mais real” (Kirner & Tori: 2006).

O estudo da geometria está incluído no programa de Educação Visual e é também abordado no âmbito da disciplina de Matemática. Contudo, esta articulação de conteúdos nem sempre produz os efeitos desejados ao nível da eficácia. De um modo geral, os alunos demonstram algumas dificuldades na transferência de conhecimento entre as disciplinas. A grande parte deles apresenta sérias dificuldades em relação à capacidade de visualização espacial.

O programa de Educação Visual do 9º ano de escolaridade prevê o desenvolvimento de uma unidade didática sobre sistemas de representação que inclui uma abordagem histórica aos contributos de Filippo Brunelleschi bem como aos fundamentos da perspetiva de Albrecht Dürer. Também o tema das Anamorfoses é frequentemente tratado nos manuais escolares de Educação Visual, do 3º ciclo de escolaridade, com pouca relevância sendo, por vezes, remetido para uma definição redutora de imagem deformada que utiliza uma grelha auxiliar distorcida. Muitos artistas utilizam este processo para ‘esconder’ imagens misteriosas nos seus quadros ou evidenciar o efeito da ilusão na pintura.

Assim, o presente artigo tem como objetivo definir uma temática de investigação na área da média-arte digital e está estruturado em dois subtemas, a saber: Realidade Aumentada e Anamorfoses no sentido de encontrar uma relação mais ou menos implícita entre as potencialidades das novas tecnologias digitais e os princípios da perspetiva do séc. XV a XVII.

Hoje em dia, fala-se em cinema 3D, realidade virtual e realidade aumentada, fotografia panorâmica 360º, pelo que nos parece oportuno refletir e investigar sobre estas tecnologias digitais que misturam ambiente virtual com o ambiente real através do uso de um tablet ou smartphone. Esta possibilidade tecnológica remete-nos para a experiência de Filippo Brunelleschi à porta da catedral de Santa Maria del Fiore, defronte ao Battistero de San Giovanni, onde faz a demonstração pública da sua 1ª travoletta, permitindo-nos estabelecer evidentes analogias com as atuais possibilidades da realidade mista. Assim, o título deste artigo sugere, precisamente, uma analogia entre a curiosidade causada, in illo tempore, pelos trabalhos de Brunelleschi e o desenvolvimento das tecnologias atuais que nos projetam para uma realidade complementar mais ou menos imersiva.

Realidade Aumentada

A Realidade Aumentada (RA) é um conceito que abarca diversas definições. No entanto, todas elas têm em comum a possibilidade de combinar a integração de objetos reais em ambientes virtuais, criando um ambiente misto. Azuma (1997), Zhou, Duh, & Billinghurst (2008) definem RA como sendo uma tecnologia que permite ao utilizador ver o mundo real com objetos sobrepostos ou com objetos que se fundem com o mundo real. Kiner & Tori (2006) sublinham que a realidade aumentada remete para o enriquecimento do ambiente real com objetos virtuais, através de dispositivos tecnológicos que funcionam em tempo real. Por sua vez, Feiner et al (1997) salientam que, enquanto a Realidade Virtual (RV) substitui o mundo real, a Realidade Aumentada complementa-o com informação adicional.

Em qualquer dos casos, quer o conceito de Realidade Virtual, quer o conceito de Realidade Aumentada, traduzem a existência de uma interface de interação homem-máquina que permite a navegação e imersão num ambiente sintético tridimensional de forma natural e intuitiva, em tempo real, utilizando canais multissensoriais Kiner & Tori (2006).

Paul Milgram & Fumino Kishino (1994) desenvolveram uma taxonomia baseada na Realidade Mista ("Mixed Reality") que designaram de "virtuality continuum" que envolve a fusão e complementaridade de ambiente real e do ambiente virtual (cf. figura 1).

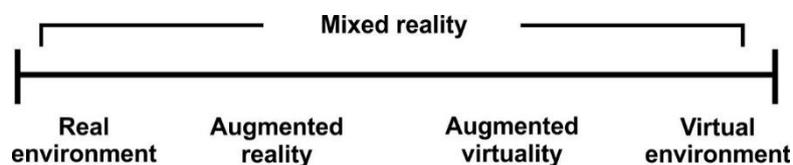


Figura 1: "virtuality continuum"

Estes autores sugerem que, no âmbito da Realidade Mista, existem dois tipos de ambientes: os de Realidade Aumentada mais próximos do ambiente real, e os de Virtualidade Aumentada mais próximos do ambiente virtual. O autor clarifica, ainda, que se o utilizador interagir com os objetos virtuais em ambientes reais, estará perante uma situação de realidade aumentada. Por outro lado, se o utilizador interagir com objetos reais em dispositivos de realidade virtual, ele estará perante um ambiente de virtualidade aumentada. Contudo, alerta para a possibilidade de a evolução tecnológica dificultar a distinção entre predominantemente "real" ou predominantemente "virtual" pelo que sugere o termo "Mixed reality" para cobrir esta área cinzenta.

A realidade aumentada é considerada uma tecnologia emergente e tem sido adaptada a várias áreas do conhecimento, como, por exemplo, na medicina, na psicologia, na robótica, na arquitetura e também na educação. Na área artística, Veiga (2012) e Lopes (2014) reconhecem vantagens em usar técnicas de Realidade Aumentada para visualização de informação em modelos virtuais 3D de edifícios e ainda na decoração de interiores, como forma de interação

para apoiar o desenvolvimento de projetos. Pereira (2013) sugere ainda que a utilização da Realidade Virtual, através do jogo digital, se transforma numa ferramenta de previsão de projeto em espaço e tempo real.

Por sua vez, Noval (2013) constata que, tradicionalmente, no ensino da geometria, os alunos revelam dificuldades na perceção da tridimensionalidade, quando esta é representada em duas dimensões. A autora testou a aplicação “Easy Math” em alunos do 3.º ciclo e sugere que o recurso à RA na visualização 3D poderá ajudar a ultrapassar esta dificuldade. Os resultados apontam para o progresso das aprendizagens por parte dos jovens que utilizaram a aplicação de RA. Por outras palavras, a sua aprendizagem foi superior aos que utilizaram o método tradicional, recorrendo a sólidos de madeira e/ou plástico. Figueiredo (2014) também explorou a utilização de realidade aumentada ajudando os alunos a visualizar e perceberem os modelos 3D no âmbito da disciplina de Desenho, com alunos do 1º ano da licenciatura em Engenharia Mecânica.

Anamorfoses

A utilização dos sistemas de Realidade Aumentada na educação visa melhorar a aprendizagem dos alunos através de experiências vividas em ambientes imersivos e poderá contribuir para a compreensão dos conceitos inerentes ao estudo da geometria. Contudo, para que o uso da tecnologia proporcione aprendizagens significativas e aquisição de conhecimento, será conveniente que estas tecnologias sejam também tratadas como um conceito a ser explorado nas suas componentes básicas. Assim, no âmbito deste estudo, seguiremos a hipótese sugerida por Araújo (2017) de confrontação da tecnologia de realidade aumentada com os princípios de anamorfose. O autor argumenta que a realidade mista é uma aplicação direta dos princípios de anamorfoses, materializados pela máquina de perspetiva de Albercht Dürer (1471-1528).

No dispositivo desenvolvido por Dürer, os raios visuais são materializados por um fio orientável em qualquer direção desde um ponto fixo na parede até ao objeto a desenhar. Desta forma, o desenho era meticulosamente reproduzido pelo trabalho articulado de dois operadores, em que um vai definindo os pontos observados, e o outro estabelece as suas coordenadas num plano de intersecção, estrategicamente colocado (cf. Figura 2).

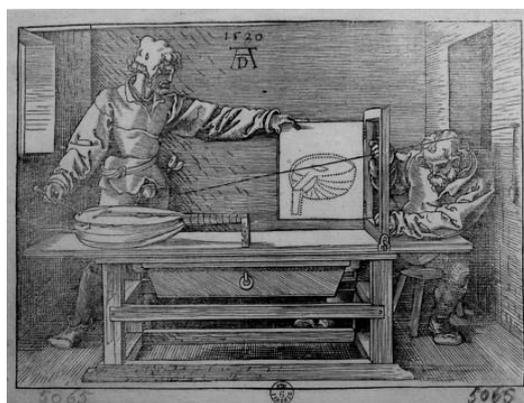


Figura 2: "O desenhador e o alaúde", Dürer, 1525

Brunelleschi pintou, em perspectiva, numa tela, a fachada da Igreja de San Giovanni em Florença, posteriormente, abriu um buraco na zona onde ficaria posicionado o ponto do observador e, seguidamente, apontou para um espelho como sugerido na figura 3. Este objeto também ficou conhecido como Vista Estereoscópica de Brunelleschi. Assim, ao posicionar-se onde a tela havia sido pintada e espreitando pelo buraco desta, ao mesmo tempo que era refletida no espelho, Brunelleschi conseguiu comparar o quanto a imagem desenhada se assemelhava à imagem real. Mais que isto, Brunelleschi conseguiu demonstrar que existia uma ligação direta entre a visão humana e a realidade projetada (Henry, 2012).



Figura 3: "Travolleta", Brunelleschi (Philippe Comar)

Deste modo, torna-se pertinente convocar aqui os contributos de Brunelleschi pela importância reconhecida à posição do observador, do objeto e do quadro na representação da realidade tridimensional. Na época, a famosa demonstração do funcionamento da travoletta frente ao Batistério de San Giovanni terá encantado de tal forma os presentes que despertou a sua curiosidade do mesmo modo que, atualmente, a Realidade Aumentada fascina os utilizadores desta tecnologia que amplia e complementa a sua experiência do ambiente real, trazendo objetos ou novos itens, que são criados digitalmente e adaptados ao local observado.

O grandioso fresco, que representa a glorificação de Santo Inácio e ocupa todo o teto da nave da Igreja de Santo Inácio, em Roma, foi pintado por Andrea Pozzo entre 1691 e 1694 (cf. Figura 4).



Figura 4: "Falsa cúpula – Igreja St. Inácio", Andrea Pozzo (foto de António Araújo)

O teto construído sobre uma superfície curva é observado, segundo indicação do próprio Pozzo, a partir de um disco de mármore no centro da nave que marca o ponto ideal a partir do qual o observador pode apreciar de forma plena a ilusão. Este é único porque, ao tratar-se de uma projeção geométrica, de qualquer outro ponto, os pilares e arcos pintados parecem torcidos e suspensos (Blakemore, 1986). A intenção de Pozzo foi, através de uma ilusão de ótica, abrir a superfície da abóbada de berço servindo-se de técnicas de projeção que faz com que um observador no chão veja uma enorme e luxuosa cúpula aberta para o céu brilhante e repleta de figuras flutuando para o alto.

Nesta obra de arte em falsa cúpula, de dimensões colossais, podemos observar, em constantes hesitações, a integração entre as representações ilusórias das colunas em “trompe-l’oeil” anamórfico com a própria arquitetura física da igreja que nos sugere uma realidade mista (Araújo, 2017). Contudo, é verdade que “the picture is static, and must be seen from a specific observation point, but there is no awkward helmet or glasses to wear (unless its prescription glass), no garish clash of real and illusionary elements, and as for the aesthetics, it would be kindly not to compare it to the artistic achievements of more recent creations, be them the budget handheld illusions of Pokemon Go or the high-end demos of Microsoft HoloLens.” (Araújo, 2017:2).

Na prática, as anamorfoses são imagens que se apresentam normalmente distorcidas ao olhar de um observador quando contempladas frontalmente ou de vários ângulos, mas que, vistas a partir de um centro de projeção privilegiado, se reconstituem em perspectiva ou, dito de outra forma, se restabelecem consoante a deslocação do espectador (Trindade, 2013). Estas imagens que nos causam surpresa, precisamente pelo jogo lúdico da dinâmica do espectador, continuam a despertar interesse nas artes plásticas da atualidade, designadamente, por alguns artistas emergentes, sobretudo, na publicidade, na street art (Julian Beever; Edgar Mueller), com os new anamorphic graffiti artworks.

Encontrar uma definição universal de anamorfose não é tarefa fácil uma vez que o termo é

aplicado, com diferentes aceções, em diversas áreas desde a geometria, à ótica, à música, à geografia, à biologia, passando pela geologia, pelo design, pela arquitetura, pelo cinema e pela matemática. Etimologicamente o termo anamorfose deriva do grego ἀναμόρφωσις (anamòrphosis), que significa formado de novo, reformação, retorno da forma, reiteração da forma, reversão da forma. Araújo (2017) defende que o conceito de anamorfose não é adequadamente tratado nos compêndios de perspetiva. Sustenta que a anamorfose é o conceito matematicamente bem definido e prévio à construção da perspetiva, e não mero jogo visual corolário desta, e que dele derivam também naturalmente todas as perspetivas curvilíneas centrais.

Considerações Finais

A Realidade Aumentada apresenta um grande potencial, quer em termos de motivação dos alunos, quer em termos de compreensão dos conteúdos das diversas disciplinas. A integração desta tecnologia como complemento aos manuais escolares está a ser implementada de forma crescente e tem demonstrado que os conteúdos são didaticamente melhor abordados, o que potencia a aprendizagem dos alunos.

No âmbito na nossa investigação pretendemos indagar as possibilidades de uma abordagem às anamorfozes como contributo fundamental para melhorar a perceção e a visualização espacial dos alunos no 3º ciclo do ensino básico. Com base nos princípios teóricos subjacentes ao desenvolvimento destas tecnologias, propomo-nos desenvolver um itinerário formativo que inclua um conjunto de atividades práticas a integrar a planificação de educação visual, de modo particular no 9º ano de escolaridade.

Pretendemos, ainda, refletir sobre as vantagens de uma abordagem à tecnologia e aos princípios de representação visual dos séc. XV a XVII, recorrendo a uma estratégia de complementaridade com a Realidade Aumentada, explorando as potencialidades físicas dos meios tecnológicos mais simples.

Neste sentido, ponderamos seguir uma linha de investigação direcionada para a metodologia da investigação-ação, no âmbito do paradigma crítico da investigação educacional, por se tratar de uma abordagem que suporta os conceitos inerentes à prática reflexiva e investigativa.

Trata-se de uma temática que permite a aplicação dos novos recursos digitais na sala de aula, já que, atualmente, a generalidade dos alunos possui um smartphone, que apresenta enormes potencialidades de exploração educativa e poderá ser utilizado com benefícios quer para a motivação dos alunos, quer para a melhoria das aprendizagens escolares e educativas.

Referências

Araújo, António (2017). "Cardboarding Mixed Reality with Dürer Machines.", xCoAx 2017: Proceedings of the Fifth Conference on Computation, Communication, Aesthetics and X, Lisbon, FBAUL.

- Azuma, Ronald. (1997). "A Survey of Augmented Reality." *Presence* 6 (4): 355–85.
- Blakemore, C. (1986). "Os Mecanismos da Mente", Editorial Presença, Lisboa.
- Castro, N., (2016). "Desenvolvimento de uma Ferramenta de Apoio ao Ensino de Desenho Técnico Básico". Porto: Universidade do Porto (Dissertação de Mestrado).
- Feiner, S. et al. (1997). "A Touring Machine: Prototyping 3D Mobile Augmented Reality Systems for Exploring the Urban Environment", In: *Proc ISWC'97*. Cambridge, MA, pp 74-81.
- Figueiredo, M. J. G., Gomes, J., Gomes, C. & Lopes, J. (2014). Augmented Reality Tools for Teaching and Learning. *International Journal on Advances in Education Research*, 1, (1), pp. 22-34, ISSN: 2340-2504.
- Figueiredo, A. S. L., (2007). "Realidade Virtual no Ensino e na Aprendizagem de Geometria Descritiva". Master's Thesis, Instituto Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico da Guarda. <https://repositorioaberto.up.pt/handle/10216/11043>.
- Henry, K. (2012). "Drawing for Product Designers". Laurence King.
- Kirner, C & Tori, R. (2006). "Fundamentos de Realidade Aumentada". In Claudio Kirner; Romero Tori; Robson Sicoutto. (Ed.) *Fundamentos de Tecnologia de Realidade Virtual e Aumentada*. Pré Simpósio VIII SVR, Belém, pp 22-38.
- Lopes, Mariana (2014). "Realidade Aumentada para Design em Arquitetura". Porto: FEUP (Dissertação de Mestrado).
- Milgram & Fumino Kishino (1994). "A Taxonomy of Mixed Reality Visual Displays", *IEICE Transactions on Information Systems*, Vol. E77-D, nº12 December.
- Noval, M. D. M. (2013). "Realidade Aumentada no ensino da Matemática: um caso de estudo". Master's Thesis, Universidade de Aveiro. Retrieved from <http://repositorio.utad.pt/handle/10348/3029>
- Pereira, José (2013). "Arquitetura e Jogo digital: Interseção e Especificidade". Porto: Faculdade de Arquitetura-UP (Dissertação de Mestrado).
- Trindade, António (2013). "A concepção de uma Anamorfose, do séc.XVI ao séc.XX. Requisitos, técnicas e uma demonstração prática", *Atas do Congresso, AS IDADES DO DESENHO*, coordenação do Prof. António Pedro Ferreira Marques, Lisboa, FBAUL, pp.85-102.
- Veiga, R. (2012). "InteriorAR Desenvolvimento de uma Aplicação de Realidade Aumentada para Decoração de Interiores". Porto: FEUP (Dissertação de Mestrado).
- Zhou, F., Duh, H. B.-L., & Billinghurst, M. (2008). "Trends in augmented reality tracking, interaction and display: A review of ten years of ISMAR". *IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality*, (pp. 15-18). Cambridge, UK.

Desenvolvimento Profissional de Professores (DPP) em TIC: em busca de um referencial teórico

Eliana Santana Lisboa
Universidade Federal do Paraná
eliana.lisboa@ufpr.br

Clara Pereira Coutinho
Universidade do Minho
ccoutinho@ie.uminho.pt

Resumo - O professor de hoje é um profissional que desenvolve um papel de mediador cuja função é ajudar os alunos a desenvolver as competências necessárias para atuar com sucesso na sociedade global do século XXI. Para isso surge a necessidade de rever modelos de formação docente que visem o fortalecimento e aprimoramento da capacidade acadêmica e profissional dos docentes, articulando a formação com as demandas da realidade escolar na sociedade contemporânea. Partindo desse pressuposto, no presente paper apresentaremos e discutiremos o *Interconnected Model*, um modelo de Desenvolvimento Profissional de Professor – DPP, o qual enfatiza que a mudança do professor é fruto resultante de dois processos de mediação denominados reflexão (*reflection*) e ação (*enactment*) por meio de quatro domínios relacionados com o mundo vivencial do professor (*External Domain, Personal Domain, Domain of Practice e Domain of Consequence*), que, apesar de serem análogos, mantém sua particularidade.

Palavras-chave: *Interconnected Model*, DPP, formação docente

Introdução

Toda a política de desenvolvimento profissional visa uma mudança no professor. Contudo, o grande questionamento que fazemos é basicamente em que parâmetros deve ser baseada essa mudança? Frente a esse questionamento, e sabedores de que esse é um termo sujeito a múltiplas interpretações, as quais estão sempre associadas a diferentes perspectivas, convém neste estudo definirmos o nosso posicionamento em relação à temática. Portanto, tomaremos como referência as ideias de Clarke e Hollingsworth (2002, p. 948), que a concebem tendo em conta alguns parâmetros, a saber: i) *Change as training*- mudança é algo que é feito aos professores, ou seja, os professores são "transformados"; ii) *Change as adaptation*- os professores respondem a algo, pois eles adaptam suas práticas às novas condições; iii) *Change as personal development*- os professores tentam mudar numa tentativa de melhorar o seu desempenho ou desenvolver habilidades ou estratégias; iv) *Change as local reform* - os professores mudam motivados por razões de crescimento pessoal; v) *Change as systemic restructuring*- os professores aprovam as "políticas de mudança" do sistema; e vi) *Change as growth or learning* -mudar inevitavelmente através da atividade profissional, os professores são, eles próprios, alunos que trabalham numa comunidade de aprendizagem.

A nossa opção em adotar estas perspectivas deve-se ao facto de acreditarmos que elas não se excluem mutuamente, pelo contrário elas complementam-se. Paralelo a isso, elas levam-nos a

conceber a “*change as growth or learning*” (*idem*). Dentro dessa ótica, a mudança é identificada com aprendizagem e é considerada como uma componente natural e esperada da atividade profissional de professores e também do contexto educativo no qual está inserido (*ibidem*)

Nesse âmbito, corroboramos na íntegra a ideia de Villegas-Reimers (2003) quando enfatiza que essa nova abordagem contribui para que o Desenvolvimento Profissional de Professor – DPP alcance um conceito mais amplo do que simplesmente o desenvolvimento da carreira, uma vez que leva em conta, além do contexto da experiência do docente, os processos envolvidos e também os múltiplos contextos em que ele poderá ocorrer, ou seja, em ambientes formais, não formais e informais (Fielding & Schalock, 1985; Ganser, 2000).

Partindo desse pressuposto, no presente paper, apresentaremos e discutiremos o *Interconnected Model*, um modelo de DPP, o qual enfatiza que a mudança do professor é fruto resultante de dois processos de mediação denominados reflexão por meio de de quatro domínios relacionados com o mundo vivencial do professor (*External Domain, Personal Domain, Domain of Practice* e *Domain of Consequence*), que, apesar de serem análogos, mantém sua particularidade.

Interconnected Model

A adoção do *Interconnected Model* teve como premissa o modelo de DDP desenvolvido por Guskey (1986), o qual é constituído por uma sequência de ações diferenciadas que o distingue dos outros, ou seja, ele parte do pressuposto de que o professor só muda face à verificação empírica de que os conhecimentos obtidos nas sessões de formação foram bem-sucedidos quando aplicados em sala de aula e que contribuiram significativamente na melhoria da aprendizagem dos seus alunos. Apesar de Clarke e Hollingsworth (2002) reconhecerem a importância do referido modelo, eles tecem algumas críticas no sentido de que o mesmo seria mais útil se desconsiderasse o caráter linear e adotasse uma estrutura cíclica representando um processo contínuo e com múltiplas possibilidades de entrada. Numa estrutura deste tipo, haveria mais probabilidades de articulação entre todos os elementos do processo, a exemplo de uma rede social cuja estrutura comporta vários pontos de comunicação

Em linhas gerais, tal como refere Barbosa (2012) o modelo traz consigo a ideia de desenvolvimento profissional como sendo um processo permanente e ao longo da vida, cujo foco se centra especificamente no crescimento profissional para o desenvolvimento profissional. Ideia essa subtraída dos estudos de Jackson (1974, *apud* Clarke & Hollingsworth, 2002, p.948) quando enfatiza que “*the motive for learning more about teaching is not to repair a personal inadequacy as a teacher, but to seek greater fulfillment as a practitioner of the art*”. Para além disso, também se basearam nas ideias de Schon (1983) que, em seus estudos, dá credencial importância ao ato reflexivo como forma de propiciar o “conflito cognitivo” (Cobb, Wood & Yackel, 1990), processo necessário quando se fala em desenvolvimento profissional numa perspetiva desafiadora e direcionada para mudança. Contudo, a sua base empírica deriva do modelo

desenvolvido por Clarke e Peter que, em 1993, desenvolveram um modelo voltado para o crescimento profissional e que foi analisado por um grupo de estudiosos a nível internacional (Clarke & Hollingsworth, 2002).

De acordo com o *Interconnected model*, tal como salienta Barbosa (2012), a mudança do professor é fruto resultante de dois processos de mediação denominados reflexão (*reflection*) e ação (*enactment* – atividade exercida, ou seja, aplicação de uma nova ideia ou crença adquirida) através de quatro domínios relacionados com o mundo vivencial do professor que, apesar de serem análogos, mantém sua particularidade (ver figura 1).

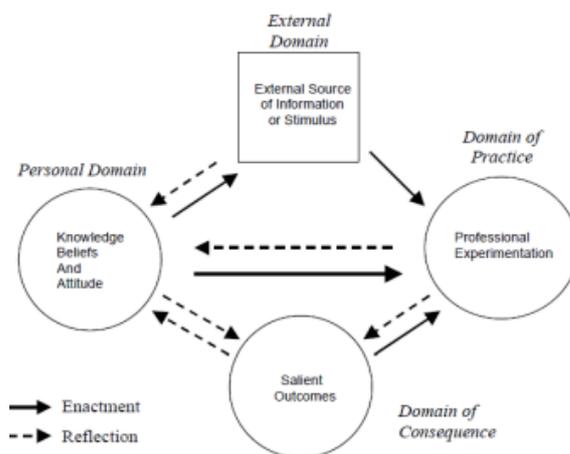


Figura 1: Modelo Interconnected de crescimento e desenvolvimento profissional (Clarke & Hollingsworth, 2002)

Olhando atentamente a figura 1, fica claro que a mudança do professor está relacionada como os quatro domínios, que estão inter-relacionados entre si, e não somente com a informação, com a prática, com os resultados ou mesmo com o conhecimento em si. Dizemos isso por entendermos que cada domínio traz consigo um fator de mudança, conforme será descrito abaixo:

a) Fonte externa de informação ou estímulo-domínio externo (*External Domain*) – esse domínio é muito abrangente porque o professor tem um leque de oportunidades de ter acesso a inúmeras fontes externas. Elas podem ser fruto de conhecimentos provenientes de sessões formativas, de consulta a publicações, livros e até conversa com colegas, as quais podem estimular os professores nas suas práticas. É um domínio que poderá contribuir para que o professor possa construir novos conhecimentos e aplicá-los diretamente na sua prática (domínio da prática). Para além disso, propicia aos professores um repensar e refletir sobre o seu conhecimento, crenças e atitudes (domínio pessoal). Esse processo de reflexão poderá ser o ponto de partida para que o professor possa desencadear o “conflito cognitivo” ou mesmo o “desequilíbrio”, apontados por Piaget (1975) como necessários quando queremos acomodar novos conhecimentos ou mesmo novos valores nas nossas estruturas cognitivas;

b) Conhecimento, crenças e atitudes dos professores – domínio pessoal (*Personal Domain*) – reflete as mudanças percebidas, fruto da apropriação de conhecimentos oriundos da interação e

influência de outros domínios. Como pode ser observado na figura 1, o processo de mediação (reflexão e enação) entre esse domínio e os outros dois adjacentes ocorre de maneira diferenciada. A relação que mantém com o domínio externo é mais exequível porque interfere no contexto prático do professor, seja através da incorporação de uma nova ideia ou mesmo de uma estratégia que é aplicada diretamente com os seus alunos. Com o domínio da consequência, a relação é percebida somente através da reflexão. Pensamos que isso se deva ao facto de que a verificação prática dos resultados obtidos requer que uma reflexão por parte do docente se realmente atendeu às necessidades específicas do seu contexto, para em seguida o ciclo continuar novamente;

c) Experimentação profissional – domínio da prática (*Domain of Practice*) – situação de aplicação prática aplicada no contexto de sala de aula, como resultado do trabalho colaborativo desenvolvido no decorrer da sua formação. Conforme demonstrado na figura, esse domínio é fruto também da aplicação de ideias novas ou conhecimentos provenientes do domínio externo. Já a relação que mantém entre o domínio da consequência é verificado somente através da reflexão. Isso é perfeitamente aceitável pois qualquer prática nova vivenciada irá refletir-se, de forma positiva ou negativa, na aprendizagem dos alunos e isso é um fator a considerar quando falamos em DDP;

d) Resultados obtidos – domínio da consequência (*Domain of Consequence*) – é a comprovação empírica na mudança do comportamento de aprendizagem dos alunos que poderá ser vista através do desenvolvimento de competências e habilidades em sala de aula. Esse domínio influencia e é influenciado pelo domínio pessoal através do processo de reflexão, isso porque os resultados verificados no crescimento e desenvolvimento do professor têm uma relação direta com aquilo que ele acredita e valoriza, com influência direta na sua prática enquanto profissional. Já com relação ao domínio da prática, ele fornece bases epistemológicas, ou seja, conhecimento novo que são aplicados visando aprimorar sua prática.

Recorrendo ainda à figura 1, percebemos ainda uma relação direta, não mais circular, entre os domínios pessoal e da prática. O primeiro (domínio pessoal), através das suas crenças e atitudes, contribui para melhorar a prática dos professores em sala de aula. Já o domínio da prática, permite ao professor refletir sobre que valores e crenças estão pautados na sua prática em sala de aula.

A figura também nos permite perceber que esse modelo difere de muitos outros porque, enquanto aqueles analisam a mudança dos professores como produto final ao fim da formação, de forma similar aos testes, que em sua maioria são aplicadas aos alunos, cujo resultados positivos nem sempre traduzem-se em aprendizagem (Justi & Driel, 2006), o *Interconnected model* reconhece que a construção do conhecimento do professor, integrante do DPP, deverá ser pautada numa aprendizagem significativa e ativa. Aprendizagem que só será possível face à presença de modelos interativos e que contribuem para que o conhecimento seja constantemente renovado, face aos fluxos de informação e de prática vivenciada pelos docentes (*idem*).

Nessa perspectiva o conhecimento é fruto da construção dos mais variados tipos de conhecimento (de conteúdo, conhecimento curricular, o conhecimento pedagógico do conteúdo – PCK e o conhecimento de conteúdo pedagógico e tecnológico – TPACK) por cada professor como resultado da sua participação nas experiências proporcionadas através do DPP e também das atividades práticas que exerce em sala de aula (Clarke & Hollingsworth, 2002).

Ratificando o que falamos anteriormente, o modelo é um contínuo em constante evolução, por isso, os autores enfatizam que deve acompanhar o professor durante todo seu percurso profissional, porque a cada dia os conhecimentos são renovados e há necessidade de mudarmos as nossas práticas e posturas diante do novo. Considerando que vivemos num mundo permeado por tecnologias digitais que se renovam em pouco tempo, o DPP voltado para o desenvolvimento nas áreas das TIC seria uma mais-valia por muitos motivos. Primeiro, por considerar os mais variados contextos formais, não formais e informais por onde esse conhecimento pode ser construído; segundo, por adotar um filosofia muito em voga no contexto social que vivemos, que é a aprendizagem colaborativa, onde os professores, num esforço conjunto e através da partilha de experiências e conhecimentos, procuram aprimorar a sua prática e no contexto da Web Social. Essa é uma prática muito recorrente, em que através das redes e comunidades virtuais, os professores independente de tempo e de espaço, podem conhecer culturas diferentes e acrescentar valores tanto ao seu crescimento pessoal, quanto ao seu desenvolvimento profissional.

Considerações Finais

Ao longo desse ensaio, tentamos evidenciar a importância do o *Interconnected Model* como um modelo de DPP que deverá ser um processo que iniciará com a formação inicial do professor, prolongando-se durante todo o seu percurso profissional. Essa é uma necessidade recorrente considerando que vivemos numa sociedade onde o saber deixou de ser a questão central. O que importa agora é saber onde e como encontrar as informações mais fidedignas e aplicando os conhecimentos provenientes das mesmas nos mais variados situações vivenciais.

Nesse contexto, muitos investigadores tentam compreender e identificar os mais variados espaços dentro de uma lógica de “ecologias de aprendizagem”, onde o professor poderá buscar de forma autónoma o seu crescimento e desenvolvimento profissional. Um espaço que leva em conta as suas experiências, expectativas, permitindo uma aprendizagem colaborativa, onde o apoio, a solidariedade, o trabalho de equipe, a interação, representam o diferencial que poderá encorajar o professor a experimentar, testar hipóteses e, quem sabe, mudar as suas práticas e posturas diante do novo.

Seguindo esta lógica, o *Interconnected Model* que, na nossa ótica, poderá garantir bons resultados porque constitui um modelo aberto que além de conceber o professor como o sujeito ativo da sua aprendizagem, leva em conta todos os domínios da sua experiência (pessoal, profissional, social, etc.). Nesse ínterim, muitos ambientes virtuais, como por exemplo as

plataformas de aprendizagem, portais educacionais, redes sociais, entre outros adequam-se perfeitamente ao novo contexto de formação porque, além de garantirem maior flexibilidade, também permite a consecução e um ambiente enriquecedor fruto de interação e partilha de conhecimentos.

Referências

- Barbosa, I. M. M. (2012). Competências na utilização das Ferramentas/ serviços Web 2.0. Tese de Doutorado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cobb, P., Wood, T. & Yackel, E. (1990). Classrooms as learning environments for teachers and researchers. In: R. B. Davis, C. A. Mayer, & N. Noddings (Eds.). *Constructivist views on the teaching and learning of mathematics*, pp 125–146, Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Clarke D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a Model of Teacher Professional Growth. In: *Teaching and Teacher education*. Vol. 18. (8), pp. 947-967. Recuperado em 10 julho 2017. de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X02000537>
- Fielding, G.D. & Schalock, H.D. (1985). Promoting the professional development of teachers and administrators. Center for Educational Policy and management: Univ of Oregon Div of Education
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. In: *NASSP Bulletin*, 84 (618), 6-12.
- Guskey, T. R. (1986) Staff development and the process of teacher change. In: *Educational Researcher*, Vol. 15 (5). pp. 5 - 12. Recuperado em 12 junho, 2017, de <http://edr.sagepub.com/content/15/5/5.abstract>.
- Justi, R. & Driel, J.V. (2006). The use of the Interconnected Model of Teacher Professional. In: *Teaching and Teacher Education*, Vol. 22 (4). pp. 37-450.
- Piaget, J. (1975). *A equilibração das Estruturas cognitivas . Problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Villegas - Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning. Recuperado em 07 maio, 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>.

Teoria da Aprendizagem Colaborativa Online e o ensino mediatizado pelas TDIC

Eliana Santana Lisboa
Universidade Federal do Paraná
eliana.lisboa@ufpr.br

Clara Pereira Coutinho
Universidade do Minho
ccoutinho@ie.uminho.pt

Resumo - Estamos vivendo uma revolução tecnológica, onde o desafio consiste em saber de que forma todo este arsenal de informações poderá contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. É importante refletirmos sobre que postulados epistemológicos deveremos seguir no que diz respeito a uma teoria de aprendizagem que atenda às especificidades de uma sociedade em rede. Partindo dessa premissa, nos propomos, no presente *paper*, apresentar e discutir a importância da Teoria da Aprendizagem Colaborativa Online como um paradigma didático focado no desenvolvimento de competências do século XXI, cuja premissa consiste em desenvolver a criatividade, o trabalho colaborativo e engajar os estudantes dentro do contexto da Internet e da era do conhecimento, superando o fosso digital entre os ambientes do século XXI e as pedagogias do século XX.

Palavras-chave: conhecimento, aprendizagem colaborativa, teoria

Introdução

Atualmente há poucas teorias que oferecem diretrizes pedagógicas eficientes para ajudar educadores a desenvolverem metodologias eficientes para ambientes de aprendizagem *online*. Muitos educadores ainda vêm adotando metodologias tradicionais que não atendem de modo efetivo ao contexto em que vivemos, não respondendo assim, às demandas típicas de uma sociedade digital. Há que se pensar e avaliar as práticas de ensino, bem como teorias pedagógicas no sentido de tirar partido das oportunidades oferecidas pelas tecnologias *online* (Harasim, 2012).

Considerando que as teorias constituem um conjunto de postulados que nos auxiliam a compreender e também a intervir na realidade que está em constante mudança, elas acabam por apresentar um limite no seu campo de atuação. Esse limite constitui por assim dizer a mola propulsora que desencadeia o surgimento de outras abordagens ou teorias que tentem explicar a aprendizagem num campo extremamente vasto, se considerarmos que a produção de conhecimento é um processo que se renova dia a dia (Pinto, 1996).

Com isso não queremos dizer que as teorias existentes não tenham a sua devida importância, mas temos que considerar que o seu limite e campo de explicação poderá não mais atender as especificidades e características do contexto social afetado e transformado pela revolução tecnológica. Partindo desse princípio, no presente *paper*, faremos uma breve caracterização de algumas teorias de aprendizagem, para centrarmos nossa atenção na apresentação da Teoria

de Aprendizagem Colaborativa *Online* (*Online Collaborative Learning Theory* – OCL) como uma tentativa de explicar a aprendizagem em contextos mediatizados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação- TDICs, voltada para atender às especificidades de uma geração de alunos que emergem dessa nova ordem social, a geração net ou mesmo geração Y. Prosseguiremos, apresentando relação entre a OCL e as TDIC e por fim, teceremos algumas considerações finais.

Breve caracterização das teorias da aprendizagem

Segundo Harasim (2012), as teorias que emergiram do século XX, podem ser agrupadas em três grandes grupos: i) Teoria Behaviorista; ii) Teoria Cognitivista e iii) Teoria Construtivista da Aprendizagem. Segundo a autora, esse é o ponto de partida para que possamos entender a relação existente entre as teorias de aprendizagem e as tecnologias, especialmente os aspetos relacionados com a educação de hoje (século XXI).

O Behaviorismo teve seu foco voltado exclusivamente para aquilo que é observável, ou seja, estava mais interessado em perceber como os indivíduos se comportavam ou como, e por que razão, alteravam seus comportamentos. Apesar de na época (século XIX) ter representado um salto radical no que diz respeito ao surgimento de um dos primeiros modelos que se detiveram em explicar, de forma empírica, uma ação humana, uma ação da psicologia e da aprendizagem, foi limitado nas suas perspectivas (Harasim, 2012), opinião corroborada por (Santos, s/d, p.98) quando diz que desconsiderou “os aspetos internos que ocorrem na mente do agente social, centrando-se no comportamento observável”.

Já a abordagem Cognitivista vem rebater fortemente a limitação do behaviorismo, refutando a ideia de que o comportamento humano se limitava a uma sucessão de sequências repetitivas, uma vez que a nossa mente tinha um papel determinante na tomada de decisões e que, por isso, não poderia estar somente ligada aos estímulos externos. Neste sentido, esta teoria passou a desconsiderar a mente humana como uma caixa-preta e sim um universo amplo para processar informações. A metáfora que melhor representa esta abordagem foi a “mente como um computador” (Harasim, 2012, p.11).

Por fim, temos a teoria construtivista, a qual preocupa-se em explicar como os alunos constroem o seu conhecimento. Parte do princípio que o conhecimento é fruto das interações com o ambiente e com a comunidade, e por isso não poderá ser considerado algo estático ou absoluto. Nesta perspectiva, a aprendizagem é vista como algo dinâmico, uma vez que o conhecimento não é estático, podendo ser codificado, processado, e recodificado, constituindo-se, assim, pontes para outros significados (Cole *et al.*, 2008; Moreira, 1999). Assim, o homem é um ser ativo que interage com o meio e é justamente por meio dessa interatividade que ocorre a aprendizagem.

Teoria da Aprendizagem Colaborativa Online

Segundo Harasim (2012), a Teoria de Aprendizagem Colaborativa Online (*Online Collaborative Learning Theory – OCL*) é uma teoria voltada exclusivamente para o contexto atual, mais conhecido como a era do conhecimento. Tem como pressuposto básico buscar no discurso dos alunos, em comunidades, a base para criar conhecimentos e gerar novas ideias (Harasim, 2012). Para isso, o professor ou e-moderador tem um papel fundamental uma vez que será o elo na comunidade ou mesmo de uma disciplina curricular, tendo como incumbência instigar os alunos a aprender de forma colaborativa, a explorar múltiplas maneiras para a obtenção de uma resposta certa ao problema ou desafio imposto, ou mesmo fornecer conhecimentos teóricos,

De acordo com essa teoria, através do discurso em comunidades podemos obter níveis mais altos de entendimento porque, esses ambientes, por natureza democráticos, pressupõem uma negociação, visando alcançar o consenso. E é justamente nesse processo que vamos desenvolvendo habilidades de análise e reflexão crítica das informações, determinantes para o nosso desenvolvimento cognitivo. Os alunos ou membros de uma comunidade somam esforços para, juntos, discutirem ideias, buscarem soluções, testar hipóteses, entre outros (Harasim, 2000). Isso vem de encontro ao que Vygotsky (1998) enfatiza, pois é através da linguagem e interação com os outros que poderemos obter níveis mais elevados de desenvolvimento dos nossos pensamentos. Neste sentido, por meio do discurso oral ou escrito, vamos desenvolvendo competências e habilidades para estruturar o nosso pensamento desencadeando estratégias para construir novos conhecimentos.

Esta teoria caracteriza-se por três fases ou processos, os quais descrevem de forma nítida a evolução para alcançar o conhecimento que, passam do pensamento divergente para o pensamento convergente, fruto da negociação e discussão entre pares suportados pelo e-moderador (Harasim, 1990, 2002), conforme pode ser visto na figura 1 que se segue:

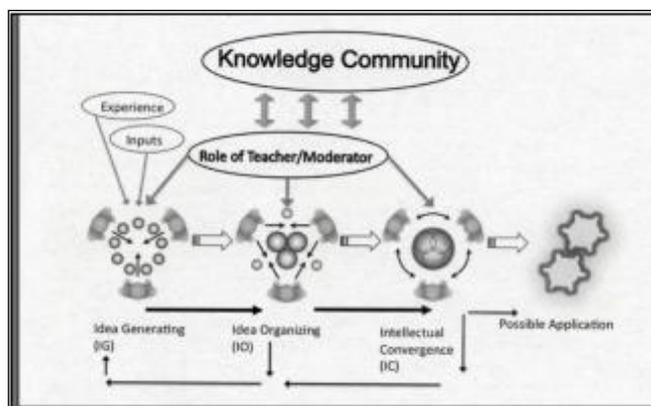


Figura 1. Três fases da Teoria da Aprendizagem Colaborativa Online

(Harasim, 2012, p.94)

A primeira fase denominada *Idea Generating* – IG (Ideias Geradas) – pode ser identificada como sendo uma fase onde os participantes estão mais preocupados em emitir as suas opiniões e contar as suas experiências. Nessa fase é muito comum haver um *brainstorming*, onde, muitas vezes, podem verificar-se ideias soltas e sem nenhum sentido. Como se pode observar na figura acima, não há interação, o grupo ainda está tímido, e com isso há uma predominância de posicionamentos individuais. Contudo, verifica-se já um certo comprometimento do grupo em contribuir para a construção de um conjunto diversificado de ideias e perspectivas. Nesta fase, o e-moderador cria o tópico de discussão e define como será o processo de discussão, com parâmetros temporais ou não. “Esta fase é um processo altamente democrático e envolvente: todos apresentam uma ou várias ideias” (Harasim, 2012, p.96).

Na segunda fase, denominada *Idea Organizing* –IG (Ideias Organizadas), já se percebem algumas mudanças conceituais, uma vez que os membros começam a interagir, seja questionando, concordando ou discordando de opiniões dos colegas, ou lendo as sugestões do professor ou e-moderador. A partir daí, começam a organizar as suas ideias, filtrando as informações relevantes e rejeitando aquelas que porventura não têm relevância com a temática, podendo então suscitar novas ideias ou posicionamentos. As contribuições crescem e servem para enriquecer o grupo que pouco a pouco se vai consciencializando da importância de somar esforços para resolver o desafio proposto. Nesta fase, o e-moderador é de extrema importância, seja na elucidação de possíveis equívocos de compreensão por parte dos alunos, seja ao oferecer novas fontes de informação com vista a subsidiar os alunos no processo de construção de conhecimento (Harasim, 2012). Segundo a autora, nesta fase é claro o progresso intelectual dos participantes, uma vez que já tomaram consciência das múltiplas perspectivas identificando se as mesmas têm relevância no âmbito da temática em estudo, contudo, ainda não há consenso entre o grupo. Nesta fase pode haver algumas gerações de ideias, mas por excelência é uma fase onde os membros da comunidade aplicam conceitos analíticos, organizam e refinam as suas reflexões.

Por fim, temos a última fase, *intellectual Convergence* – IC (Convergência Intelectual) que em teoria, permite verificar que, de facto, o grupo construiu conhecimento de forma colaborativa. Percebe-se que as ideias estão estruturadas através dos processos anteriores que permitiram uma convergência de ideias entre o grupo, que, com a ajuda do e-moderador, alcançaram níveis intelectuais mais avançados, onde passam a analisar e refletir sobre tudo o que foi discutido e conseguem chegar a uma conclusão ou emitir uma opinião assertiva sobre a temática. Harasim (2012) enfatiza que essa fase pode ter como produto final um artefato que pode ser expresso como uma solução a um problema, uma teoria, um artigo, entre outros, que pode ser aplicado em outros contextos.

Esse processo não é circular, mas está em contínuo crescimento, tendo o *feedback*, principalmente do e-moderador, um fator de fundamental importância para o crescimento e desenvolvimento do grupo. Como podemos observar através da figura, na segunda fase, o grupo

poderá passar diretamente para a terceira fase ou pode gerar outras ideias e voltar para a primeira fase e continuar todo o processo.

Harasim (2012) em seus estudos usa o termo “reaculturação”, para explicar o processo por que passam os membros participantes de uma comunidade quando confrontam-se com novas problemas ou novas perspectivas sobre um problema já existente. Tal afirmação deve-se ao facto de que quando inicialmente ingressamos em cursos ou mesmo numa comunidade, temos ideias pré- concebidas dos assuntos ali abordados, as quais se vão modificando quando interagimos com os colegas, com o e-moderador e também quando acessamos a diversos recursos, contribuindo para que consigamos atingir um entendimento mais profundo dos conteúdos ali abordados, que, pouco a pouco, vão assumindo um sentido, uma espécie de identidade não mais individual, mas do grupo a que pertencemos – a comunidade. Segundo a autora, essa estratégia pode ser utilizada em todos os níveis de ensino, porque além de promover a construção do conhecimento poderá auxiliar o professor a avaliar as habilidades e competências dos seus alunos, tendo em conta o movimento em espiral que é feito através de *feedback* contínuo, ou seja, há a necessidade de se passar constantemente pelos mesmos pontos, com vista a alcançar níveis mais elevados de compreensão (ver figura 2).

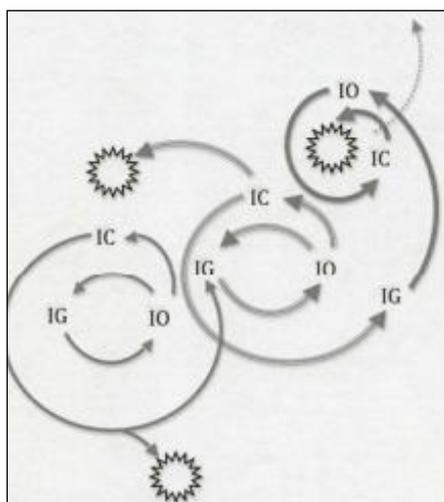


Figura 2. Espiral da Aprendizagem Colaborativa

(Harasim, 2012, p.97)

Para além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, Harasim (2012) enfatiza que este modelo é perfeitamente exequível em processos que requerem aplicação imediata a situações do mundo real, muito comum em cursos de formação de professores em serviço (ou não). Para a autora, estes processos estimulam mudanças a nível conceitual, principalmente nas fases da geração de ideias e organização de ideias. Já a fase final, denominada convergência intelectual, aplica-se mais a situações de contexto do mundo vivido pelos seus participantes.

Teoria de Aprendizagem Colaborativa *Online* e as TDIC

No que diz respeito à relação dessa teoria com as tecnologias, os ambientes online assumem um papel de fundamental importância, seja para ajudar nas tarefas diárias de aprendizagem ou mesmo nos processos de aprendizagem. Contudo, há que tomar a devida atenção porque nem todas as ferramentas disponíveis na Web podem ser consideradas como ambientes de aprendizagem colaborativa. Segundo Harasim (2012), apesar de algumas delas apresentarem potencial de melhoria do discurso colaborativo e grupos de conversação, não são capazes de suportar a aprendizagem colaborativa e a construção do conhecimento pelo discurso.

Como exemplos dessas ferramentas, Harasim cita os Blogs, Wikis e Redes Sociais, consideradas não como peças do processo de aprendizagem, mas apenas tentativas de concatenar as informações, inadequadas para uma aprendizagem efetiva; pois, para que seja possível aprender de forma colaborativa, com vista à construção do conhecimento, é imprescindível um espaço partilhado para o discurso e a interação, ou seja, “um ambiente compartilhado para o discurso e a interação. Este espaço compartilhado é o coração de um ambiente de aprendizagem online que pode suportar A OCL” (Harasim, 2012, p.98). Temos, pois, que atentar às seguintes características descritas por Harasim (2012), a referir:

- a) Têm que funcionar de forma similar a uma sala de aula, ou um *campus*, onde as pessoas têm acesso a diferentes tipos de conteúdo e também podem dialogar constantemente;
- b) Têm que ser vistos como ambientes vivenciados pelos seus membros participantes, os quais se movimentam, circulam, descobrem e vivenciam os recursos existentes e teorias subjacentes;
- c) Não podem ser considerados somente canais de informação. É mais do que isso, pois configuram-se como espaços onde, além de buscarmos as informações, podemos negociar significados, testar hipóteses, aprofundar conhecimentos ou, através da interação, construir novos saberes;
- d) São ambientes free (gratuitos) e também desprovidos de hierarquias, com vista a deixar os seus membros mais à vontade para participarem.

O que Harasim (2012) quer dizer com isto é que os ambientes de aprendizagem que aspiram a sê-lo têm que ser devidamente pensados e elaborados para o propósito a que se destinam; não basta dispormos de uma panóplia de ferramentas disponíveis “prontas” e “acabadas” e crermos que somente isso será suficiente para o completo engajamento do grupo no processo da aprendizagem colaborativa.

A OCL proposta por Harasim (2012) vem de certa forma completar os desafios colocados ao ensino e aprendizagem na era digital. Parte dela complementa as epistemologias já existentes alinhando-se na perspectiva da autora, numa lógica construtivista, mas diferente do construtivismo tradicional proposto por autores com Piaget e Vygotsky, atrás referenciados. No esquema (ver figura 3) adaptado de Harasim (2012) sintetizamos as grandes famílias

epistemológicas das teorias da aprendizagem destacando as duas grandes famílias: objetivismo x construtivismo.

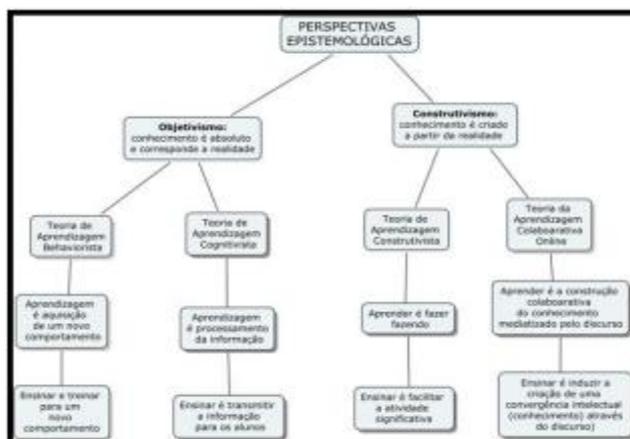


Figura 3. Perspectivas epistemológicas das teorias (adaptado de Harasim, 2012, p.14)

Como se pode verificar, a OCL alinha-se na lógica construtivista e destaca-se pelo fato da aprendizagem ser resultado de múltiplas perspectivas individuais rumo a um consenso ou, nas palavras da autora, uma convergência intelectual que é o resultado da construção colaborativa do conhecimento e do ensino, constituindo-se como um processo de indução dos aprendizes através do discurso.

Considerações finais

É neste contexto que Harasim (2012) e Holmes *et al.* (2001) declaram que é preciso acompanhar a evolução dos tempos, procurando conceitos e teorias de aprendizagem que busquem explicar, orientar e fundamentar estes novos modelos de aprendizagem suportados pelas tecnologias digitais, onde o conhecimento não é mais visto de forma linear, nem tampouco em ambientes reducionistas que, muitas vezes, tolgem a nossa imaginação e criatividade.

O que importa não é o que sabemos, mas sim a nossa capacidade para continuarmos a aprender mais. Esta capacidade poderá ser efetivada através das conexões que fazemos nos diversos espaços de aprendizagem. Neste sentido, é importante estarmos atentos aos diversos espaços e formas que poderão ajudar a acessar às boas fontes de informação, permitindo uma aprendizagem contínua. Estes espaços podem transcender as instituições escolares e materializem-se numa nova sociedade, a sociedade em rede, em que a colaboração e partilha de conhecimentos assumem uma relevância acrescida. Nesta perspectiva, o conhecimento passa a ser visto como um constructo da convergência do discurso em comunidade de aprendizagem (Harasim, 2012).

Para que isso, de facto, aconteça é necessário que sejam desenvolvidas as literacias digitais, que são uma das competências necessárias para promover a inclusão das pessoas no novo paradigma social conhecido como sociedade da informação e do conhecimento e, dessa forma, possam intervir no mundo mediado pelas tecnologias, que necessita de pessoas preparadas para utilizarem sabiamente esse espaço e, mais importante, que saibam desfrutar dos seus benefícios. Isto só será possível com a aquisição de competências digitais que, além de subsidiar nessa tarefa, poderá promover a sua inclusão digital e social.

Referências

- Beltrán, J., Garcia-Alcañiz, E., Moraelda, M., Calleja, F. & Santiuste, V. (1987). *Psicología de la educación*. Madrid: Eudema
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (Orgs.) (2008). *A formação Social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes
- Harasim, L. (2000). Shift happens. Online education as a new paradigm in learning. In: *The Internet and Higher Education*. Vol. 3 (1-2). pp.41-61. Recuperado em 12 julho , 2017, de http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6W4X-430XMJH-4&_user=10&_rdoc=1&_fmt=&_orig=search&_sort=d&_docanchor=&view=c&_searchStrId=1127642171&_rerunOrigin=google&_acct=C000050221&_version=1&_urlVersion=0&_userid=10&md5=2dee4f9e02131f3b4c21e7f913f87b49.
- Harasim, L. (2002). What Makes Online Communities Successful? The Role of Collaborative Learning in Social and Intellectual Development. In: C. Vrasidas and G. Glass, (Eds.). *Distance Education and Distributed Learning*. pp. 181-200. *Current Perspectives on Applied Information Technologies Series*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Harasim, L.M. (2012). *Learning Theory and online Technologies*. New York: Routledge
- Holmes B., Tangney, B., Fitzgibbon, A., Savage, T. & Mehan, S. (2001). Communal Constructivism: Students constructing learning for as well as with others. In: *Society for IT in Education (SITE) 2001 conference proceedings*. Recuperado em 20 junho , 2017, de <https://www.cs.tcd.ie/publications/tech-reports/reports.01/TCD-CS-2001-04.pdf>.
- Moreira, M. A. (1999). *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: EPU.
- Pinto, J. (1996). *Psicologia da Aprendizagem Concepções, Teorias e Processos*. Coleção Aprender. Lisboa: Colprinter, Ltda
- Santos, J. A. S. (s/d). *Teorias da Aprendizagem: Comportamentalista, Cognitivista e Humanista*. In: *Revista Sigma*. Recuperado em 3 de julho 2017, de http://iesap.edu.br/sigma/100416101846Revista_SIGMA_2_Parte_3.pdf.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998. Apelido, N., & Apelido, N. (2001). Título do artigo. *Nome da Revista*, 27(3), 48-62.

