



Educação e Cidades

tempos, espaços, atores e culturas

Atas do XVI Congresso da
Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação



Título:

Educação e Cidades: tempos, espaços, atores e culturas. Atas do XVI Congresso da SPCE

Organizadores:

Carlos Pires

Dalila Lino

Fernanda Martins

Maria Figueiredo

Rita Friães

Teresa Leite

Tiago Almeida

Editor:

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Tratamento gráfico:

eventQualia

Imagem de capa:

“Cidade Incerta” de Nadir Afonso (imagem cedida pela Fundação Nadir Afonso)

Suporte:

Eletrónico

Data da publicação:

30 de dezembro 2023

ISBN: 978-989-95390-5-1



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

A expressão escrita e conteúdo dos textos é da exclusiva responsabilidade do/as respetivo/as autore/as.



Índice

ENSINO DE BIOLOGIA BASEADO EM INVESTIGAÇÃO: CITOLOGIA ASSOCIADA À QUALIDADE DE VIDA E À SAÚDE	3
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA E TEÓRICO-METODOLÓGICA DAS DISCIPLINAS OFERTADAS NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DO PARANÁ.....	12
EXPERIMENTAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO COVID-19	22
RESSIGNIFICANDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS FORMATIVAS NO INSS: UM PROJETO PILOTO NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DO NORDESTE BRASILEIRO.....	30
O DESEMPENHO EM HABILIDADES BÁSICAS DE ESCRITA E MATEMÁTICA DE ESTUDANTES DE 6.º A 9.º ANOS.....	42
A REALIDADE EDUCACIONAL PÓS-COVID E AS AÇÕES DO LABORATÓRIO LÚDICO PEDAGÓGICO	51
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO À DIVERSIDADE.....	60
DESENVOLVIMENTO DE PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS COM RECURSO AO CINEMA	71
INOVAÇÃO E INCLUSÃO - POLÍTICAS, PRÁTICAS E CULTURA.....	81
A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA UEPG E A ABORDAGEM TEMÁTICAS RELATIVAS À INCLUSÃO ESCOLAR	90
CORPO-EXPERIÊNCIA: A CRIATIVIDADE SIMBÓLICA COMO POSSIBILIDADE PARA HABITAR A APRENDIZAGEM.....	100
A PROGRAMAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL PARA CRIANÇAS E JOVENS COMO OPORTUNIDADE DE CONSTRUÇÃO DE MUNDO COMUM	108
ABORDAGENS E COMPETÊNCIAS DE ESTUDO EM ESTUDANTES ADULTOS EM AMBIENTES DIGITAIS	117
DISCURSOS EM CIRCULAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO, EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO SUL DO BRASIL.....	122
PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE: DESAFIOS DO CUMPRIMENTO DA META 9	130
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO PRISIONAL: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO EM PRISÕES.....	137
CIDADES DA AMÉRICA LATINA EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO POPULAR E CIENTÍFICA COMO ATO DE ESPERANÇA	148
EDUCAÇÃO LITERÁRIA E INTERSECCIONALIDADE: HUMANIZAR É PRECISO.....	157
A CURADORIA PARTICIPATIVA DE UM FESTIVAL DE CINEMA: REFLEXÕES EDUCATIVAS A PARTIR DE UMA PRÁTICA SOCIAL INOVADORA	161
CIDADANIA EM TEMPOS VOLÁTEISOS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA NO SÉCULO XXI.....	167
A CIDADE EDUCADORA NA PROMOÇÃO DE 'ENCONTRO(S) DE CONVIVÊNCIA, DE CULTURAS, GERAÇÕES E CIDADÃOS.....	173
PARTICIPAÇÃO CÍVICA DE PESSOAS MAIS VELHAS – DINÂMICAS DE EDUCAÇÃO PARTICIPATIVA NUM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	182
VALIDAÇÃO DA ESCALA DE ATITUDES AMBIENTAIS EAI-24 PARA ADOLESCENTES PORTUGUESES	192
A SOCIOEDUCAÇÃO NO BRASIL: ANÁLISE DA PROPOSTA SOCIOEDUCATIVA DO ESTADO DO PARANÁ	203
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE QUÍMICA	213
POR UMA EDUCAÇÃO PARTICIPATIVA PARA A MOBILIDADE SUSTENTÁVEL. OBSERVAÇÕES A PARTIR DO PROJECTO GINGADA	222
A IMPORTÂNCIA DAS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS NO DESENVOLVIMENTO E SUSTENTABILIDADE DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS.....	230
JOGO INFINITUM: UMA FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR ENTRE A MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	239
EDUCAÇÃO NA CIDADE: A EXPANSÃO DO ENSINO PÚBLICO NO BRASIL A PARTIR DA IMIGRAÇÃO EUROPEIA NO INÍCIO DO SÉCULO XX.....	248
PRÉDIOS ESCOLARES: HISTÓRIA E MEMÓRIA EXPRESSAS EM REPRESENTAÇÕES E SIGNOS	256
AS INVISIBILIDADES DA MEMÓRIA E DA HISTÓRIA DAS MULHERES NAS CIDADES EM PORTUGAL.....	265
A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO VOLUNTÁRIO.....	270
DECONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA(S) IDENTIDADE(S) DOCENTES	276
IDENTIDADE, ESPAÇO E AÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO NO SISTEMA EDUCACIONAL ANGOLANO.....	286
DESAFIOS PARA A PROFISSIONALIDADE DOCENTE: PERCEÇÃO DE ESTUDANTES ESTAGIÁRIOS ACERCA DO SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DURANTE A FASE INICIAL DA SUA FORMAÇÃO.....	296

O QUE PENSAM OS DOCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SOBRE SUA FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	303
A IDENTIDADE DOCENTE WALDORF EM PORTUGAL: PENSAMENTO, FORMAÇÃO E PRÁTICAS	313
SER PROFESSOR DE ESCOLAS “DIFERENTES”: INOVAÇÃO EDUCATIVA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	322
FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL: CARACTERIZAÇÃO E DESAFIOS	329
ESSES “ESTRANHOS” VIZINHOS: ESPECULAÇÕES EM LIVROS ILUSTRADOS.....	336
LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA DE LA PRAXIS EDUCATIVA. RECONOCIMIENTO, AUTORÍA Y APROPIACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA.....	343
ÉTICA E HERMENÊUTICA NA INTERPRETAÇÃO DA VOZ DA CRIANÇA.....	352
A EDUCAÇÃO À LUZ DA ÉTICA DA AUTENTICIDADE.....	360
A ESCOLA NAVAL E A PANDEMIA COVID-19 NOS PROCESSOS DE ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO	366
AS METAMORFOSES NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA - UM ESTUDO BASEADO NA CARTOGRAFIA SOCIAL DAS POLÍTICAS DE REGULAÇÃO ESTATAL	375
O PAPEL DA(S) LIDERANÇA(S) ACADÉMICA(S) NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PROMOTORAS DE RESPONSABILIDADE SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	386

EDUCAÇÃO E CIDADES

Tempos, espaços, atores e culturas

Nota de Abertura

O XVI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) realizou-se presencialmente (ainda que com a possibilidade de participação a distância), entre 15 e 17 de setembro de 2022, no *campus* do Instituto Politécnico de Lisboa, organizado pela SPCE com a Escola Superior de Educação de Lisboa.

Este XVI Congresso marcou o reencontro com a cidade de Lisboa passados 25 anos, desde a realização, nesta cidade, do III Congresso da SPCE, em 1997. Como referia Isabel Menezes (Presidente da SPCE) nas “boas-vindas” aos/às congressistas:

estamos de volta a Lisboa, essa cidade de colinas e revoluções. Essa cidade, como concordam Álvaro de Campos e Adília Lopes, com muitas cores: das casas, das igrejas, do céu, do rio e, claro, dos jacarandás. Não por acaso, será em Lisboa que discutiremos a relação entre Educação e Cidades, com atenção aos tempos, espaços, atores e culturas porque os lugares humanos são sempre lugares de diversidade e pluralismo.

Lisboa, uma cidade pintada por Nadir Afonso na obra “Guache Lisboa” que, juntamente com outra das suas obras – “*Cidade Incerta*” –, deram cor e foram as imagens do Congresso, atribuindo-lhe identidade própria¹ (Ver exemplos, na Figura 1). Nota de abertura



Figura 1 – Imagens gráficas do XVI Congresso da SPCE

A palavra “cidade” remete para outros conceitos como “cidadania”, “cidadão” e “civilização”. Por seu lado, “polis” (cidade) e “*politikos*” (da cidade), originaram a palavra “política”. A cidade é, assim, *locus* de afirmação da cidadania, enquanto condição que permite aos cidadãos participarem da vida política, nos assuntos da “polis”. É, também, por isso, um espaço público de educação, um ponto de encontro e de interação social, em que a educação é uma responsabilidade coletiva, um bem-comum. O “comum”, como refere Nóvoa (2023), é o “elemento central da educação e da sociedade”. Nesse sentido, “o espaço público da educação tem de ser uma esfera de discussão, mas também de deliberação e de ação. Não se trata apenas de ouvir os cidadãos, mas de os inscrever como parceiros num esforço educativo que pertence ao conjunto da cidade, da polis” (Nóvoa, 2023).

A complexidade, a heterogeneidade e a diversidade são características das cidades, que constituem desafios para a educação formal e não formal. O património, as culturas e as identidades pessoais e coletivas construídos nas cidades são domínios que questionam e condicionam a formação, a investigação em Educação, as políticas e as organizações educativas.

¹ Agradecemos à Fundação Nadir Afonso todo o apoio concedido, através do envio das imagens e da concessão de autorização para o seu uso no âmbito do XVI Congresso da SPCE.

As linhas temáticas deste XVI Congresso da SPCE e os conceitos e áreas disciplinares que lhes estão subjacentes tiveram como objeto de análise, reflexão e debate, esta relação entre educação e cidades, que “pode ser vista a 3 níveis: a educação na cidade; a educação da cidade; a educação pela cidade” (Barroso, 2018, p.42).

Para a compreensão e aprofundamento dessa relação foram particularmente importantes e enriquecedores, os contributos, que muito agradecemos, dos três conferencistas convidados: *Jorge Ramos do Ó* (Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa), que refletiu sobre “O Currículo e a Cidade: mão e contramão”; *Maria Elena González Alfaya* (Professora de Educação da Universidade de Córdoba, Espanha) que partilhou reflexões sobre o “mapa de experiências educativas de Córdoba, através dos olhos das crianças”, uma forma de construir cidades inclusivas com a polifonia das suas vozes; e o conceituado arquiteto *João Luís Carrilho da Graça*, desafiado a falar-nos sobre o olhar e a voz do arquiteto sobre a cidade que o desafia, provoca e inquieta e de que forma a educação formal, não-formal e informal entram nesta equação, bem como os atores que a vivem e experienciam.

O agradecimento pelo êxito e qualidade do Congresso é, também, devido aos/as oradores/as que partilharam experiências, investigações e reflexões em quatro “mesas-redondas” plenárias, sobre quatro pertinentes e agregadores temas da atualidade: i) “cidadanias, culturas e ação coletiva” com *António Fragoso*, *Carla Malafaia* e *Catarina Reis de Oliveira*; ii) “políticas, cidade e governo da educação”, com *Clara Cruz*, *Gabriela Trevisan* e *Maria Emília Vilarinho*; iii) “Artes, educação e espaço público” com *Ana Paula Caetano*; *Cristina Martins* e *Isabel Bezelga*; iv) “Formação e investigação – fronteiras e diálogos” com *Cristina Mesquita* e *Mariana Gaio Alves*.

O XVI Congresso da SPCE ganhou ainda mais sentido e pertinência, enquanto reputado evento científico no campo da educação e no panorama nacional, graças à participação mais de três centenas de congressistas nacionais e internacionais que, maioritariamente, apresentaram comunicações nas sessões mesas simultâneas e em painéis, quer presencialmente (na Escola Superior de Educação de Lisboa) quer a distância, cujos resumos haviam sido revistos por membros da Comissão Científica, a quem endossamos, também, o nosso agradecimento pelos seus contributos.

Das cerca de duas centenas de comunicações apresentadas ao congresso², quarenta e sete estão reunidas no presente e-book, depois de convertidas pelos seus autores ao registo escrito (em formato de artigo), de serem submetidas a apreciação e aprovadas em processos de revisão. Um conjunto de outros textos estão a ser preparados para serem publicados na Revista Investigar em Educação pela sua proximidade temática e contributo para a investigação acerca de tópicos transversais ao programa do congresso. Com ambas as publicações, consegue-se um registo da riqueza das discussões desenvolvidas ao longo dos dias de trabalho conjunto.

Esperamos que estes textos – distribuídos pelos diferentes eixos temáticos do Congresso e que agora se tornam públicos e de livre acesso –, possam suscitar o interesse dos potenciais leitores dos vários campos disciplinares das ciências da educação e de diversas atividades profissionais e académicas. Que sejam especial e potencialmente inspiradores para serem mobilizados em processos investigativos ou nas práticas profissionais ou, simplesmente possam proporcionar o contacto com os/as autores/as reforçando as interações entre os membros das comunidades de investigação em Educação.

Referências

- Barroso, J. (2018). A educação e a cidade. *Boletim Rede das Cidades Educadoras*, 35, 36-43.
- Nóvoa, A. (2023). *A educação como espaço público comum. Setenta e quatro*. <https://setentaeequatro.pt/ensaio/educacao-como-espaco-publico-comum>

Porto, 30 de dezembro de 2023

Comissão Organizadora do XVI Congresso da SPCE

Carlos Pires, Dalila Lino, Fernanda Martins, Maria Figueiredo, Rita Friães, Teresa Leite e Tiago Almeida

² Ver livro de resumos em: https://eu-central-1.linodeobjects.com/evt4-media/documents/Livro_de_Resumos_SPCE_22_V3_compressed.pdf.

ENSINO DE BIOLOGIA BASEADO EM INVESTIGAÇÃO: CITOLOGIA ASSOCIADA À QUALIDADE DE VIDA E À SAÚDE

Jacqueline da Silva Soares¹, Fátima Aparecida da Silva Iocca²

¹ Secretária de Estado e Educação de Mato Grosso – SEDUC (BRASIL),
jacqueline.soares@unemat.br

² Universidade dos Estado de Mato Grosso - UNEMAT (BRASIL), iocca@unemat.br

Resumo

O ensino de Ciências durante muito tempo foi dominado pelo modelo tradicionalista, pautado na transmissão dos conhecimentos produzidos pela Ciência ao longo da história da humanidade. Como o Ensino Baseado em Investigação (EBI) oportuniza mediar a aprendizagem científica dos conceitos biológicos de um conteúdo do primeiro ano do Ensino Médio (EM), na perspectiva da Teoria da Aprendizagem Significativa? O objetivo dessa proposta foi pesquisar as possibilidades do uso da investigação como procedimento metodológico para o ensino e a aprendizagem de conceitos de Biologia no primeiro ano do EM. A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Estadual de Barra do Bugres-Mato Grosso, com a participação de 32 estudantes. Os resultados indicam características de uma aprendizagem mecânica e, mesmo neste cenário, o EBI contribuiu para melhorar o ensino de conceitos de Citologia dos estudantes, permitindo vivenciar o ensino como algo dinâmico e em constante construção.

Palavras-chave: métodos de ensino, aprendizagem significativa, ensino de biologia, problematização, contextualização.

Abstract

Science teaching for a long time was dominated by the traditionalist model, based on the transmission of knowledge produced by Science throughout human history. The research problem was to understand how Research Based Education (EBI) makes it possible to mediate the scientific learning of the biological concepts of a content of the first year of High School (EM), in the perspective of the Theory of Meaningful Learning? The purpose of this proposal was to research the possibilities of using research as a methodological procedure for teaching and learning Biology concepts in the first year of MS. The research was developed in a State School of Barra do Bugres-Mato Grosso, with the participation of 32 students. The results indicate characteristics of mechanical learning and even in this scenario the EBI contributed to improve the teaching of students' cytology concepts, allowing them to experience teaching as something dynamic and in constant construction.

Keywords: teaching methods, meaningful learning, biology teaching, problematization, contextualization.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências há muito tempo segue o modelo tradicionalista, o qual pauta na transmissão dos conhecimentos produzidos pela Ciência ao longo da história da humanidade. Com o constante crescimento da Ciência e da Tecnologia, o ensino de Ciências passou a sofrer, gradativamente, transformações em seu currículo tornando-se uma importante ferramenta para o desenvolvimento tecnológico, econômico e social (Krasilchik, 2000).

No Brasil, mesmo com os avanços nos currículos da educação básica e nas modalidades de ensino, ainda permanecem dificuldades enfrentadas nas relações de ensino-aprendizagem. Demo (2003) salienta que não cabe mais a noção de Ciência como estoque de conhecimentos disponíveis, acessíveis pela via da simples transmissão. Porém, na maioria das vezes, a aprendizagem acontece dissociada do cotidiano do estudante, impossibilitando a promoção de uma educação científica (Krasilchik, 2004).

Nesse sentido, o ensino promovido nas escolas nem sempre tem permitido que o estudante adquira conhecimentos de modo a entender, questionar e aplicar. Parte do saber científico propagado na escola é superficialmente esquecido, prevalecendo ideias alternativas ou de senso comum, bastante estáveis e resistentes, identificadas, até mesmo, entre estudantes universitários (Mortimer, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta dez competências gerais proferidas aos princípios éticos, estéticos e políticos das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a educação básica, transversais as áreas do conhecimento, conectando-se às habilidades a serem desenvolvidas em todos os componentes curriculares. Uma das habilidades é a de praticar a curiosidade intelectual e questionar a abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2017).

Existem inúmeras estratégias de ensino para realizar o trabalho em sala de aula, que resultam em melhor desempenho no aprendizado. É fundamental utilizar atividades investigativas como ponto de partida para desenvolver a compreensão de conceitos. Zuanon e Silva (2007) destacam que essa é uma forma de conduzir o estudante a participar do seu processo de aprendizagem, saindo de uma postura passiva e começando a perceber e agir sobre seu objeto de estudo.

O método do Ensino Baseado em Investigação-EBI (Carvalho, 2007) contribui para o aprendizado de conceitos científicos para a compreensão das ciências da natureza, colabora para a ampliação de habilidades cognitivas dos estudantes desde as mais simples até as mais complexas. Segundo Solino e Gehlen (2015), o estudo por investigação tem início com a problematização formulada de acordo com a vivência e abordagem do cotidiano e da necessidade da comunidade para atingir o conhecimento científico.

Neste contexto, esta pesquisa foi pensada articulando o processo de ensino e aprendizagem utilizando o método do EBI e recursos pedagógicos adequados para o avanço da aprendizagem dos estudantes. Nesta perspectiva, nosso problema de pesquisa pautou-se em entender: como o Ensino Baseado em Investigação (EBI) permite mediar a aprendizagem científica dos conceitos biológicos de um conteúdo do primeiro ano do Ensino Médio (EM), na perspectiva da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS)? Com objetivo de pesquisar as possibilidades do uso da investigação como procedimento metodológico para o ensino e a aprendizagem de conceitos de Biologia no primeiro ano do EM, com abordagem investigativa de temas associados à Citologia, consonante com a realidade dos estudantes, pois o foco não é memorizar conceitos, componentes celulares e suas funções, é imprescindível que os estudantes reconheçam a célula como unidade essencial à vida.

1.1 Caminhos Percorridos

A pesquisa está centrada na Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), de David Ausubel (1980), com o método do Ensino Baseado em Investigação (Carvalho, 2007), desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa. Para organização e análise dos dados da pesquisa, foi adotada a técnica da análise de conteúdo, que consiste em descrever o conteúdo adquirido na pesquisa pelo processo de comunicação por meio de textos ou falas (Bardin, 2011). Nesse sentido, a técnica adotada foi a análise temática categorial, que nos possibilitou construir as categorias conforme os temas que foram surgindo.

A Escola está localizada no município de Barra do Bugres-MT, distante 160 km da capital Cuiabá. Durante o processo da pesquisa foram consideradas as questões éticas, respeitando-se a autonomia dos 32 Estudantes do Primeiro ano do Ensino Médio e o Professor de Práticas Experimentais (PE) como participantes da pesquisa. Durante a pesquisa foi garantida a integridade e o anonimato tanto dos participantes quanto da Escola. Os encontros tiveram início em 20 de março de 2019, foram realizados no horário da aula de PE, que aconteciam todas as quartas-feiras, com 50 minutos de aula, das 15:10 horas às 16 horas. A pesquisa foi finalizada em 04 de dezembro de 2019.

O assunto escolhido pelo Professor de PE e pela pesquisadora, foi desenvolver atividade investigativa que abordasse temas associados à Citologia, contextualizado com a realidade dos estudantes. Dessa forma, após a escolha do assunto a ser trabalhado, o primeiro passo da pesquisa consistiu no levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, por meio de um pré-teste contendo 08 questões dissertativas referente ao conteúdo de Citologia, a identificação não era necessária.

Nas atividades investigativas, os estudantes são os autores e os professores são colaboradores, dando auxílio e orientação durante o desenvolvimento das atividades. Para isso, são utilizados os Níveis de Abertura para Atividade Investigativa, onde são classificadas em maior ou menor grau de colaborações dos professores e dos estudantes durante uma investigação. Para a atividade, foi utilizado o nível de abertura 03 com a investigação guiada, onde os estudantes investigam uma pergunta apresentada pelo professor, usando procedimentos desenhados/selecionados pelos

próprios estudantes (BANCHI; BELL, 2008). A escolha do nível de abertura 3 considerou a quantidade de encontros semanais disponibilizados no período de desenvolvimento da pesquisa.

Para o desenvolvimento das atividades dentro do nível de abertura escolhido, seguiu-se as Etapas para o Desenvolvimento de Atividades Investigativas propostas por Carvalho (2013) (Tabela1):

Tabela 1. Etapas e procedimentos para o desenvolvimento das atividades investigativa

Desenvolvimento das atividades investigativas	
<i>Etapas</i>	<i>Procedimentos</i>
Problematização	Há uma orientação para os grupos, por parte do professor, esclarecendo que, a partir de dado tema, poderão ser encontrados vários problemas. Cada grupo deverá definir um problema e dedicar-se à sua investigação de forma científica.
Sistematização da resolução do problema	Os estudantes irão delimitar as etapas das ações a serem desenvolvidas, levantar hipóteses, criar um plano de ação para desenvolver a investigação, definir uma metodologia, coletar dados e analisar os resultados obtidos com base em uma fundamentação teórica. Por fim, irão interpretar os resultados da pesquisa,
Contextualização do conhecimento	Os estudantes apresentarão o que fizeram e os resultados obtidos em um seminário, partilhando o novo conhecimento adquirido.

Fonte: Adaptado de Carvalho (2013) e Zômpero e Laburú (2012)

As células estão ligadas a um contexto associado à qualidade de vida e à saúde, abrangendo o corpo humano, ao funcionamento dos órgãos e sistemas, bem como os problemas de saúde que afetam a população humana. Nesse viés, estabelecemos um Ciclo de Indagações que propôs na situação-problema, que os estudantes analisassem, a partir de uma visão microscópica, o que acontece com as células do organismo humano e quais eram as percepções sociais sobre problemas de saúde que atingem a população brasileira.

Os temas escolhidos pelos estudantes foram: o Diabetes, Câncer, Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's), Excesso de Bebida Alcoólica -Abuso de Outras Drogas e Gravidez na Adolescência. Para a realização desta atividade, inicialmente os estudantes se organizaram em grupos com 06 integrantes e escolheram um dos assuntos citados acima.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ensino de Citologia representa um passo relevante para o desenvolvimento do interesse científico (Maciel & Fávero, 2012), entretanto, as dificuldades no entendimento desse conteúdo são notórias, pois esse estudo se torna uma temática complicada, uma vez que poucos recursos podem ser empregados em sala de aula para promover a interação do estudante no processo de ensino e aprendizagem.

O pré-teste foi essencial para início dos planejamentos, auxiliou na identificação da realidade dos estudantes, permitiu observar se a turma apresentava ou não habilidades e pré-requisitos para os processos de ensino e aprendizagem. Ausubel (2003) defende que para que exista aprendizagem significativa é importante que o indivíduo possua conhecimentos prévios em sua estrutura cognitiva. Segundo o autor, para examinar as ideias da estrutura cognitiva dos estudantes é possível utilizar testes, ou pré-testes de ensaio, ou entrevistas referentes a uma situação ou conteúdo.

Participaram do pré-teste 32 estudantes, eles tiveram 50 minutos para responder as questões. As respostas permitiram refletir sobre as causas das dificuldades recorrentes no conteúdo de Citologia, definindo as ações para sanar os problemas de aprendizagem dos estudantes. O pré-teste trouxe informações fundamentais para o desenvolvimento das atividades investigativas, após a correção dos testes foi realizada uma análise geral, verificado o número de questões que foram respondidas, total ou parcialmente, e posteriormente elencadas três classes de análise das respostas do pré-teste: Respostas Certas; Concepções Consideráveis para as respostas que apresentaram algum subsunção referente ao conteúdo e Não Respondidas. Os dados obtidos foram analisados e utilizados como indicadores para a elaboração das estratégias investigativas (Tabela 2):

Tabela 2. Resultados do pré-teste respondido pelos estudantes do primeiro ano do EM

Respostas	Questões	Percentual (quantidade de respostas)
Certas	5. Qual o equipamento utilizado para estudar a estrutura e o funcionamento da célula?	62,5% (20)
Concepções consideráveis	1. Você sabe o que é uma célula? Onde ela pode ser encontrada?	71,87% (23)
	4. O que são seres unicelulares e seres multicelulares? Cite exemplos.	37,5% (12)
	8. Qual a importância das células em nossa vida e por que é importante estudá-las?	53,12% (17)
Não Respondidas	2. A imagem abaixo representa três tipos de células diferentes. a) Os números de 1 a 3 indicam partes presentes em todas as células eucarióticas. Qual é a denominação dessas partes? b) E qual é a função de cada uma das partes citadas?	68,75% (22)
	3. Em relação à imagem acima, uma dessas células pertence a uma planta. Qual é a célula? Quais características a diferenciam das demais?	84,37% (27)
	6. Você sabe o que são organelas? Lembra-se de alguma? Qual(is)?	84,37% (27)
	7. Você sabe o que é mitose e meiose? Explique com suas palavras.	71,87% (23)

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O resultado do pré-teste evidenciou que os processos da aprendizagem das informações mais importantes referentes ao conteúdo de Citologia permanecem na estrutura cognitiva dos estudantes, porém de forma insatisfatória, dessa forma, podem ser modificadas quando ancoradas com novos conceitos.

Os estudantes recém ingressos na primeira série do EM, apresentaram dificuldades para responder ao questionário, que pode ser devido a questão cronológica, pois o conteúdo de Citologia básica faz parte da matriz curricular do oitavo ano do Ensino Fundamental, os estudantes estão praticamente há dois anos sem atribuições desse conteúdo. Nesse sentido, os conceitos prévios sofreram modificações devido ao longo prazo e a partir das atividades desenvolvidas, esses conhecimentos incorporaram aos novos conceitos em um conjunto de conhecimentos existentes, pois o processo de Aprendizagem Significativa é complexo e exige um espaço de tempo (Novak, Gowin & Bob, 1999).

As atividades investigativas consistiram em abordar temáticas desenvolvidas a partir de um ciclo de indagações relacionado com a Citologia, especificamente para o estudo da célula animal. Apresentou-se aos estudantes de forma contextualizada, a célula como unidade básica na estrutura e organização do organismo humano, de modo a visando conhecer as principais características morfológicas e funcionais da célula, desenvolver conhecimentos sobre os conceitos científicos envolvendo as células, de forma integrada ao seu organismo e ao ambiente, em uma abordagem de Aprendizagem Significativa.

Objetivando estimular a autonomia intelectual dos estudantes, a fim de promover o uso de diversas habilidades de pensamento, proporcionando momentos de estudo, pesquisa, reflexão, análise crítica e exploração, a atividade foi desenvolvida em grupos, utilizando o método investigativo, rodas de conversa, aprendizagem baseada em projetos, ferramentas de multimídia e laboratório de informática para pesquisas usando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's).

Em cada encontro da atividade investigativa foi utilizando duas categorias para discutir da melhor maneira os resultados. Na primeira categoria, denominada "Habilidades Construídas", discutimos sobre o desenvolvimento das atividades investigativas que compreende a estratégia de ensino utilizada e as apresentações dos seminários. A segunda categoria, denominada "Autoavaliação dos estudantes", surgiu da roda de conversa realizada para finalizar a pesquisa como um pós-teste, porque além de avaliar a atividade, as opiniões expostas pelos estudantes durante a roda de conversa sobre a atividade investigativa também foram essenciais para essa pesquisa.

2.1. Habilidades Construídas

Durante o desenvolvimento da atividade Baseada em Investigação não houve a intenção de desconsiderar as concepções prévias dos estudantes, mas um enriquecimento de seus conhecimentos apontando novos conceitos, acompanhado por uma sistematização clara dos domínios de aplicação de cada modo de pensar e de falar, para que os novos conhecimentos fossem organizados, com o objetivo de auxiliar os estudantes, orientando-os em situações concretas para a vida, consonante com a proposição de Coutinho (2005).

Os temas escolhidos para as atividades investigativas foram de interesse da população, que precisam ser conhecidos no âmbito das Ciências Biológicas de maneira informativa.

Para todos os grupos, os resultados obtidos para a etapa de problematização foram parciais. Ao avaliarmos essa habilidade, levamos em consideração a criticidade, o levantamento de outros problemas e perguntas, assim como questionamentos para possíveis debates durante a apresentação. Os estudantes não conseguiram realizar uma reflexão para tratar do assunto nos relatórios de forma crítica, para que a descoberta e construção dos conhecimentos científicos se tornassem relevantes e significativos para os mesmos.

Zampero e Laburú (2012) ressaltaram sobre a dificuldade do estudante em elaborar hipóteses e fazer análises, diante da metodologia tradicional em uso na escola pública, esse tipo de dificuldade pode ser superado pela orientação do professor, que também necessita aprimorar-se no desenvolvimento de atividades investigativas, com capacitação, para melhor desenvolver outros métodos de ensino.

Todos os grupos conseguiram realizar as pesquisas bibliográficas, descrever os relatórios utilizando as referências e os conhecimentos obtidos na sala de aula durante as pesquisas. A resolução de problemas no ensino por investigação está centrada na participação dos estudantes dispostos a aprender raciocinar, refletir, escrever, expor opiniões e serem críticos, quando colocados à frente de uma situação-problema (Carvalho, 2013).

Sales, Oliveira e Landim (2011) apontam que a maior parte dos estudantes têm dificuldade de entender a complexidade e a dinâmica de funcionamento de uma célula. Lima e Garcia (2011) esclarecem que as aulas práticas, investigativa ou de experimentação, auxiliam na construção de uma visão crítica e autônoma, tornando-a mais prazerosa e interessante, pois facilitam a compreensão e o entendimento da teoria, além de aproximar o estudante do mundo real.

A etapa avaliativa da sistematização da resolução dos problemas, foi com a apresentação por escrito do relatório e nos seminários, avaliou se os grupos continham ideias organizadas com linguagem adequada, apresentando a metodologia, resultados e conclusão.

Os grupo dos estudos do Câncer, estudo da Gravidez na Adolescência e Excesso de Bebida Alcoólica-Abuso de Outras Drogas, tiveram um bom desenvolvimento de suas habilidades durante o trabalho e apresentaram os relatórios escritos com ideias organizadas.

Cobalchini e Couto (2016) desenvolveram um estudo com o ensino por investigação, em Biologia Celular, em que o estudante fosse capaz de adquirir conhecimentos através da influência mútua com seus pares para a construção do conhecimento, com o projeto de pesquisa, questionamentos e reflexões, para a solução de um dado problema.

O grupo que da temática das IST's apresentou de forma parcial o desenvolvimento de suas habilidades, durante o seminário, 03 (três) integrantes do grupo, que era composto por 06 (seis) estudantes, apresentaram o seminário de forma incompleta e despreparada. O grupo do estudo de Diabetes também não apresentou desenvolvimento satisfatório das habilidades, não entregou o relatório, fato que pode ter contribuído com as dificuldades na apresentação do seminário.

Na etapa de contextualização dos conhecimentos, os grupos foram avaliados pela aproximação do conhecimento científico com a realidade local, verificando se os estudantes conseguiram contextualizar o conhecimento de Citologia com as temáticas pesquisadas. Foi observado também se os grupos utilizaram exemplos nos relatórios e durante as apresentações.

Os resultados do pré-teste mostraram que os subsunçores não eram estáveis sobre o conhecimento dos estudantes no conteúdo de Citologia, a contextualização do conteúdo com a realidade se tornou difícil e/ou não aconteceu e, os grupos, não conseguiram desenvolver a conclusão da pesquisa nos relatórios relacionando o conteúdo de citologia, com os dados obtidos nas pesquisas. Dessa forma, a habilidade de contextualização, tanto nos relatórios quanto nos seminários, foi parcialmente desenvolvida.

O entendimento de assuntos relacionados à Biologia Celular torna-se difícil para os estudantes, por ser muitas vezes distante do cotidiano, e quando é estudada contextualizada com a realidade, não

acontece. Linhares e Taschetto (2012) ressaltam que os conteúdos que envolvem o estudo da célula no Ensino Fundamental, tornam-se muito abstratos e de difícil compreensão. Essas dificuldades estão associadas à ausência de conhecimento das características estruturais de um texto, pouco conhecimento a respeito do tema que escreve e da habilidade de sistematização dos dados.

Mesmo que todas as habilidades avaliativas não tenham sido desenvolvidas em sua totalidade, a abordagem do Ensino Baseado em Investigação permitiu que os estudantes compreendessem a importância do estudo da Citologia, como ele está ligado ao seu dia a dia e da utilização para aquisição do conhecimento científico. Foi a primeira experiência dos estudantes participantes da pesquisa com aulas utilizando o método investigativo, e trouxe subsídios importantes sobre as possibilidades de se trabalhar com temas relacionados à Citologia ou qualquer outro assunto por meio do Ensino Baseado em Investigação.

2.2. Autoavaliação dos Estudantes

As discussões apresentadas neste tópico emergiram das narrativas dos estudantes, durante a realização dos seminários. Após os seminários houve uma roda de conversa, para proporcionar aos estudantes momento de autoavaliação da atividade investigativa, sobre o que aprenderam e a opinião sobre o trabalho de forma geral, ao final, os grupos puderam dar uma nota de satisfação por terem participado da pesquisa.

A roda de conversa iniciou com questões relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa, com a seleção de uma resposta de cada grupo, identificadas as respostas com G de grupo e o número da sequência de apresentação: G1: Estudo do Câncer, G2: Estudo da Gravidez na adolescência, G3: Infecções Sexualmente Transmissíveis, G4: Estudo do Diabetes, G5: Excesso de Bebida Alcoólica-Abuso de drogas. As falas apresentadas foram transcritas exatamente como proferidas, não tendo sido submetidas a quaisquer correções (por exemplo, de regência ou concordância) exigidas pela gramática. Os grupos foram questionados sobre as dificuldades em participar da atividade proposta, os estudantes responderam:

Tivemos dificuldades, porque não sabíamos sobre o conteúdo, não sabia nem que o câncer tinha relação com a célula. Foi fácil só a parte de levar os questionários para os alunos responderem, o que veio antes disso e depois foi difícil (G1).

Tivemos, porque não tínhamos tanta informação sobre o assunto, o que cada um de nós sabia era coisas básicas. Depois da pesquisa passamos a entender melhor (G2).

Tivemos um pouco de dificuldades, porque nosso grupo não era unido, nem informado. E na hora da aula o pessoal ficava falando de outras coisas, daí passava o tempo, e não conseguíamos discutir sobre o assunto e nem terminar o que era para ser feito. (G3)

Sim, tivemos porque é um assunto novo e difícil também. (G4)

Foi um pouco difícil sim, algumas coisas já sabíamos. (G5)

Todos os grupos relataram que as dificuldades foram com as temáticas, apontaram que já tinham um conhecimento prévio sobre o assunto, porém não sabiam da relação dos temas com a Citologia antes de iniciarem as pesquisas. A problematização permitiu aos estudantes exercerem os conhecimentos prévios, facilitando a reflexão uma vez que o problema das pesquisas era relacionado com o cotidiano, isso facilitou no julgamento dos conteúdos que eram pesquisados sobre cada tema.

A atividade investigativa envolve os estudantes na busca de novas informações para a resolução ou entendimento de outras situações, exigindo concentração e a cooperação entre colegas e a necessidade de organização.

Segundo Azevedo (2009), “o objetivo é levar o aluno a pensar, refletir, debater, justificar suas idéias e aplicar seus conhecimentos em situações novas”. Essa é uma situação difícil para os estudantes, porque não estão acostumados a terem autonomia em sala de aula, com descoberta que tenham significado, não tem a oportunidade de lidarem com problemas desafiadores, para que possam refletir sobre a problemática que investigam. Além disso, o professor em sua abordagem nem sempre relaciona os conteúdos científicos com a realidade dos estudantes para que tenham significados.

Os depoimentos corroboram com as propostas para o EBI e para a Aprendizagem Significativa, na qual o estudante não é um receptor passivo de informações, ele estabelece relações, discute e constrói o conhecimento (Moreira, 2011). Para Freire (1987), o estudante só se desenvolve de forma integral, quando é estimulado, incitado e desafiado a produzir e a trabalhar. Na maioria dos casos, o assunto precisa ser interessante para que os estudantes sintam-se atraídos.

Quando questionados sobre o que acharam de mais interessante na temática pesquisada, ficou evidente o envolvimento e a motivação nas respostas dos estudantes:

No geral a pesquisa foi toda interessante, porque eu não sabia praticamente nada do assunto. (G1)

Sobre como o embrião é formado e as consequências físicas para a mulher, foram as partes que eu achei mais interessante. (G2)

Sobre o sistema imunológico e sobre as infecções, porque sabíamos pouco do assunto. Gostei da temática. (G3)

Na verdade, eu não gostei do tema, por isso não achei muito interessante. Gostaria de ter trabalhado com o tema do câncer. Mas consegui aprender algumas coisas sobre o diabetes. (G4)

Achamos muito interessante os efeitos que o álcool causa no corpo humano. Eu sabia só de alguns, não imaginava que ele é tão perigoso assim. (G5)

A contextualização dos conteúdos com o cotidiano dos estudantes foi uma estratégia facilitadora para a AS. Nessa perspectiva, foi uma abordagem de ensino para mostrar aos estudantes como se constrói o conhecimento a partir de conceitos e situações da vida cotidiana, e que fazem parte da organização do seu contexto social. Levando em consideração os contextos de produção, apropriação e utilização desse conhecimento (Kato & Kawasaki, 2011).

Durante a roda de conversa, os estudantes conseguiram relacionar as temáticas com o conteúdo de Citologia, inclusive o grupo que relatou não ter gostado do tema. Os depoimentos evidenciam a importância de se relacionar o entender, vivenciam e atribuem significado, com o conteúdo que eles precisam aprender. Isso leva o estudante a entender o conteúdo de uma forma mais fácil do que decorar conceitos para avaliação, sem entender o significado, a importância, utilidade e aplicabilidade em sua rotina.

[...] o ensino de ciências, deve, sobretudo, proporcionar a todos os estudantes a oportunidade de desenvolver capacidades que neles despertem a inquietação diante do desconhecido, buscando explicações lógicas e razoáveis[...]assim, os estudantes poderão desenvolver posturas críticas, realizar julgamentos e tomar decisões fundadas em critérios, tanto quanto possível objetivos [...] os conteúdos selecionados pela escola têm grande importância, e devem ser ressignificados e percebidos em seu contexto educacional específico (Bizzo, 2009, p.15-16).

Quando os estudantes estão engajados na resolução de problemas, relacionados com a realidade da sociedade, contribui para que consigam compreender que a ciência funciona criando e resolvendo problemas, para a valorização dos seus conhecimentos e desenvolvimento de uma postura investigativa, em que eles possam articular a sua capacidade de observação e descrição da realidade com os conteúdos escolares. “Em síntese, contextualizar o ensino é aproximar o conteúdo formal (científico) do conhecimento trazido pelo aluno, para que o conteúdo escolar se torne interessante e significativo para ele” (Kato & Kawasaki, 2011, p. 39).

As atividades desenvolvidas despertaram nos estudantes, envolvimento, na maioria dos encontros, demonstrando comprometimento. Em relação à satisfação em ter participado da atividade, os grupos deram uma nota de 0 a 10, e justificaram as notas:

Nota 9, porque aprendemos muitas coisas que não fazia ideia. E que não ia ver em outras disciplinas. (G1)

Nota 9, por tudo que aprendemos. (G2)

Vamos dar nota 8. Achamos que precisava ter mais tempo, a aula passava muito rápido e o grupo também não colaborou. (G3)

O grupo dá nota 7, porque faltou mais união do grupo, para fazer, pesquisar, discutir e também porque não tínhamos muito interesse no tema. (G4)

Vamos dar nota 7. Para chegar a dez, não foi culpa da aula nem do tema, foi falta de compromisso nosso mesmo com o trabalho, e o tempo também que foi pouco. (G5)

No decorrer da pesquisa, a satisfação dos estudantes com o novo aprendizado foi explícita nos depoimentos, mesmo com algumas considerações dos estudantes de pontos negativos. Estudos indicam que a satisfação do estudante facilita a aprendizagem e o desempenho, quando ele se envolve em uma atividade por razões intrínsecas, gera maior satisfação e na sequência, o aumento

da concentração, a atenção às instruções do professor, a procura de novos conhecimentos e a tentativa de aplicar o conhecimento a novos contextos (Guimarães, 2001).

É fundamental que o estímulo dos estudantes, para observarem situações de seu cotidiano e relacionarem com os conteúdos escolares (Capecchi, 2013). Possibilitando aos estudantes a partir da experiência, a elaboração dos conhecimentos que já possuíam sobre o assunto e a formulação e/ou reformulação de conceitos mais coerentes com os científicos, mesmo que parcialmente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade baseada no ensino por investigação consistiu em abordar temáticas desenvolvidas a partir de situações-problema, relacionadas com a Citologia, de célula animal. Apresentamos aos estudantes de forma contextualizada as principais características morfológicas e funcionais da célula, como unidade básica na estrutura e organização do organismo humano, para desenvolverem conhecimentos sobre os conceitos científicos, estimulando a autonomia intelectual dos estudantes, visando promover o uso de diversas habilidades de pensamento, associando momentos de estudo, pesquisa, reflexão, análise crítica e exploração.

A sala de aula foi espaço de socialização, onde oportunizou a reflexão de suas ideias e compará-las com as ideias científicas. Foi possível avaliá-los diante das informações, reflexões, contextualizações das pesquisas realizadas. Esse compartilhamento de informações entre os grupos também faz parte do processo investigativo.

Os resultados dessa pesquisa apontam que talvez o Nível de Abertura adotado, com a menor participação do professor, e a não disposição de um roteiro não foi adequado com o nível de escolaridade, com a maturidade dos estudantes e a complexidade dos conceitos. A abordagem de conteúdos de Citologia, correlacionados com o cotidiano dos estudantes despertou o interesse, porém a exposição de ideias científicas e capacidade de contextualização ainda são pouco desenvolvidas.

Os resultados pautados na atividade investigativa mudaram de forma significativa a postura passiva dos estudantes participantes dessa pesquisa, permitindo que os mesmos vivenciassem a prática da pesquisa científica, sendo os protagonistas na busca por conhecimento, interagindo com outros estudantes da escola e com pessoas da comunidade.

Qualquer mudança estrutural, por mais simples que seja, sempre impõe resistências, medos, in experiências, mas é necessário buscarmos propostas de aulas diversificadas para melhoria da aprendizagem dos estudantes e de nossas práticas pedagógicas, enfatizando que o indivíduo não mude necessariamente os conceitos, mas que adquira novos. Nesse sentido, trabalhamos para que os novos conhecimentos fossem organizados, a fim de que auxiliassem os estudantes, orientando-os em situações concretas. Portanto, os resultados demonstram que o método do Ensino Baseado em Investigação pode contribuir para melhorar o ensino de conceitos de Biologia, assim como de outras disciplinas, pois o ensino precisa ser visto como algo dinâmico e em constante construção.

REFERÊNCIAS

- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Paralelo.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978) *Educational Psychology: a cognitive view*. 2. ed. Rinehart and Winston.
- Azevedo, M. C. P. S. (2009). Ensino por Investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In: Carvalho, A. M. P. et al. (org). *Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática*. São Paulo: Cengage Learning.
- Banchi, H., & Bell, R. (2008). The many levels of inquiry. *Science and Children*, 46(2), 26-29.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bizzo, N. (2009). *Ciências: fácil ou difícil?* 1. ed. Biruta.
- Borsoi, A. H., & Almeida, L. M. W. (2005). Modelagem Matemática e aprendizagem significativa: uma proposta para o estudo de equações diferenciais ordinárias. *Educação Matemática Pesquisa*, 6(2).

- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Ministério da Educação. <https://bit.ly/2VSQqmD>.
- Capecchi, M. C. C. M. (2013). Problematização no ensino de Ciências. In: Carvalho, A. M. P. (org.). *Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula*. Cengage Learning.
- Carvalho, A. M. P. (2007). *Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico*. Scipione.
- Carvalho, A. M. P. (2013). *Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula*. Cengage Learning.
- Cobalchini, M. G., & Couto, G. H. (2016). *Análise da aplicação de aulas práticas investigativas de citologia para o primeiro ano do Ensino Médio público*. <https://bit.ly/2WioKXy>.
- Coutinho, F. A. (2005). *Construção de um perfil conceitual de vida* [Tese]. Universidade Federal de Minas Gerais. <https://bit.ly/2zNfOBK>.
- Demo, P. (2003). *Educar pela Pesquisa*. Autores Associados.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Paz e Terra.
- Guimarães, S. (2001). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A. (orgs). *A motivação do aluno*. Vozes.
- Kato, D. S., & Kawasaki, C. S. (2011). As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de Ciências. *Ciência & Educação*, 17(1), 35-50.
- Krasilchik, M. (2004). *Prática de Ensino de Biologia*. Ed. da USP.
- Krasilchik, M. (2000). Reformas e realidade: o caso do ensino das Ciências. *São Paulo em perspectiva*, 14(1), 85-93.
- Lima, D. B., & Garcia, R. N. (2011). Uma investigação sobre a importância das aulas práticas de Biologia no Ensino Médio. *Cadernos do Aplicação*, 24(1).
- Linhares, I., & Taschetto, O. M. A Citologia no Ensino Fundamental. *Programa de Desenvolvimento Educacional*, (2009), 1-25. <https://cutt.ly/CyhIP3Q>.
- Maciel, D. E., & Fávero G. M. (2012). *Aprendendo Biologia Celular através de práticas educacionais lúdicas. O professor e os desafios da escola pública paranaense. v. 1. Governo do Paraná*.
- Malafaia, G., Bárbara, V. F., & Rodrigues, A. S. L. (2010). Análise das concepções e opiniões de discentes sobre o ensino da Biologia. *Revista Eletrônica de Educação*, 4(2), 165-182.
- Moreira, M. A. (2011). *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Livraria da Física.
- Mortimer, E. F. (1996). Construtivismo, mudança conceitual e ensino de Ciências: para onde vamos? *Investigações em Ensino de Ciências*, 1 (1), 20-39.
- Novak, J. D. (1988). Construtivismo humano: um consenso emergente. *Enseñanza de las ciencias*, 6(3), 213-23.
- Novak, J. D. (1981). *Uma teoria de educação*. Pioneira.
- Novak, J. D., Gowin, D. E., & Bob, D. (1999). *Aprender a aprender*. Plátano Ed. Técnicas,
- Sales, A. B., Oliveira, M. R., & Landim, M. F. (2011). *Tendências atuais da pesquisa em ensino em Biologia: uma análise preliminar de periódicos nacionais*. Anais do Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, Educação e Contemporaneidade (Educon).
- Solino, A. P., & Gehlen, S. T. (2015). O papel da problematização freireana em aulas de Ciências/ física: articulações entre a abordagem temática freireana e o ensino de Ciências por investigação. *Ciencia & Educação*, 21(4), 911-930.
- Zômpero, A. F., & Laburú, C. E. (2012). Implementação de atividades investigativas na disciplina Ciências em escola pública: uma experiência didática. *Investigações em Ensino de Ciências*, 17(3), 695-684.
- Zuanon, A. C. A., & Silva, C. A. (2007). O biolhar contextualizado da botânica fora do livro didático. *Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)*, (1), 10-11

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA E TEÓRICO-METODOLÓGICA DAS DISCIPLINAS OFERTADAS NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DO PARANÁ¹

Elenice Parise Foltran¹, Dierone César Foltran Junior²

¹Universidade Estadual de Ponta Grossa (Brasil), elenice@uepg.br

²Universidade Estadual de Ponta Grossa (Brasil), dierone@uepg.br

Resumo

As reformas educacionais desencadeadas a partir dos anos de 1990 no Brasil oportunizou que grupos historicamente excluídos adentrassem a escola. Com isso, o movimento em prol da inclusão e a regulamentação de políticas de educação inclusiva trouxeram novas demandas para as escolas, para os currículos, para a gestão e para a formação docente. A reorganização desejada para a educação inclusiva colocou em destaque a formação dos professores, apontando para a necessidade de adequação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas e seus currículos. Por isso, esta pesquisa pretende contribuir para o debate na formulação de políticas públicas para a formação de professores, a partir do caráter epistemológico e teórico-metodológico atribuído às disciplinas referentes à Educação Inclusiva nos cursos de licenciaturas. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e de caráter documental. O trabalho foi realizado a partir da análise dos ementários das propostas pedagógicas dos cursos de licenciaturas de sete instituições públicas de ensino superior do Estado do Paraná, Brasil. O aporte teórico que fundamentou a análise dos dados da pesquisa está localizado nas discussões de Bourdieu e estudiosos do campo da Educação Inclusiva. Os resultados obtidos possibilitaram compreender o espaço e tempo destinado à Educação Inclusiva nos cursos de licenciaturas e apontam sobre a necessidade de aprofundamentos nas reflexões sobre a formação docente para uma Educação inclusiva de fato.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Educação Especial, Formação de Professores, Política Educacional, Currículo.

Abstract

The educational reforms triggered from the 1990s in Brazil made it possible for historically excluded groups to enter the school. With that, the movement in favor of inclusion and the regulation of inclusive education policies brought new demands to schools, curricula, management and teacher training. The desired reorganization for inclusive education highlighted the training of teachers, pointing to the need to adapt the pedagogical projects of undergraduate courses and their curricula. Therefore, this research intends to contribute to the debate in the formulation of public policies for teacher training, based on the epistemological and theoretical-methodological character attributed to disciplines related to Inclusive Education in undergraduate courses. The research adopted a qualitative and documental approach. The work was carried out based on the analysis of the syllabuses of the pedagogical proposals of the degree courses of seven public institutions of higher education in the State of Paraná, Brazil. The theoretical support that supported the analysis of the research data is located in the discussions of Bourdieu and scholars in the field of Inclusive Education. The results obtained made it possible to understand the space and time allocated to Inclusive Education in undergraduate courses and point to the need for further reflections on teacher training for a truly inclusive Education.

Keywords: Inclusive Education, Special Education, Teacher Training, Educational Policy, Curriculum.

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira desde a década de 1990, tem sido marcada por expressivas mudanças tanto influenciadas por eventos e políticas internacionais como por oriundas dos movimentos em favor da democratização do acesso à escolarização básica e de educação inclusiva. As demandas

¹ Trabalho financiado pela Fundação Araucária: Apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico do Paraná, Governo do Estado do Paraná e Universidade Estadual de Ponta Grossa.

desencadeadas pelo movimento em favor da educação inclusiva evidenciaram que grupos historicamente excluídos adentrassem a escola e ao sistema regular de ensino, entendendo a educação inclusiva como:

a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (Brasil, 2001a, pp. 39-40).

Para responder a essas demandas há um esforço das políticas públicas brasileiras por meio da legislação e de diretrizes para garantir sua implementação. No entanto, essas medidas têm garantido a ampliação do acesso, mas não a melhoria da qualidade dos processos educacionais. Sobre essa questão, Mendes (2006) adverte que “só o acesso não é suficiente, e traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática” (p.402).

A presença nos últimos anos das pessoas com deficiência nas salas de aulas regulares traz à tona questionamentos em relação a atual organização da escola, a formação de professores, o processo de ensino e as práticas pedagógicas em desenvolvimento.

A efetivação da Educação inclusiva coloca em evidência a necessidade de se pensar sobre as condições de ensino organizadas nas escolas comuns para os alunos em geral, uma proposta que envolva mudanças culturais, estruturais e pedagógicas e que tenha como meta a aprendizagem para todos. Booth e Ainscow (2001) identificaram em seus estudos que as políticas, as práticas e as culturas são aspectos centrais de uma reforma educacional inclusiva. Cabe destacar que isso não significa que os problemas de aprendizagem são exclusivos das pessoas com deficiência, mas também do ensino regular. “A discussão da escolarização das pessoas com deficiência tem colaborado para desnudar os problemas da educação brasileira, que historicamente vem apresentando sinais de ineficiência (DIAS; SILVA, 2020, p 408).

Para a superação desse quadro excludente Skliar (2006) aponta para significativas mudanças para a educação:

mudanças nos parâmetros curriculares nacionais, mudanças nas leis de acessibilidade, mudança na universalização do acesso à escola, mudanças na obrigatoriedade do ensino, mudanças na passagem entre um tipo de escola quase sempre excludente e a fundação de outro tipo de escola que se pretende inclusiva, que se pretende para todos (p.16).

A reorganização desejada para a educação inclusiva colocou em destaque a formação dos professores, tanto inicial como continuada, apontando para a necessidade de se repensar o currículo, os projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas.

O papel que o professor exerce na implementação das políticas, na condução das reformas expressa muito sobre o seu entendimento do meio social e da conformação do seu *habitus* “um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de saber, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada” (BOURDIEU, 1992, p.189).

Desta forma para uma Educação Inclusiva de fato, primeiro será necessário que o professor, tenha clareza sobre a concepção que fundamenta a Educação inclusiva, o seu papel como agente gestor dessa perspectiva em sala de aula. Neste sentido, concorda-se com Rodrigues e Rodrigues (2011) quando apontam que a “profissão de professor é bem mais complexa e global: na verdade, trata-se de lidar com a gestão de um currículo, o que implica uma multiplicidade de opções e caminhos possíveis (p. 43). Implica em conhecimento, formação sólida, autonomia, capacidade para tomar decisões, definir conteúdos, estratégias pedagógicas, recursos didáticos e a avaliação da aprendizagem de todos, inclusive dos alunos com deficiência nas salas regulares. Ter clareza de que a educação não deve ser homogênea, porque não há homogeneidade na escola e na Educação inclusiva.

2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Considerando que o professor assume uma função central na implementação das políticas para a Educação Inclusiva, cabe averiguar na legislação educacional, as suas funções e a formação inicial ofertada.

A Resolução CNE/CBE nº 2 de 2001, em seu Artigo 8º, Item I, define que as escolas da rede regular de ensino deverão prever e promover, na organização de suas classes comuns, professores de

classe comum e de educação especial, capacitados e especializados respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Os professores para atuar nas classes comuns são aqueles considerados como capacitados. Destaca ainda no Artigo 18, § 1º, que são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores, afim de: a) perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; b) flexibilizar a ação pedagógica, nas diferentes áreas de conhecimento, de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; c) avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; d) atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001).

Neste sentido, o Conselho Nacional de Educação ao publicar o Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001), orientou para mudanças na organização dos cursos de formação de professores da seguinte forma:

a educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL.MEC, 2001, p. 16).

No ano de 2002, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº. 01/2002 (BRASIL, 2002), as quais estabeleceram que as instituições de ensino superior deveriam prever, em sua organização curricular, a formação docente para o atendimento da diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 2003, foi implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2008).

No ano de 2005, com o Decreto 5626, de 22 de dezembro discorre sobre a condição do sujeito surdo, na sociedade, no que diz respeito aos graus de perda auditiva, caracterizando sua surdez. Inclui, também, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como disciplina curricular obrigatória nos cursos de Pedagogia, Fonoaudiologia, Letras e demais licenciaturas, bem como cursos de formação de professores (BRASIL, 2005).

Em 2008 como a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEPEI, garantiu-se a concepção de educação inclusiva como:

um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 1).

Essa política além de definir o público-alvo a que ela se destina, valoriza o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, nas escolas regulares, que deverão promover as respostas às necessidades específicas dos alunos. Essa perspectiva também aponta para a formação dos professores como um aspecto importante na organização dos processos escolares, na perspectiva da Educação Inclusiva.

Fernandes et al (2014) defendem que “a educação inclusiva aponta uma possibilidade de transformação do sistema educacional e, para tanto, é necessário e imprescindível, uma mudança na formação de professores” (p.2).

Em 2011, O Decreto nº 7611/2011 reforça o dever do Estado em garantir os recursos e os apoios pedagógicos necessários à escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na escola comum. **E ainda reforça e evidencia a necessidade de formação dos professores adequada para o atendimento a política nacional (BRASIL, 2011).**

O atual Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014 e com vigência até 2024, estabelece na meta 4, universalizar para o público-alvo da educação especial de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na

rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Para tanto, orienta que os sistemas de ensino deverão fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (BRASIL, 2014).

Na mesma linha, a Lei 13.146/ 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei da Inclusão, define:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (BRASIL, 2015).

Em consonância, a Resolução nº 2/2015 do Conselho Nacional de Educação definiu novas diretrizes para a formação inicial e continuada de professores, destacando quanto a Educação inclusiva:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;

IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições (BRASIL, 2015, p.6).

Em 2019, na Resolução CNE/CP nº 02/2019, que definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica – BNC- formação, no Artigo 5º dos Fundamentos e da Política da Formação Docente, institui para a projetos pedagógicos do Cursos de licenciaturas que:

A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento.

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica tem como princípios relevantes:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes (BRASIL, 2019)

Pedroso, Campos e Duarte (2013), Oliveira e Orlando (2014), Cruz e Glat (2014) sinalizam que mesmo com todos os aportes legais indicando a necessidade de se repensar as propostas dos cursos de formação de professores, investigações nesta área indicam pequenos avanços quanto aos currículos de cursos de licenciatura.

Nesse sentido, Oliveira (2009) destaca que é essencial, no processo formativo inicial, o amplo debate dos princípios da Educação Inclusiva e dos fundamentos da Educação Especial, conhecimentos esses que “capacitarão os professores a perceberem a diversidade de seus alunos, valorizarem a educação inclusiva, flexibilizarem a ação pedagógica, identificarem as necessidades educacionais especiais” (p.240).

Considerando o que foi exposto, a presente pesquisa que visou analisar a matriz curricular dos cursos de licenciatura oferecidos na modalidade presencial de sete universidades públicas do Estado do Paraná quanto a oferta de disciplinas e conteúdos referentes a Educação Inclusiva definiu como suporte legal para a formação de professores as Diretrizes Curriculares de 2015, tendo em vista que muitos cursos ainda estavam em fase de reformulações para atender a Resolução 2/2019 (BRASIL, 2019).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa por trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001) e configura-se como uma pesquisa documental e descritiva. Para a análise dos dados utilizou-se como aporte teórico os estudos de Pierre Bourdieu, as contribuições de estudiosos do campo da Educação Inclusiva como: Pedroso, Campos, Duarte, Rodrigues, Glat, Skliar, entre outros, bem como os documentos legislativos brasileiros.

A pesquisa foi desenvolvida em sete instituições públicas de ensino superior do Estado de Paraná, por meio da análise dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas e seus ementários.

Os procedimentos metodológicos elencados para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, foram assim definidos:

1. Pesquisa documental: nesta etapa foi realizado o levantamento e catalogação das matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas das instituições públicas do Estado do Paraná que contemplavam disciplinas e/ou conteúdos relativos a Educação Inclusiva. A coleta foi realizada de forma online, por meio do acesso as informações disponíveis no site de cada instituição.

2- Análise do material coletado: após o levantamento e catalogação dos dados foi realizada a análise do material coletado, buscando identificar o caráter epistemológico e teórico-metodológico atribuído as disciplinas referentes a Educação Inclusiva nos cursos de licenciaturas ofertados na modalidade presencial das sete instituições públicas de ensino superior do Estado Paraná.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

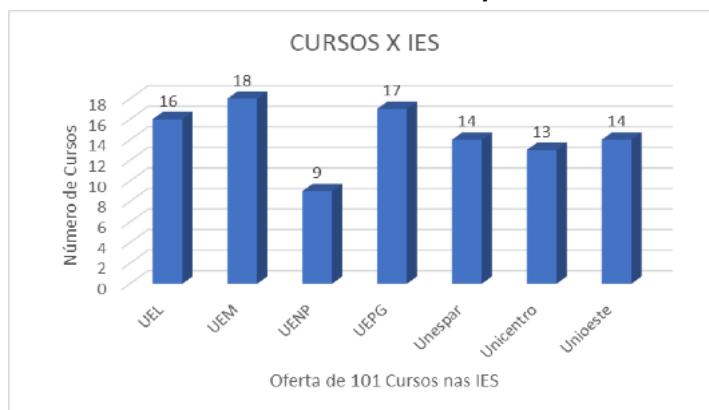
Para iniciar a análise dos projetos pedagógicos dos cursos, seus ementários e as disciplinas que abordam o tema Educação Inclusiva, é importante esclarecer que os dados aqui apresentados estão de acordo com a última atualização disponível dos projetos pedagógicos de cada curso. Assim, pode haver informações que não estejam em conformidade com a atual conjuntura dos cursos oferecidos a partir do ano de 2022.

4.1 Perfil de oferta

Quanto a perfil dos cursos e IES investigadas, foram sete instituições. Em instituições multicampus, apenas o curso da sede foi analisado, porque na maioria dos casos, o curso apresenta a mesma proposta pedagógica.

Dessa forma, foram selecionados 101 cursos no total das sete IES, conforme dados do gráfico 1:

Gráfico 1 - Número de Cursos por IES



No quadro 1 é possível verificar os cursos ofertados em cada IES e o número de disciplinas que são dedicadas especificamente a temática da Educação Inclusiva, somando a elas a disciplina de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, conforme determinação da legislação de 2005. Verifica-se também que a maior incidência de disciplinas é oferecida nos Cursos de Pedagogia, seguidas pelos Cursos de

Licenciatura em Educação Física. Essa realidade também foi constatada em estudos como o de Borges, Santos e Costa (2019) e Dias e Silva (2020). Conforme destacam: “os cursos de Educação Física e Pedagogia, que têm contemplado essa temática no ensino, pesquisa, estágios e grupos de estudos” (BORGES et al, 2019, p. 153). Dias e Silva (2020) apontam que os Cursos de Educação Física e Pedagogia sinalizam para que outros cursos de licenciaturas tenham a responsabilidade com a oferta da temática em seus processos de formação.

Jesus et al (2011) são assertivas ao discutirem que:

o fato de os cursos de Pedagogia, tradicionalmente, apresentarem o maior número de disciplinas relacionados a Educação Inclusiva pode continuar fortalecendo o imaginário de que os alunos da modalidade Educação Especial continuarão cursando somente os níveis de Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental e que são os formandos em Pedagogia aqueles a se formarem para tal (p.89).

Ou seja, os alunos com deficiência progridem nos estudos, também chegam as salas do ensino fundamental – anos finais e no ensino médio. Portanto, a formação para a Educação Inclusiva deve ser uma preocupação de todas as licenciaturas, inclusive aquelas tidas como das áreas “duras” que acabam oferecendo apenas a disciplinas de Libras, por ser obrigatória e possui regulamentação própria.

Quadro 1 - Cursos e Disciplinas por IES

DISCIPLINAS X CURSOS X IES								
Cursos	UEL	UEM	UENP	UEPG	Unespar	Unicentro	Unioeste	Total
Artes Cênicas			1					1
Artes Visuais	2	4		3	3	1		13
Ciências Biológicas	2	2	2	4	2	2	2	16
Ciências Biológicas_EaD		1						1
Ciências Sociais	3	1					2	6
Computação-EaD	1			2				3
Educação Física	8	2	2	4	4	3		23
Educação Física_EaD				4				4
Filosofia	2	1			1		1	5
Física	1	1				1		3
Física_EaD		1						1
Geografia	2	2	1	2		2	2	11
Geografia_EaD		1		2				3
Historia	1	1	1	2	2	2	1	10
História_EaD	1							1
Letras_Português	3	1	3		2	3	1	13
Letras_Alemão							2	2
Letras_Ead		1		2		2		5
Letras_Espanhol	3		2	2	2	2	3	14
Letras_Inglês	3	1	2	2	2	2	4	16
Letras_Italiano							1	1
Matemática_EaD	1			2				3
Matemática	2	2	2	2	3	5	3	19
Música	2	1		4	2			9
Pedagogia	3	3	4	4	5	5	6	30
Pedagogia_EaD		2		3		3		8
Química	1	1		4	3	2	3	14
Teatro					2			2

4.2 Concepção teórico-metodológica

No que diz respeito a concepção teórico-metodológica adotada pelos cursos a temática da Educação Inclusiva é abordada de quatro formas distintas: somente na oferta da disciplina de LIBRAS, atendendo a legislação vigente, em disciplinas que possuem no seu título a nomenclatura Educação Inclusiva e abordam conteúdos sobre a temática, disciplinas de Fundamentos da Educação que abordam o conteúdo da Educação Inclusiva, tais como: Psicologia da Educação, Política Educacional, entre outras, disciplinas da formação específica dos cursos que contemplam a Educação Inclusiva ou Especial, tais como Pedagogia Inclusiva, Esporte e Educação especial, Esportes adaptados, entre outros e disciplinas que oferecem a opção de práticas e estágios no campo da Educação Inclusiva e Especial.

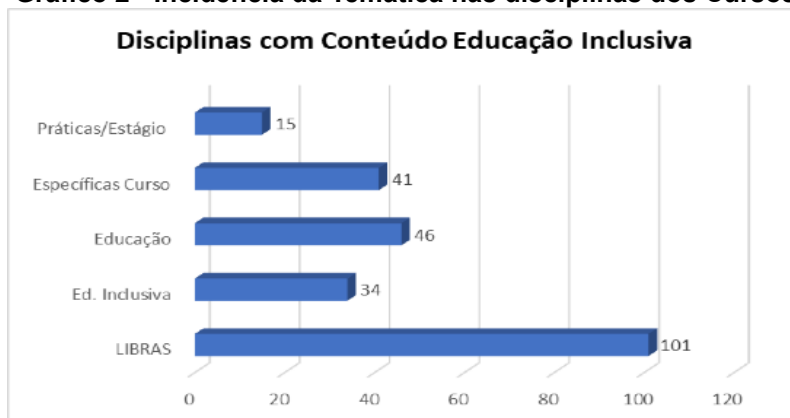
O quadro 2 apresenta a forma como a temática é trabalhada nos diversos cursos de licenciaturas independente da IES.

Quadro 2 - Forma de trabalho com a Educação Inclusiva

Cursos	LIBRAS	Ed. Inclusi	Educação	Específica	Práticas/E	Total
Artes Cênicas	1	0	0	0	0	1
Artes Visuais	5	2	0	3	3	13
Ciências Biológicas	7	4	3	0	2	16
Ciências Biológicas_E	1	0	0	0	0	1
Ciências Sociais	3	0	2	0	1	6
Computação-EaD	2	0	1	0	0	3
Educação Física	6	0	0	14	3	23
Educação Física_EaD	1	0	0	3	0	4
Filosofia	4	0	0	1	0	5
Física	3	0	0	0	0	3
Física_EaD	1	0	0	0	0	1
Geografia	5	2	3	1	0	11
Geografia_EaD	2	0	1	0	0	3
Historia	7	1	1	0	1	10
História_EaD	1	0	0	0	0	1
Letras	5	2	4	2	0	13
Letras_Alemão	1	0	1	0	0	2
Letras_Ead	3	0	1	1	0	5
Letras_Espanhol	5	2	5	1	1	14
Letras_Inglês	7	2	6	1	0	16
Letras_Italiano	1	0	0	0	0	1
Matemática	7	4	2	4	2	19
Matemática_EaD	2	0	1	0	0	3
Música	4	1	3	1	0	9
Pedagogia	7	10	6	5	2	30
Pedagogia_EaD	3	4	1	0	0	8
Química	6	0	4	4	0	14
Teatro	1	0	1	0	0	2
Total	101	34	46	41	15	237

Analisando a maior incidência da temática da Educação Inclusiva nas quatro formas distintas que são abordados nos diversos cursos das sete IES verifica-se que ela ocorre, nas disciplinas de Fundamentos da Educação, tais como: Psicologia da Educação, Política Educacional, entre outras. Logo após é precedida pelas disciplinas da formação específica dos cursos, tais como Pedagogia Inclusiva, Esporte e Educação especial, Esportes adaptado e em seguida pelas disciplinas que possuem no seu título a nomenclatura Educação Inclusiva e abordam conteúdos sobre a temática. As disciplinas com características práticas são as de menor ocorrência. A oferta da disciplina de LIBRAS ocorre em todos os cursos analisados, atendendo a legislação vigente.

Gráfico 2 - Incidência da Temática nas disciplinas dos Cursos



Essa distribuição das disciplinas associadas a Educação Inclusiva são ofertadas com maior frequência nos cursos de licenciaturas das áreas de humanas e da saúde, enquanto que nas áreas de exatas elas ocorrem em menor expressão, corroborando com o posicionamento de Bourdieu (2017) ao discorrer sobre as lutas de poder no campo acadêmico, “as tomadas de posição em matéria de teoria, de método, de técnica e até mesmo de estilo são estratégias sociais em que os poderes se afirmam e são reivindicados” (163).

4.3- Concepção epistemológica

A palavra epistemologia significa teoria da ciência, significa razão, explicação do conhecimento, o estudo da natureza do conhecimento, a sua justificação e seus limites (AUDI, 2004 apud SÁNCHEZ-GAMBOA, 2010). O autor destaca também a importância da veracidade e solidez dos conhecimentos construídos cientificamente.

Daí a necessidade no desempenho profissional dos educadores de uma formação teórica sólida, com base no conhecimento científico e na pesquisa consolidada, para evitar esses riscos, do esvaziamento dos conteúdos acumulados pela humanidade, da apologia dos saberes comuns e imediatos, do empobrecimento dos processos pedagógicos quando voltados para atividades (ativismo pedagógico) sem referências nas teorias desenvolvidas ao longo da história da educação (ANPED, 2006).

Neste sentido, para analisar as concepções epistemológicas atribuídas a Educação inclusiva nos diversos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas, alvo dessa investigação, foram categorizadas quatro grandes áreas, de acordo com a incidência de palavras, expressões e conceitos presentes nas disciplinas relativas à Educação inclusiva nos PPCs de cada IES, conforme quadro 3.

Na categoria “Educação Especial” são concepções, conhecimentos, conteúdos e práticas ofertadas nas disciplinas visando o atendimento do público-alvo da Educação Especial, os alunos com deficiência ou transtornos ou altas habilidades. Nesta categoria os cursos da UENP e UEL são os que mais atendem a essa demanda. Na categoria “Diversidade” são conhecimentos, conteúdos que entendem a Educação Inclusiva, como inclusão social de diferentes grupos, como os povos indígenas, os negros, os idosos, as mulheres e não necessária vinculados a Educação Especial. Nesta categoria encontram-se os cursos ofertados pela UEPG, Unioeste e Unicentro. A categoria “Formação” é para as instituições que abordam nos currículos dos seus cursos a necessidade de Formação acadêmica e profissional para trabalhar com os alunos alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva, ou seja, a UENP e a Unespar. A categoria “Libras” foi dimensionada por representar a maior incidência de oferta, ou seja, em todos os cursos das sete instituições, apesar de merecer uma análise própria sobre as condições de sua oferta na realidade dos cursos de formação docente.

Quadro 3 - Categorização Epistemológica

Concepção epistemológica de Educação Inclusiva			
Educação Especial	Diversidade	Libras	Formação
UENP	UEPG	UEL	UENP
UEL	Unioeste	UEM	Unespar
	Unicentro	Unespar	
		Unioeste	
		UEPG	
		Unicentro	

Em síntese dos resultados apresentados verifica-se que a maior incidência de oferta de conteúdos relativos a Educação inclusiva estão relacionadas as disciplinas de Fundamentos da Educação, a carga horária atribuída para a Educação infantil é inexpressiva, considerando que a maioria dos cursos de licenciaturas devem cumprir em torno de 3.200horas e que os cursos que mais ofertam disciplinas (5 ou 4), conforme quadro 2, relacionadas a Educação inclusiva, estas possuem em média 60 horas cada, ou seja, o curso que mais oferta horas de disciplinas de Educação Inclusiva oferta 300 horas de 3.200h, um percentual de menos de 10% do seu total. Quanto as questões teórico-metodológicas, a Educação Inclusiva é trabalhada nas disciplinas com características teóricas e que o número de disciplinas práticas e de estágio são intimamente inferiores, não possibilitando a relação teórico-prática de forma adequada. Quanto os aspectos epistemológicos podem-se considerar que a Educação inclusiva é entendida de forma mais ampla no sentido de atendimento a diversidade, o que não resulta em ações práticas nos diversos cursos para o atendimento dos alunos com deficiência incluídos no ensino comum e desafio para a prática docente. Neste sentido, concorda-se com Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011, p. 58):

Precisamos de professores que, com o conhecimento adequado, com atitudes positivas e com um compromisso possam levar adiante a reforma da Educação Inclusiva. Para isso precisamos que a Educação Inclusiva chegue aos cursos de formação de professores. Precisamos de cursos desenvolvidos sob valores Inclusivos para formar professores de Educação Inclusiva. Quando isto acontecer, teremos um valioso e decisivo fator que promova a equidade e a participação de todos os alunos.

5. CONCLUSÕES

A partir dos resultados desta pesquisa é possível considerar que o objetivo geral proposto para o estudo, que foi o de contribuir para o debate na formulação de políticas públicas para a formação de professores, a partir do caráter epistemológico e teórico-metodológico atribuído às disciplinas referentes a Educação Inclusiva nos cursos de licenciaturas foi atingido, assim como os objetivos específicos: analisar nas matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas, as perspectivas teóricas-metodológicas e epistemológicas que orientam a oferta de disciplinas relativas ao campo da Educação Inclusiva.

Por meio do estudo identificou-se a pluralidade de concepções que constituem os processos de formação dos futuros docentes, resultando em visões e conhecimentos sobre a Educação Inclusiva manifesta em diversas dimensões. Dentre elas, podem ser destacadas as disciplinas e os conteúdos ofertados pelas licenciaturas que abordam concepções diferentes de Educação Inclusiva, não a atrelando às necessidades dos futuros professores em suas práticas pedagógicas de atenderem aos alunos com deficiência incluídos na sala de aula comum. Revelou também um problema que necessita ser pontuado, como a oferta única e exclusivamente da disciplina de LIBRAS em algumas licenciaturas, para o atendimento à legislação, não que ela não necessite ser ofertada, mas que carece de reflexões, conhecimentos e ações por meio de disciplinas específicas sobre Educação inclusiva, voltadas ao enfrentamento pelos graduandos da atual realidade escolar, de tornar o ensino realmente inclusivo.

Outro aspecto que se problematiza diz respeito à fragmentação dos conhecimentos, à escassez da oferta, à responsabilização para as disciplinas que compõem a área dos fundamentos da educação sobre a Educação Inclusiva, limitando as possibilidades de discussão teórico-prática sobre a temática nos cursos de formação docente.

Por fim, considera-se fundamental a organização dos currículos dos cursos de formação docente no sentido de garantir espaço e tempo para promover aos licenciandos oportunidades de construção de conhecimentos para que a sua prática pedagógica possa ser condutora de uma Educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ANPED et al. (2006) Pronunciamento conjunto das entidades da área da educação em relação às diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1361- 1363, set./dez.
- Booth, T.; Ainscow, M.(2001). Index for Inclusion. Bristol: CSIE.
- Borges, W. F.; Santos, C.S.; Costa, M.P. R. (2019). Educação Especial e formação de professores: uma análise dos projetos pedagógicos de curso (PPC). Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 138-156, jan./mar. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11267/7883>
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2017). *Homo academicus*. 2ªed. Reimp. Florianópolis. Ed. UFSC.
- Brasil. (2001). Parecer CNE/CP nº 9/2001. Diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica. Brasília: MEC.
- Brasil. (2002). Resolução CNE/CP nº 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília.DOU.
- Brasil. (2005). Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº

- 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.
- Brasil. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC.
- Brasil. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SECADI.
- Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.
- Brasil. (2015). Resolução nº2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE.
- Brasil. (2019) Resolução CNE/CP nº2/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: DOU.
- Cruz, G. C.; Glat, R. (2014). Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. Educar em Revista. Curitiba, Brasil: Editora UFPR, n. 52, abr./jun.
- Dias, V.B; Silva, L.M.da. (2020). Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciaturas? Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, Bahia, v. 16, n. 43, p. 406-429. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6822>
- Fernandes, J. J.; Colantonio, S.; Poker, R. B. (2014). Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da UNESP. Anais do CBEE. São Carlos. p. 1-17.
- Jesus, D. M.; Barreto, M.A. S. C.; Gonçalves, A. F. S. (2011). A formação do professor olhada no/pelo GT-15 - Educação Especial da ANPED: desvelando pistas. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.77-92, Mai-Ago. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/07.pdf>>
- Mendes, E.G.(2006) A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, 11(33). p.387-559. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>
- Minayo, M. C. de S. (org.). (2001) Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, A. A. S. (2009) Formação de professores em Educação Especial: a busca de uma direção. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de A. Temas em Educação Especial: avanços recentes (orgs.). São Carlos: EdUFSCar. p. 239-243.
- Oliveira, L. P.; Orlando, R. M. (2014) A inclusão escolar e as licenciaturas em foco: análise das grades curriculares das licenciaturas da UFSCar. Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos.
- Pedroso, C. C. A.; Campos, J. A. P. P.; Duarte, M. (2013) Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. Revista Educação. São Leopoldo, 17(1), janeiro/abril. p. 40-47.
- Rodrigues, D; Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores. Educar em Revista. Curitiba, n.41, jul/set.2011. p.41-60. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7Fm5pTfbN5j3QG6VRwSgZJM/?format=pdf&lang=pt>
- Sánchez Gamboa, S. (2010) Teoria e da Prática: uma relação dinâmica e contraditória. Motrivivência COLÓQUIO DE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 5., 2010, Maceió. Anais... Maceió, p. 1-12
- Skliar, C. (org.). (2006). Atualidade da educação bilíngue para surdo. 1ª ed., Porto Alegre, Mediação, 207 p.

EXPERIMENTAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO COVID-19

Marcos Vinícius Carrijo de Freitas¹; Adriane Carneiro²; Fátima Aparecida da Silva Iocca³; José Wilson Pires Carvalho⁴

¹*Universidade do Estado de Mato Grosso (Brasil), marcos.freitas@unemat.br*

²*Universidade do Estado de Mato Grosso (Brasil), adriane.carneiro@unemat.br*

³*Universidade do Estado de Mato Grosso (Brasil), iocca@unemat.br*

⁴*Universidade do Estado de Mato Grosso (Brasil), jwilsonc@unemat.br*

Resumo

O ensino de Ciências tem utilizado atividades práticas, como proposta educacional para aprendizagem. A efetivação de práticas que abordam atividades contextualizadas, diversificadas e que sejam capazes de propiciar a resolução de situações problemas por meio do diálogo, da exercitação do pensar, do refletir, e do experimentar. Como objetivo elencamos Conhecer as dificuldades dos docentes, em trabalhar a experimentação no ensino Ciências, em uma escola pública, nos 4º e 5º ano, do Ensino Fundamental, na modalidade remota, desenvolvido durante a pandemia. Utilizamos abordagem qualitativa, com coleta de dados realizada por questionários elaborados no Google Forms, enviados via WhatsApp e e-mail. Foi realizada análise interpretativa dos dados, apoiada em estudos de textos, inferindo e interpretando os diálogos dos referidos participantes. Os resultados apontaram que nenhum dos professores entrevistados, desenvolveu a experimentação, durante as aulas remotas como metodologia para o ensino de ciências, citaram como justificativa, a ausência de formação continuada para os professores, laboratórios não adaptados para tais práticas, livro didático com poucas atividades de experimentação e que o aluno dos anos iniciais do ensino fundamental, apresenta dificuldade em observar e questionar sem a presença física do professor. Reinventar e ressignificar o conhecimento durante o período pandêmico, onde os alunos tiveram aulas remotas, exige metodologias e práticas diferenciadas, que na maioria das vezes tornam-se até mesmo inéditas para os professores, que não tiveram capacitação e acompanhamento pedagógico suficiente para potencializar determinadas mediações que acontecem com o uso de diferentes tecnologias no contexto educativo à distância.

Palavras-chave: alfabetização científica, ensino, pandemia.

Abstract

Science teaching has used practical activities as na educational proposal for learning. The implementation of practices that address contextualized, diversified activities that are capable of providing the resolution of problem situations through dialogue, exercising thinking, reflecting, and experimenting. We intend to verify which were the pedagogical practices used by teacheres in a public school, in the discipline of Sciences in the fourth and fifth year, of Elementar School, in the remote modality, developed during the pandemic. We used a qualitative approach, with data collection carried out by questionnaires prepared in google forms, sent via whatsapp ande mail. An interpretative analysis of the data was carried out, supported by studies of texts, inferring and interpreting the dialogues of the referred participants. The results showed that none of the teacheres interviewed developed experimentation during remote classes as a methodology for teaching Science, citing as justification, the absence of continuing education for teachers, laboratories not adapted for such practices, textbook with few activities of experimentation and that the student in the early years of elementar school has difficulty observing and questioning without the physical presence of the teacher. Reinventing and re- signifying knowledge during the pandemic period, Where students had remote classes, requires diferente methodologies and practices, which most often become even unprecedented for teachers, who did not have suficient training and pedagogical follow-up to enhance certain mediations that happen with the use of different Technologies in the distance education contexto.

Keywords: scientific literacy, teaching, pandemic.

1. INTRODUÇÃO

O Ensino de Ciências vem sendo foco de diversos estudos, utilizando a atividade prática como proposta educacional para a aprendizagem. Essas práticas pedagógicas ainda tem se esbarrado na transmissão de informações (Brasil, 2018). Neste sentido, com o passar do tempo, surgiram propostas de reconstruir o ensino de Ciências visto com a necessidade de rever o currículo, para que assim, possa responder ao avanço do conhecimento científico e às demandas pedagógicas geradas por influência do movimento denominado Escola Nova (Brasil, 2018).

Mesmo com os grandes avanços para a área de ciências e tecnologias, o ensino de ciências ainda continua sendo limitado às aulas expositivas, onde o aluno reproduz aquilo que foi ensinado. Apesar disso a utilização de atividades experimentais podem contribuir com a formação de indivíduos capazes de ter uma visão crítica do mundo a sua volta, proporcionando-os a refletir e intervir ao relacionar conteúdos ensinados na escola e seu cotidiano. sobre isso, Silva, Valle e Soares (2020) no livro, A alfabetização científica na formação cidadã, afirma que a experimentação pode auxiliar o aluno a formular seus próprios conceitos, a partir de conhecimentos, habilidades e valores necessários para a resolução de problemas no meio em que está inserido.

Neste contexto a experimentação tem papel importante para o ensino, afinal ela oportuniza unir teoria e prática e funciona como um meio de motivar os alunos, além de facilitar a compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula (Morais, 2014). Neste sentido, parte dos professores partilha da ideia de que o uso da experimentação pode auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem de ciências. Desse modo, o ensino das ciências vivenciadas pelos sujeitos de modo automático e imediato tem se restringido à apresentação de resultados tornando os saberes uma mera reprodução do que é a ciência.

Ainda nessa concepção, indicativos de sistemas de avaliações e de publicações, o ensino da área de ciências, envolvendo o ensino fundamental, tem se mostrado pouco eficiente. É inteligível a importância e a necessidade de atividades experimentais para o processo de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento dessas atividades, está ligada a uma série de fatores que levam o aluno a buscar significado no que se aprende, principalmente dos conceitos científicos (Silveira & Fofonka, 2016).

Diante desse contexto, Sampaio (2009) ressalta que só é possível compreender a ciência trabalhando com ela, e que o educador tem um papel imprescindível durante o processo, tornando-se capaz de não apenas transmitir conhecimento, mas também de construir sujeitos de conhecimento. Assim questionamos “quais as dificuldades dos docentes em uma escola pública, para se apropriarem da experimentação, como prática pedagógica, durante o ensino remoto? Como objetivo elencamos Conhecer as dificuldades dos docentes, em trabalhar a experimentação no ensino Ciências, em uma escola pública, nos 4º e 5º ano, do Ensino Fundamental, na modalidade remota, desenvolvido durante a pandemia durante a pandemia da COVID-19.

Nessa perspectiva, esperamos que professores e alunos possam explorar suas ideias nas aulas de ciências, desenvolvendo conceitos, atitudes, e mudanças significativas na maneira de agir, sendo necessário que o docente proporcione momentos de auto reflexão, por meio de práticas que oportunizem ao educando testar e refletir suas explicações, limites e possibilidades. Ensinar Ciência por meio de práticas pedagógicas que utilizem atividades experimentais, principalmente nos Anos Iniciais, desperta a curiosidade e o interesse da criança na busca de mais conhecimentos (Bizzo, 2009)

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A escola deve ser um espaço de difusão e produção de conhecimento de forma sistematizada, organizada e coerente, portanto, de acordo com Vieira et al. (2009), onde se deve trabalhar na busca de relacionar os conhecimentos produzidos pela humanidade e a realidade do indivíduo situando-os no contexto em que vivem com a intenção de desenvolver atividades para sua sobrevivência no contexto social e familiar. Assim ponderamos que as vivências e interesses destes alunos sobre o mundo natural e tecnológico devem ser amplamente valorizados, pois ao excluir a atividade prática nesta disciplina, pode ocorrer a descaracterização da mesma, o que pode acabar dificultando o aprendizado de conceitos, atitudes e procedimentos necessários para a sua compreensão em especial no ensino de ciências.

Neste contexto, Chassot (2003) diz acreditar que se possa pensar mais amplamente nas possibilidades de fazer com que alunos e alunas, ao entenderem a ciência, possam compreender mais claramente as manifestações do mundo que os rodeiam.

A este respeito Krasilchik (2000), afirma que o professor tem como principal função organizar a matéria e deixá-la atualizada para assim facilitar a obtenção do conhecimento pelos alunos. Deste modo, podemos enfatizar que professores devem lançar mão do uso de boas estratégias didáticas metodológicas ao ministrarem suas aulas, assim como o uso da experimentação. No entanto, o uso dessa estratégia, seja a estrutura básica das escolas, principalmente quando se trata de escolas públicas como por exemplo: laboratórios, equipamentos, reagentes e outros materiais que muitas escolas não possuem. Há diversas metodologias de ensino que podem ser escolhidas para a mediação dos conteúdos curriculares para a área de ciências, entre elas a experimentação.

O uso da experimentação reflete na prática pedagógica, que pode ser realizada em sala de aula, utilizando o próprio espaço ao redor da escola, plantas, insetos, materiais recicláveis e reutilizáveis enfim, o importante é propor atividade que possam contribuir para que os alunos consigam elaborar hipóteses, pensarem em uma maneira de testá-las, modelando, problematizando e colocando em prática suas experiências.

A experimentação aqui referida, tem sua forma ampla e não apenas se concentra na realização de experimentos e testar hipóteses. Ela tem como objetivo principal tornar o conteúdo interessante, permitindo ao aluno aprender por meio de suas próprias ações criativas, em outras palavras por meio da investigação (ROSA et. al. 2007).

A proposta da experimentação como prática pedagógica tem demonstrado ser importante para o processo de aprendizagem. Em vez de apenas terem contato com conteúdo teóricos e expositivos, os alunos conseguem aprender de forma mais crítica e contextualizada quando têm a autonomia para construir conhecimento por meio de observações; hipóteses e descobertas.

Segundo Silva (2019, p.42) “[...] a experimentação traz consigo a possibilidade de unir teoria e prática, permitindo que os alunos participem de forma ativa das aulas, motivando-os, tornando as abordagens teóricas mais atrativas, de modo a despertar o interesse pela ciência e o método pelo qual é construída”.

Desse modo, o estudante passa a não ser apenas receptores de informações expostas pelos professores, mas sim autores da própria construção do seu conhecimento. Por isso, com a necessidade de repensar o ensino de ciências e dar significado ao que o aluno aprende, a experimentação, vem sendo uma estratégia capaz de colocar o aluno de forma ativa nessa construção de conhecimento.

Por meio da experimentação, o educando consegue situar a conexão necessária que permeia entre a teoria e a prática, possibilitando que a sua aprendizagem torne de fato significativa e não informações reproduzidas em provas ou trabalhos avaliativos

Neste contexto, de trabalhar atividades problematizadoras, o cenário vivenciado no mundo e no Brasil a partir do início de 2020, foi impactante e desafiador para diversas áreas do conhecimento, entre elas a educação, da educação básica ao ensino superior.

Em 30 de janeiro de 2020, a OMS (2020) declarou o surto do novo coronavírus que se constitui em uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), ou seja, o mais alto nível de alerta da Organização, previsto no Regulamento Sanitário Internacional.

Essa decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus. Assim, COVID-19, doença causada pelo Coronavírus, passou a ser caracterizada como pandemia. Vale ressaltar que houve um número altíssimo de infectados e mortos (no Brasil são 693.853 óbitos¹, até dezembro de 2022) devido a COVID 19.

A OMS trabalhou com autoridades chinesas e especialistas globais desde o dia em que foi informada, para aprender mais sobre o vírus, como ele afetava as pessoas que tinham doenças, como poderiam ser tratadas e o que os países deveriam fazer para encontrar tratamento que conseguisse responder ao vírus (OMS, 2020).

No Brasil, no dia 04 de fevereiro de 2020, foi publicada no diário oficial da união, a Portaria nº 188, a qual foi Declarada Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus, o qual trouxe em sua redação:

Considerando que a situação demanda o emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública, resolve:

Art. 1º Declarar Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional conforme Decreto nº 7.616, de 17 de novembro de 2011;

¹ <https://covid.saude.gov.br/> dados de 31 de dezembro de 2022

Art. 2º Estabelecer o Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública (COE-NCoV) como mecanismo nacional da gestão coordenada da resposta à emergência no âmbito nacional (Brasil, 2020b, p.1).

Logo em seguida, no dia 07 de fevereiro de 2020, foi publicada no diário oficial da união, a Lei nº 13.979, trazendo em seu texto as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública provocada pelo coronavírus.

Art. 2º Para fins do disposto nesta Lei, considera-se:

I - Isolamento: separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do Coronavírus; e

II - Quarentena: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do Coronavírus (Brasil, 2020a, p.1).

Um mês após a confirmação do primeiro caso no Brasil, o vírus espalhou-se muito rápido por todo o país, informações divulgadas pelo site do Ministério da Saúde, em 27 de março de 2020, nos mostrou que com apenas um mês após o registro do primeiro caso, o Brasil registrou 3.417 casos confirmados de contaminação, com 92 mortes em todos os estados brasileiros (Ministério da Saúde, 2020).

Em Mato Grosso, foi publicado o Decreto nº 425, em 25 de março de 2020. Decreto este que consolidava as medidas temporárias de restrição às atividades para prevenção dos riscos de disseminação do Coronavírus (COVID-19), como é possível verificar no texto a seguir.

DECRETA:

Art. 1º Este Decreto consolida as medidas excepcionais, de caráter temporário, restritivas às atividades privadas, para a prevenção dos riscos de disseminação do Coronavírus. (...)

Parágrafo único ficam suspensas as atividades escolares públicas e privadas até 05 de abril de 2020 (Mato Grosso, 2020a, p.1).

Com este decreto, a Seduc-MT deliberou, por meio de uma nota técnica em 19 de março de 2020, aLogo em seguida, no dia 07 de fevereiro de 2020, suspensão das aulas a partir de 23 de março até 05 de abril de 2020. Porém, com o aumento substancial dos números de casos, tais deliberações foram sendo reeditadas, aumentando os prazos de suspensão das atividades em respeito ao isolamento social como forma de tentar conter a propagação do vírus pelo Estado e seus Municípios.

Em 23 de março de 2020, muitas escolas estaduais ainda estavam organizando o início do ano letivo, em virtude da greve ocorrida em 2019, neste contexto as referidas escolas contavam com dois calendários de início do ano letivo de 2020. No entanto, com o crescente número de casos de COVID- 19, no mês de abril, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) disponibilizou por meio da Plataforma aprendizagem conectada atividades com conteúdo semanais de todas as disciplinas para todas as modalidades da educação básica. Vale ressaltar que neste momento o acesso à estas atividades não eram obrigatórias, apenas recomendável para aquele e aquelas que, tivesse acesso à internet, e aparelhos como celulares, notebooks, tablets entre outros que os auxiliassem ter acesso aos materiais disponíveis na referida plataforma, a qual todas as escolas estaduais de Mato Grosso deveriam fazer uma campanha de divulgação para toda a comunidade escolar.

Neste cenário, com o avanço do vírus, em 04 de junho, foi publicado no Diário Oficial de Mato Grosso, o Decreto de nº 510, o qual decretava a manutenção da suspensão das aulas presenciais no âmbito da rede pública de ensino decorrente da pandemia causada pelo agente novo Coronavírus - COVID- 19 (Mato Grosso, 2020b).

Em 03 de agosto, com o plano estratégico de retorno às atividades escolares não presenciais por meio de ambientes digitais de aprendizagem. Neste viés, a Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto, no primeiro momento, trabalhou com a impressão das apostilas para o primeiro mês de aula para todos os alunos da comunidade escolar. Posteriormente, as aulas aconteceram por meio da plataforma da Microsoft Teams de maneira síncrona para os alunos que possuíam acesso às tecnologias digitais e através de apostilas para os alunos que infelizmente em pleno século XXI, ainda não possuem acesso à estas tecnologias.

Nesta vertente, em meio a uma crise endêmica, com aulas por meio de plataformas e aplicativos, onde se requer mais do que nunca práticas pedagógicas que estimulem os alunos a se expressarem, a apresentarem seus questionamentos e suas considerações sobre os conteúdos estudados, se torna

interessante a promoção de atividades experimentais no ensino de Ciências, uma vez que as mesmas podem contribuir na formação dos alunos de forma a ter uma visão de mundo não reducionista, ou seja, tenham uma visão crítica do contexto em que habitam mediante atividades que proporcionem aos alunos irem além dos conceitos, teorias e leis, possibilitando a relação dos conteúdos ensinados na escola com o cotidiano e a compreensão de Ciência (Silva, Valle & Soares, 2020), isto nos leva a reflexão sobre as possibilidades das aulas em pleno período de pandemia no ensino de Ciências nas turmas do 4º e 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental proporcionar atividades de experimentação.

É importante destacar que as atividades de experimentação foram introduzidas aos alunos por meio de duas vertentes equivocadas. Sendo que a primeira possui caráter meramente ilustrativo, após a explicação de um conteúdo de forma teórica, com o intuito de memorizar e comprovar a informação já dada pelo professor. Na segunda vertente, as atividades experimentais aparecem seguindo guias orientativos, os quais praticamente não contribuem para promover a curiosidade, a problematização, a possibilidade de lidar com erros e acertos. O intuito desta vertente seria de certa forma, como executar uma “receitada bolo”.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em questão foi realizada na Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto, situada na avenida Sq 19, Setor Gameleira, no município de Confresa, em Mato Grosso, Brasil (Figura1). Localizada na área urbana do município supracitado, e oferta os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental. A Escola Teotônio atende aproximadamente 1.450 (hum mil e quatrocentos e cinquenta) alunos do ensino fundamental anos iniciais e finais. Em relação a sua estrutura física, a mesma possui 26 salas de aula, uma biblioteca integradora, sala para os professores, sala para coordenadores, secretaria, sala de recurso multifuncional, sala de articulação, sala de multimeios, refeitório bastante amplo e ginásio de esportes.



Figura1: Mapa do Brasil, Estado de Mato Grosso com destaque o Município de Confresa, local onde desenvolveu a pesquisa

Adotamos como metodologia de pesquisa, a abordagem qualitativa, que Borba e Araujo (2020) afirma que a mesma se movimenta colocando interrogações e buscando dados, construindo assim uma rede de significados. Nesta mesma vertente a autora ainda salienta que “o qualitativo engloba a ideia do subjetivo, passível de expor sensações e opiniões. O significado atribuído a essa concepção de pesquisa também engloba noções a respeito de percepções de diferenças e semelhanças de aspectos comparáveis de experiências” (Borba & Araujo, 2020, p.118).

Os participantes da pesquisa foram cinco (05) professores das turmas do 4º e seis (06) professores do 5º ano da escola acima citada. A identidade de todos os participantes foi mantida em sigilo, e utilizamos letras e números (P1, P2, P3...) para diferenciar cada participante da pesquisa;

A coleta de dados foi realizada em forma de questionário auto aplicado, com questões abertas e fechadas elaboradas no Google Forms, organizados em categorias e enviadas via whatsapp e/ou e-mail, contendo as seguintes questões: 1- Qual a formação inicial? Possui especialização? Qual a área da especialização? Quanto tempo atua como professor dos anos iniciais no ensino fundamental? 2- Qual a Importância da Experimentação para o ensino de Ciências? 3- Já participou de alguma formação/capacitação especificamente sobre o tema: experimentação nos anos iniciais do Ensino

Fundamental? 4- Ao longo da sua experiência como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental você tem o hábito de trabalhar com a experimentação em suas aulas? E durante o ensino remoto foi utilizadas práticas pedagógicas para esse ensino? 5- Quais dificuldades você encontrou para trabalhar com a Experimentação no Ensino de Ciências, durante a pandemia?

Sobre a utilização do questionário em pesquisa qualitativa Gil (2008, p. 122) nos informa que o mesmo é uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas [...]”.

Posteriormente, foi realizada a análise e interpretação dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados uma vez que Gil (2008, p. 177) nos aponta que “Classicamente, a interpretação dos dados é entendida como um processo que sucede à sua análise. Mas estes dois processos estão intimamente relacionados. Nas pesquisas qualitativas, especialmente, não há como separar os dois processos”.

Para análise dos dados coletados durante a pesquisa, utilizamos a proposta de Severino (2007), a análise interpretativa, que nos oferece um roteiro para os estudos de textos, inferindo e interpretando os diálogos dos referidos participantes, refere-se ao interpretar como, “tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar a faculdade das ideias expostas, é cotejá-las com outros, é dialogar com o autor” (Severino, 2007, p. 94).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente estudo participaram dez professores, sendo nove com graduação em pedagogia e um em química. Todos com especialização em áreas diversas e apenas um na área de Ensino em Ciências. Temos 08 (oito) professores que apresentam mais de cinco anos de experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e 02 (dois) possuem menos de três anos de experiência nessa etapa de ensino.

Os professores participantes desse trabalho, foram questionados sobre o uso da experimentação no ensino de Ciências com as aulas remotas. Logo, notamos a ausência dessa prática pedagógica nas aulas de ciências. Com a justificativa atribuída a falta de laboratório adequados, falta de capacitação e livros didáticos com poucas propostas para essa atividade.

Reconhecendo que diversos estudos têm demonstrado a importância do ensino de ciências, se faz necessário é compreensível que as atividades experimentais sejam propostas em sala de aula, mesmo que muitos professores ainda não utilizam essa atividade por não possuírem na escola um laboratório montado com peças, vidrarias e reagentes, que são caros, no entanto, é importante frisar que muitas atividades podem ser realizadas em sala de aula ou em outro espaço e com materiais alternativos e de fácil acesso, alguns mesmo domésticos (Moraes, 2014).

Desse modo, é imprescindível que o trabalho do docente seja essencial para atingir as habilidades propostas. Frota-Pessoa, Gevertz e Silva (1979), refere-se ao professor, como sendo o mediador responsável pela motivação e o despertar da curiosidade do aluno para situações-problema, colocando assim esse aluno como responsável pelas respostas dessa situação, de forma que ele se sinta estimulado a buscar explicações científicas para esclarecer determinados questionamentos. Por isso é fundamental possibilitar essa interação entre conhecimento científico e o aluno, afinal quando o aluno é incentivado a procurar explicações científicas para determinados assuntos, eles percebem a necessidade da pesquisa, isso faz com que a leitura e a escrita se desenvolvam de forma concomitantes, fatores importantes não só para o estudo de Ciências, mas para todas as áreas do conhecimento.

Reinventar e ressignificar o conhecimento durante um momento pandêmico, onde os alunos foram obrigados a ficarem em casa, exigem metodologias e práticas diferenciadas, que na maioria das vezes tornam-se até mesmo inéditas para os professores, por isso, apesar de envolver meios de comunicação, utilizando da tecnologia durante as aulas, faz-se necessário potencializar determinadas mediações que acontecem com o uso de diferentes tecnologias no contexto educativo à distância. A pesquisa nos mostrou que nenhum dos professores entrevistados desenvolveu a experimentação durante as aulas remotas como metodologia para o ensino de ciências, justificando que o aluno dos anos iniciais do ensino fundamental apresenta dificuldade em observar e questionar sem a presença física do professor.

Nesse contexto, o ensino de ciências deve ser pautado em argumentação, aperfeiçoamento e utilização de novas técnicas, uso de evidências e o desenvolvimento de uma atitude investigativa que

valorize o debate de ideias e intensifique a comunicação, com isso, entender que as crianças estão preparadas para aprender algo que seja considerado tão complexo e difícil como a ciência Krasilchik (1987), Hansen (2006) e Valente (2001).

Nesse contexto, o estudo mostrou que os professores sobreditos reconhecem que a experimentação tem papel importante para a construção da aprendizagem, seja ela em qualquer nível de ensino. O participante da pesquisa P6 aborda com clareza em sua fala: “A experimentação colabora com o conhecimento, através da observação, manipulação e investigação, sendo ela importante para o desenvolvimento dos alunos [desde a educação infantil] para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem”.

A experimentação surge como uma possibilidade de desconstruir as barreiras criadas no ensino de Ciências, pois, ela é a ligação entre o corpo de conhecimento científico e a realidade prática, que confere significado a todo o conhecimento da área ensinada nas escolas. Privar as crianças e jovens da experimentação científica, é privá-los do próprio saber científico. Mais do que isso, aprender Ciências apenas com exposição sem experimentação não é completo. Uma criança que descobre um conceito através da experimentação, nunca mais é a mesma. Ele passa a acreditar na Ciência e no seu poder de usá-la para entender e prever coisas. Sua intuição é desenvolvida com a experimentação. (Souza, Dias e Bagnato, 2021, p. 01)

Nesta perspectiva, Pozo e Crespo (2009) enfatiza que os alunos não estão aprendendo a ciência que é ensinada, por permanecerem no modelo repetitivo, ou ainda, nos exercícios rotineiros. Para os autores Pozo e Crespo (2009, p.16), “o problema é que eles sabem fazer as coisas, mas não entendem o que estão fazendo e, portanto, não conseguem explicitá-las nem as aplicar em novas situações”. Dessa forma, o ensino de ciência deve dar significado ao que é proposto a se aprender, e a experimentação, atribui tarefas que exigem reflexão e tomada de decisões.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a implementação de estratégias de contenção da covid-19 em todo o mundo, onde as escolas tiveram que se adaptar ao ensino remoto, notamos neste trabalho que a adoção de práticas pedagógicas utilizando a experimentação nas aulas de ciências não aconteceu. Diante disso, é preciso superar esses desafios e dar foco na aprendizagem. Políticas públicas que oportunizem desenvolver habilidades previstas na BNCC, reorganizar conteúdos de acordo com a nova realidade educacional, rever e adaptar objetivos. Avaliar e criar estratégias de recuperação da aprendizagem, disponibilizar meios tecnológicos e outros recursos de complementação da aprendizagem.

Nesse contexto, a pandemia exigiu um novo perfil de professor, que precisou se reinventar e se adaptar às novas tecnologias e às novas metodologias. Sendo assim, colocar o conhecimento científico ao alcance do público escolar desde os anos iniciais, é essencial para superar os desafios dos estudantes.

Com isso, acreditamos que incluir a experimentação como prática pedagógica, pode ser uma Com isso, acreditamos que incluir a experimentação como prática pedagógica, pode ser uma alternativa para alcançarmos a aprendizagem desejada.

REFERÊNCIAS

- Bizzo, N. (2009). *Ciências: fácil ou difícil?* Biruta.
- Borba, M. C., & Araújo, J. L. (2020). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. 6. ed. Autêntica.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Ministério da Educação.
- Brasil. (2020a) Lei nº 13.979 de 06 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União. <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/02/2020&jornal=515&pagina=1&totalArquivos=77>.
- Brasil. (2020b) Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União. <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=04/02/2020&jornal=600&pagina=1>.
- Chassot, A. (2003). A alfabetização Científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, (22), 89-100.
- Frota-Pessoa, O., Gevertz, R., & Silva, A. G. (1979). *Como ensinar Ciências*. 3. ed. Nacional.

- Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Atlas.
- Hansen, M. F. (2006). Projeto de trabalho e o ensino de ciências: Uma relação entre conhecimentos e situações cotidianas [dissertação]. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Krasilchik, M. (1987). O professor e o currículo das ciências. E.P.U.
- Krasilchik, M. (2000). Reformas e Realidade: o caso do ensino das ciências. Perspectiva, 14(1).
- Krasilchik, M., & Marandino, M. (2007). Ensino de Ciências e cidadania. Moderna.
- Mato Grosso. (2020a). Decreto nº 425, de 25 de março de 2020. Diário Oficial de Mato Grosso. <http://www.mt.gov.br/documents/21013/135265/Di%C3%A1rio+Oficial+%2826.03%29/efde7ef9-f232-7eb1-fd9c-693b50e69284>.
- Mato Grosso. (2020b). Decreto nº 510, de 03 de junho de 2020. Diário Oficial de Mato Grosso. <https://www.iomat.mt.gov.br/ver-pdf/15919/#/p:17/e:15919?find=DECRETO%20N%C2%BA%20510,%20DE%2003%20DE%20JUNHO%20DE%202020>.
- Ministério da Saúde. (2020). Brasil registra 3.417 casos confirmados de coronavírus e 92 mortes. Ministério da Saúde. <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46614-brasil-registra-3-417-casos-confirmados-de-coronavirus-e-92-mortes>.
- Morais, E. A. (2014). A experimentação como metodologia facilitadora da aprendizagem de ciências. Cadernos PDE. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_4_uenp_cien_artigo_edilene_alves_morais.pdf.
- Organização Mundial de Saúde. (2020). OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus. <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>.
- Pozo, J. I., & Crespo, M. A. G. (2009). A aprendizagem e o Ensino de Ciências. Porto Alegre: Artmed, 2009. 296p.
- Sampaio, S. (2009). Dificuldades de Aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola. WAK.
- Severino, A. J. (2007). Metodologia do Trabalho Científico. 23. ed. Cortez.
- Silva, J. R., Valle, M. G., & Soares, K. J. N. (2020). A Alfabetização Científica na formação cidadã: Perspectivas e Desafios no Ensino de Ciências. 1 ed. Appris.
- Silveira, S.R.C., & Fofonka, L. (2016). A experimentação como instrumento didático no ensino de ciências biológicas na Escola Estadual de Ensino Fundamental Rui Barbosa Viamão/RS. Revista Educação Ambiental. <https://www.revistaea.org/pf.php?idartigo=2606>.
- Souza, M. J. G., Dias, L. D., & Bagnato, V. S. (2021). Experimentação Científica: Uma metodologia didática na divulgação, formação e ensino de ciências. Nanocell news, 8(5).
- Valente, N. (2001). Didática: aprendizagem – recursos audiovisuais. Panorama.
- Vieira, J. A; Bastiani, V. I.M; Donna, E. Ensino com pesquisa nas aulas de Ciências e biologia: algumas exigências. In: Congresso Nacional de Educação-Educare,9., 2009; Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia,3,2009, Curitiba, Anais [...] Curitiba: [s.n.], 2009.

RESSIGNIFICANDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS FORMATIVAS NO INSS: UM PROJETO PILOTO NA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DO NORDESTE BRASILEIRO

Karolina Silva¹

*¹CIIE-Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (PORTUGAL),
karolina.vyvyan35@gmail.com*

Resumo

Esta comunicação refere-se a um trabalho piloto, desenvolvido - no período de junho a agosto/2021, pela Equipe Especializada das Ações Educacionais e Reuniões Técnicas – Superintendência Nordeste, vinculada, a época, à Coordenação – Geral de Qualidade de Vida, Saúde e Desenvolvimento do Servidor – CGQSD, no âmbito do Instituto Nacional do Seguro Social - INSS. Trata-se de uma ação formativa, voltada para aos/as servidores/as que compõem as equipes de educação desta Regional, em última instância formadores/as que atuam em ações continuadas de profissionalização nesta Autarquia Federativa. Neste sentido, o trabalho tem como objetivo central “Desenvolver competências necessárias às equipes especializadas de educação com vistas à atuação formativa, numa perspectiva de promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos servidores/as públicos/as federais brasileiros/as ativos/as no INSS”. A metodologia utilizada compreendeu uso de técnicas como: exposição dialogada, estudo dirigido, *word café*, resolução de situações problema, palestras, rodas de conversa, sala de aula invertida, entre outras. A fundamentação teórica que embasa este trabalho, essencialmente, são as ideias de Freire (1968) acerca de Educação e Chiavenato (2008) em relação à Administração Pública Brasileira. A ação foi avaliada positivamente (63% ótimo e 37% bom), com relevância para a metodologia utilizada, domínio técnico do conteúdo pelos/as formadores/as e relações interpessoais estabelecidas. Destaca-se, pois, alguns aspetos revelados: atingimento dos objetivos propostos (25% ótimo, 63% bom e 12% regular) e utilização dos conhecimentos na melhoria de desempenho (25% ótimo e 75% bom). Os achados dessa investigação revelam quão importante tem sido a formação de formadores/as para o atingimento da missão social do INSS junto ao cidadão.

Palavras-chave: formação profissionalizante; concepções e práticas formativas; INSS.

Abstract

This communication refers to a pilot project, developed in the period from June to August 2021, by the Specialized Team for Educational Actions and Technical Meetings - Northeast Superintendency, linked at the time to the General-Coordination for Quality of Life, Health and Development of Servants - CGQSD, under the National Institute of Social Security - INSS. This is a formative action, aimed at the civil servants that make up the education teams of this Regional Office, ultimately trainers who work in continuous professionalization actions in this Federative Autarchy. The methodology used included the use of techniques such as: dialogical exposition, directed study, word café, resolution of problem situations, lectures, conversation circles, inverted classroom, among others. The theoretical basis on which this work is based is essentially the ideas of Freire (1968) on Education and Chiavenato (2008) in relation to the Brazilian Public Administration. The action was evaluated positively (63% excellent and 37% good), with relevance to the methodology used, technical mastery of the content by the trainers and interpersonal relationships established. The findings of this research reveal how important the training of trainers has been for the achievement of the social mission of the INSS with the citizen.

Keywords: professionalizing training; conceptions and formative practices; INSS.

INTRODUÇÃO

O presente texto problematiza relações entre políticas e práticas de formação de servidores/as públicos/as federais brasileiros/as, a partir da análise de um projeto piloto desenvolvido na região

nordeste do Brasil, e voltado para os membros das equipes de educação que compõem o quadro do Instituto Nacional do Seguro Social – INSS¹.

O projeto consiste numa experiência formativa vivenciada no contexto da administração pública federal brasileira, cujo objetivo foi desenvolver competências necessárias para atuação nas Equipes Especializadas² da Superintendência Regional IV³, com vistas à promoção da aprendizagem e do desenvolvimento do quadro de pessoal no âmbito do INSS.

Vale ressaltar que a demanda desta ação formativa justifica-se num cenário que se caracteriza por um processo de mudanças significativas na estrutura e funcionamento institucional, sobretudo na área de gestão de pessoas do Instituto, em decorrência da publicação da Portaria n.º 18 de 29 de Janeiro de 2021 – SRIV/INSS. De acordo com esta, os/as servidores/as lotados/as nas gerências executivas (portanto, que atuavam em nível local) passaram a executar suas funções, de forma centralizada, por meio da receção dos processos de trabalho em âmbito regional. Tal estratégia, sobremaneira, buscava garantir a continuidade das atividades institucionais da área de gestão de pessoas frente à redução da força de trabalho.

Aqui, cabe um parêntese para reafirmar a necessidade de reposição do quadro de pessoal da administração pública, em particular do INSS, em virtude do alto índice de aposentadorias⁴ dos/as servidores/as neste contexto.

Mediante as mudanças disciplinadas pela Portaria, a partir de 01 de março de 2021, todas as demandas direcionadas à área de educação do INSS começaram a ser desenvolvidas pelas Equipes Especializadas de Educação, cuja composição compreende os/as servidores/as de todas as gerências executivas circunscritas nas respectivas regionais. Essa nova realidade assentou-se no desafio da construção de uma equipe integrada e de um ambiente de trabalho colaborativo.

Neste sentido, os trabalhos seriam executados de forma desterritorializada, ou seja, o/a servidor/a receberia as demandas, atribuídas pelo/a coordenador/a da equipe, originadas de diversas localidades sem relação com a circunscrição de sua unidade de lotação, sem necessidade de movimentação ou alteração de lotação dos/das servidores/as das unidades de gestão de pessoas.

Assim sendo, as alterações propostas pelo normativo imprimiram a urgência em experienciar um novo momento laboral, numa perspectiva de edificação da identidade da equipe (sobretudo por agregar pessoas de localidades diversas, com peculiaridades distintas).

Com vistas à construção/fortalecimento da identidade da equipe e do alinhamento frente às novas diretrizes institucionais, alguns procedimentos foram adotados - a exemplo da pesquisa realizada junto aos/as servidores/as da área de educação das gerências executivas, a fim de alocá-los/as (de acordo com as competências mapeadas e/ou nível de interesse e identificação com as atividades específicas) nas Equipes Especializadas, bem como a construção e sistematização dos fluxos de trabalho, numa lógica coletiva e de otimização de tarefas.

Por conseguinte, todas as mudanças propostas pelas Equipes Especializadas da SR IV passaram pela validação da Divisão de Gestão de Pessoas da Superintendência Regional.

Os trabalhos da área de educação foram distribuídos por quatro equipes especializadas, as quais possuem atribuições específicas - de acordo com as temáticas/problemáticas afins às suas responsabilidades: Equipe Especializada do Programa de Educação Previdenciária –EEPEP; Equipe Especializada das Ações Educacionais e Reuniões Técnicas –EEAERT; Equipe Especializada em Licenças e Afastamentos –EELA; e Equipe Especializada em EAD/Plano de Desenvolvimento de Pessoas/PDP– EEEP.

¹ O INSS, autarquia federal vinculado ao Ministério do Trabalho e Previdência, caracteriza-se como uma organização pública autárquica, autônoma e descentralizada, prestadora de serviços previdenciários para a sociedade brasileira. Neste sentido, compete ao INSS a operacionalização do reconhecimento dos direitos da clientela do Regime Geral de Previdência Social-RGPS. Nos benefícios previdenciários, a renda transferida é utilizada para assegurar o sustento do trabalhador e de sua família quando ele perde a capacidade de trabalho por motivo de doença, acidente, gravidez, prisão, morte, desemprego involuntário ou idade avançada.

² Equipes Especializadas são equipes instituídas no âmbito do INSS, desde janeiro de 2021, por meio de portaria, com vistas à análise e execução centralizada de atividades da área de Gestão de Pessoas das Superintendências Regionais – SR.

³ O INSS possui cinco superintendências regionais (SR), que agregam os respectivos estados brasileiros, a saber: SR I (São Paulo), SR II (Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo), SR III (Sul), SR IV (Nordeste) e SR V (Norte-Centro-oeste).

⁴ Segundo o Guia do Servidor, publicado em 2010, o INSS possuía 38.000 mil servidores ativos. O Anuário Estatístico, de 2020, indica o número de aproximadamente 21.000 servidores ativos. O que mostra a redução de 45% do quadro de servidores do INSS, nos últimos dez anos. Ressalta-se que o Anuário Estatístico é o documento oficial que traz a informação mais recente acerca do indicativo de servidores ativos no INSS.

Nessa conjuntura, foi imprescindível alinhar procedimentos e compartilhar conhecimentos acerca das práticas de trabalho para que a equipe de educação da SR IV assegurasse uma postura assertiva e congruente com os objetivos do Instituto e, para além disso, que ativasse o fluxo dos saberes existentes, estimulando a produção criativa e a capacidade de estruturar os processos de trabalho de maneira funcional, valorizando as expertises de cada servidor/a e evitando ruídos na comunicação e/ou trabalho. Para isso, esta ação formativa foi estruturada numa abordagem de construção coletiva, a fim de que todos/as os/as envolvidos/as se sentissem partícipes indispensáveis nesse processo de (re) significação. Deste modo, a ação formativa previu espaços para socializar ideias e compartilhar experiências. Em última instância, a expectativa foi a de construir um aprendizado significativo que fortalecesse a equipe e desse novo sentido às concepções e práticas formativas no âmbito do INSS.

Ressalta-se, ainda, que o Plano Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da Administração Pública Federal, Autárquica e Fundacional⁵, por meio do Decreto n.º 9.991, de 28 de agosto de 2019 (Presidência da República, 2019), aponta para a necessidade de promover o desenvolvimento dos/as servidores/as públicos/as nas competências necessárias para uma atuação efetiva e profissional nos órgãos a que estão vinculados.

Portanto, em linhas gerais, a ação formativa tinha a pretensão de estar em consonância com a Política de Formação de Servidores/as Públicos/as Federais Brasileiros/as vigente.

Num formato de projeto piloto, esta ação foi desenvolvida no período de junho a agosto de 2021, sob a coordenação da Equipe Especializada de Ações Educacionais e Reuniões Técnicas da Superintendência Nordeste, a qual, em nível estratégico e na administração central, estava vinculada à Coordenação Geral de Qualidade de Vida, Saúde e Desenvolvimento do Servidor – CGQSD.

O público participante contou com os/as servidores/as que compõem as equipes de educação desta Regional, em definitivo formadores/as que atuam em ações continuadas de profissionalização nesta Autarquia Federativa.

Assim sendo, a ação estruturou-se em sete módulos progressivos e complementares, operacionalizados por meio de aula virtual – Plataforma *Teams* (mediante contexto de pandemia COVID-19).

A metodologia utilizada na formação compreendeu uso de técnicas como: exposição dialogada, estudo dirigido, *word café*, resolução de situações problema, palestras, rodas de conversa, sala de aula invertida, entre outras.

Ressalta-se que esta metodologia centrou-se numa proposta didático-pedagógica de cunho ativo participativa, visto que os/as formandos/as foram inseridos no processo de formação desde a sua elaboração até a avaliação; e cujo processo de construção do conhecimento foi avaliado por todos os sujeitos envolvidos. Em específico, foram utilizados questionários eletrônicos e relatórios, com a apresentação de dados e de informações quantitativas e qualitativas.

As contribuições de Freire (1968) acerca de Educação e Chiavenato (2008) em relação à Administração Pública Brasileira, essencialmente, serviram de subsídio teórico para sistematização deste trabalho.

Os achados dessa investigação reafirmaram a importância da formação de formadores/as para o atingimento da missão social do INSS junto ao cidadão, ao tempo que expressaram o sentido positivo atribuído por estes sujeitos à ação em debate.

A FORMAÇÃO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA NO ÂMBITO DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL BRASILEIRA⁶

A institucionalização da formação enquanto política pública no âmbito da administração federal brasileira ocorre com a publicação do Decreto n.º 2.794 de 1.º de outubro de 1998 (Presidência da República, 1998), num cenário de influência da Teoria da Modernização da Administração Pública

⁵ O Plano Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da Administração Pública Federal, Autárquica e Fundacional é elaborado anualmente, conforme as diretrizes estabelecidas pelo órgão central do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal do Brasil, e vigora no exercício seguinte. O Plano tem a finalidade de elencar as ações de desenvolvimento necessárias à consecução dos objetivos institucionais dos órgãos e entidades da administração pública federal brasileira.

⁶ Esta parte do texto baseia-se na dissertação intitulada: Política de Formação de Servidores Públicos Federais Brasileiros: um estudo exploratório no contexto do Instituto Nacional do Seguro Social, a qual foi retrata pesquisa realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Silva, 2021).

sobre as políticas públicas brasileiras, no governo de Fernando Henrique Cardoso - como mostra o trecho extraído do Plano Diretor do ex-presidente:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de gerencial, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna cliente privilegiado dos serviços prestados pelo Estado. (Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, 1995, p. 7)

Segundo Mike Featherstone (2000), a Teoria da Modernização baseia-se na industrialização, no desenvolvimento da ciência e da tecnologia, na urbanização, na criação de infraestruturas e no acesso a um mercado capitalista mundial. Deste modo, a Teoria da Modernização está atrelada a uma linguagem neoliberal - construída num processo hegemônico, cuja estratégia de poder é promover um conjunto de reformas como solução para a problemática política e econômica mundial, com vistas ao desenvolvimento.

Assim, defende “a aplicação de uma série de rígidos controles de qualidade [também centralizados] que garanta uma alta produtividade, além da redução dos custos de produção e, em consequência, gere um aumento da rentabilidade” (Gentili & Silva, 1999, p. 23).

Trata-se de uma lógica ancorada numa dimensão de otimização de recursos e de melhoria da qualidade das sociedades. Contudo, essa concepção de qualidade está atrelada a um nexos mercadológico que defende os baixos investimentos versus os resultados lucrativos para o Estado.

Por conseguinte, a medida em relação à formação do quadro de pessoal da administração pública, adotada no governo de Fernando Henrique Cardoso, se insere num conjunto de decisões políticas que visavam à otimização de recursos, o controle interno dos gastos e melhoria da prestação dos serviços públicos.

Neste sentido, o investimento na profissionalização dos/as servidores/as tem o objetivo claro, em termos finalísticos, de promover o atendimento eficaz ao cidadão e dinamizar os recursos existentes.

Em linhas gerais, Fernando Henrique tinha como medida de governo “enxugar a máquina”, ou seja, diminuir gastos e otimizar recursos, igualmente, investir na melhoria da prestação de serviços para a sociedade – o que justificava o investimento na qualificação do quadro de pessoal.

Até então, os normativos que antecedem este Decreto tinham como orientação a participação do/a servidor/a público/a em atividades eventuais de capacitação, a exemplo de congressos.

Assim, o Decreto vem dar ênfase à qualificação do/a servidor/a, e a capacitação é entendida como uma Política Nacional. A partir daí passa a haver promoção para que o/a servidor/a público/a possa participar de cursos de graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado - numa intencionalidade de promoção da formação continuada.

Entretanto, o Decreto n.º 2.794 (Presidência da República, 1998) explicita a necessidade de adequação dos/das servidores/as ao perfil profissional vigente no setor público, ou seja, traz a ideia de enquadramento profissional num modelo pré-estabelecido.

Por este ângulo, o Decreto utiliza, enfática e regularmente, a ideia de formação por meio de ações que possam contribuir para a atualização profissional do/a servidor/a, com vistas ao atendimento das necessidades institucionais dos órgãos e das entidades federais.

No governo subsequente, a proposta de modernização do serviço público permanece e ganha força. Com a administração de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2006, há um investimento em mudanças de caráter econômico, social e político.

Matteie Magalhães (2011) afirmam que, no plano internacional, o Brasil sob a administração de Lula, exerceu uma posição de destaque no grupo de países emergentes frente aos mais ricos no G20⁷, o que pode ser visto como reflexo dos investimentos nestes aspectos contextuais brasileiros.

Numa conjuntura de manutenção da estabilidade econômica, retomada do crescimento do País, redução da pobreza de 41% para 25,6%, crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) de 4% para

⁷ G20(abreviatura para Grupo dos 20) é um grupo formado pelos ministros de finanças e chefes dos bancos centrais das 19 maiores economias do mundo mais a União Europeia. Visa favorecer a negociação internacional, integrando o princípio de um diálogo ampliado, levando em conta o peso econômico crescente de alguns países, que, juntos, representam 90% do PIB mundial, 80% do comércio mundial (incluindo o comércio intra - UE) e dois terços da população mundial. O peso econômico e a representatividade do G-20 conferem-lhe significativa influência sobre a gestão do sistema financeiro e da economia global (Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/G20>).

32,62% e da renda per capita de 2,8% para 23,05%, de implementação de Programas Sociais (Fome Zero, Primeiro Emprego e Bolsa Família, Universidade para Todos), combate ao trabalho escravo e mortalidade infantil, discutiam-se medidas para otimização de recursos, controle interno dos gastos públicos e efetividade de resultados (Mattei & Magalhães, 2011). Nesta temporalidade, publica-se o Decreto n.º 5.707, de 23 de fevereiro de 2006 (Presidência da República, 2006), que genericamente, traz o fortalecimento da Escola Nacional de Administração Pública – ENAP⁸ e introduz o conceito de “competência”.

Neste ponto, a Administração Pública se volta para o princípio da competência - enfocando não apenas a qualificação do servidor, mas priorizando as ações que possam contribuir, de fato, para o desenvolvimento de competências institucionais, numa ideia de qualificação simultânea (tanto dos sujeitos quanto das instituições que integram).

Neste Decreto n.º 5.507, a conceção de formação emerge como estratégia de valorização do/a servidor/a, ou seja, numa perspectiva mais evolucionar – para além do reconhecimento – a formação é tida como uma necessidade permanente e progressiva que contribui para uma evolução mais global e holística do/a servidor/a.

No entanto, ressalta-se que ambos os Decretos (Presidência da República, 1998, 2006) apresentam como finalidades a “melhoria da eficiência e qualidade dos serviços prestados” e a “racionalização e efetividade dos gastos com capacitação/formação”, aspetos que refletem ideias/termos diretamente relacionados com a Teoria da Modernização da Administração Pública.

Os Decretos supracitados, ainda, apresentam como pontos comuns: a formação como pré-requisito de promoção funcional; as oportunidades de requalificação aos/as servidores/as redistribuídos; a avaliação permanente de resultados da capacitação; e o resultado das ações de capacitação e a avaliação de desempenho/mensuração de desempenho como complementares entre si.

Em agosto de 2019 o Decreto nº 9.991 (Presidência da República, 2019) é publicado, e traz novas diretrizes referentes à Política de Formação de Servidores/as Públicos/as Federais. Tal edição acontece numa conjuntura macro de redefinição de medidas governamentais, dentre elas a alteração das regras de aposentadoria do Regime Geral de Previdência Social; e, numa instância mais específica, de redução do quadro de pessoal dos/as servidores/as do INSS (17%, no ano referido), mediante aposentadoria massiva; além de mudanças do modelo de atendimento ao cidadão no Instituto – por meio da consolidação do INSS Digital.

Numa análise global do Decreto 9.991 de agosto de 2019⁹ destaca-se a perspectiva do “Desenvolvimento” com vista à atuação eficiente do/a servidor/a no tocante às funções administrativas desempenhadas, portanto, para atender aos objetivos institucionais. Entretanto, esse foco é enfatizado em detrimento, ou melhor, pela supressão dos termos “Educação/Formação”, o que sinaliza desvinculação/distanciamento com/do campo da educação, enquanto área de competência direta e específica da formação. Portanto, a educação perde protagonismo na conceção desta política.

O Decreto, ainda, amplia as atribuições da ENAP pela inclusão de competências em promover ações transversais de desenvolvimento da administração pública federal, ou seja, pela responsabilidade em desenvolver ações cuja necessidade comum seja identificada e voltada para os/as servidores/as em exercício nos diversos órgãos ou entidades do governo federal – numa estratégia de otimização de recursos.

A Administração Pública observou que estava gastando muito com as diversas escolas de governo (e/ou instituições formativas que, mesmo não tendo esta denominação, têm status similar) e que os objetivos educacionais/ competências a serem trabalhadas junto aos servidores federais eram bem similares. Daí a proposta de fortalecer a ENAP e promover ações transversais de educação/formação. (Considerações colhidas em visita de campo - Depoente 1)

⁸ A ENAP trabalha com três frentes: formação de servidores nos sistemas/funções estruturantes do governo federal; desenvolvimento de competências sócio-emocionais e preparação de lideranças tático-operacional; formação inicial e aperfeiçoamento de carreiras que compõem o ciclo de gestão do governo federal. Também atua na formação de altos executivos com responsabilidade e de possibilidades de debater os rumos do país: DAS V – Diretores e DAS VI – Secretários Executivos e assessores de Ministros (Informações extraídas quando da pesquisa de campo, na qual foi realizada visita a ENAP).

⁹ O Decreto n.º 10.506 foi publicado em 2 de outubro de 2020 e está em vigor. O novo decreto altera o Decreto n.º 9.991, de 28 de agosto de 2019. Entretanto não houve grandes modificações, sobretudo destinou-se ao esclarecimento de alguns pontos da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

Outra alteração trazida pelo Decreto, e tida como relevante, compreende o fato de, após a aprovação do Plano de Desenvolvimento de Pessoal – PDP (o que é feito pela autoridade máxima do órgão ou entidade correspondente) este ser encaminhado para o Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal – SIPEC10, o qual assume a função de coordenar as iniciativas de desenvolvimento no âmbito da administração pública federal. O que significa dizer que, de acordo com o Decreto, os Planos de Desenvolvimento de Pessoas (construídos pelos órgãos e/ou entidades de origem) poderão ser revisados, motivadamente para inclusão, alteração ou exclusão das ações propostas/definidas enquanto necessidades formativas.

No que concerne às ações de desenvolvimento dos/as servidores/as públicos federais, as novas deliberações, relativas às atribuições da ENAP e do SIPEC, representam uma estratégia de centralização, que implica, diretamente, na redução da autonomia dos órgãos e entidades da União.

Numa análise mais abrangente, a lógica que influencia a Política de Formação de Servidores/as Públicos/as Federais volta-se para uma perspectiva pautada em princípios neoliberais, pois “remete para as preocupações na Educação no sentido das necessidades externas (qualidade/mensuração) e não na qualidade da própria Educação” (Veiga, 2018 p. 5). Ou seja, sobrepõe os interesses gerenciais e administrativos aos pedagógicos e formativos. Assim, promove o empobrecimento dos objetivos e fenômenos educativos, além do desvio de foco/objeto de investimento relevante às Políticas de Formação. Portanto, é notória a preocupação com aspectos administrativos e não pedagógicos.

A AÇÃO FORMATIVA ENQUANTO EXPERIÊNCIA PILOTO - PERSPECTIVAS CONTEXTUAIS E METODOLÓGICAS

As discussões acerca da formação são recorrentes e exigem uma análise cada vez mais alargada pela inserção das práticas formativas em contextos diversos e complexos.

A ideia de Freire (1968) acerca da necessidade de compreensão do sujeito enquanto ser de incompletude e, por conseguinte, em constante aprendizagem coloca o sentido de processo na centralidade da formação e fortalece a perspectiva de “aprendizagem ao longo da vida”. Nesse contexto é importante vislumbrar a formação enquanto trajetória dos indivíduos, numa perspectiva pessoal mas também coletiva, visto que estes indivíduos são sujeitos sociais.

Dito deste modo, a importância da formação é algo que se configura como elemento inquestionável. Entretanto parece-nos inevitável a reflexão acerca do objeto de que se fala: Que formação seria essa? Quais seus pressupostos e objetivos? Que interesses a definem? Qual o papel dos agentes diretos deste processo? Que aspectos a influenciam? Que impactos e resultados promovem? Estes são alguns dos questionamentos que julgamos pertinentes nesta discussão.

Cabe, aqui, uma reflexão de que a formação não é neutra, mas contextual e relacional, e, consequentemente, construída nas ações e relações que se estabelecem num dado espaço-tempo. Deste modo, situamos a problemática deste estudo no cenário da Política de Servidores/as Públicos/as Federais, e, mais geograficamente, no Instituto Nacional do Seguro Social – INSS.

O INSS é vinculado ao Ministério do Trabalho e Previdência e tem por missão “garantir proteção aos cidadãos por meio do reconhecimento de direitos, com o objetivo de promover o bem-estar social” (INSS, 2010). Caracteriza-se como uma organização pública autárquica¹¹, autônoma e

¹⁰ O SIPEC é um sistema orgânico e estruturador de gestão de pessoas criado para dinamizar a atuação centralizada e organizada das áreas de pessoal em todos os órgãos e entidades do Poder Executivo Federal. É responsável pelo funcionamento eficiente e coordenado das atividades de pessoal entre esses órgãos. Foi idealizado na Reforma Administrativa de 1960 para cumprir suas atribuições de forma organizada, sistêmica e integrada. Possui algumas plataformas tecnológicas estruturantes para uso dos gestores e dos servidores públicos (Fonte: <https://www.gov.br/servidor/pt-br/sipec/o%20que%20e>).

¹¹ A administração pública no Brasil se divide em direta e indireta. No âmbito do Executivo Federal, a primeira é composta pela Presidência da República, os ministérios e as secretarias especiais. Já a administração indireta é composta por órgãos com personalidade jurídica própria, mas que desempenham funções do Estado de maneira descentralizada e em todas as esferas – federal, estadual, distrital e municipal. Isso quer dizer, por exemplo, que uma autarquia possui autonomia administrativa para desenvolver suas atividades. As autarquias são criadas por meio de uma lei com a finalidade de executar uma atribuição específica. Podem ser vinculadas à Presidência da República ou a ministérios. O patrimônio e receita são próprios, mas sujeitos à fiscalização do Estado. Sua finalidade é executar serviços relevantes à sociedade, como os sociais e científicos, por exemplo, o Decreto – Lei n.º 200/1967 define autarquia como: “serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios para executar atividades típicas de Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada.” Nessa perspectiva, as autarquias são instituídas para prestar serviço social e desempenhar atividades que possuam prerrogativas públicas, de forma especializada, técnica, com organização própria, administração ágil e não sujeita a decisões políticas pertinentes aos seus assuntos (Brasil, 2012; Politize, 2018; Significados, 2014).

descentralizada, prestadora de serviços previdenciários para a sociedade brasileira. Neste sentido, compete ao INSS a operacionalização do reconhecimento dos direitos da clientela do Regime Geral de Previdência Social-RGPS.

A atuação do INSS atenta-se à operacionalização do RGPS, o qual tem caráter contributivo, solidário e filiação obrigatória, em consonância com o art.º 201 da Constituição Federal Brasileira, logicamente respeitadas políticas e estratégias governamentais oriundas dos órgãos hierarquicamente superiores (INSS, 2010).

Neste contexto, a elaboração/implementação/coordenação/acompanhamento e avaliação das ações de formação do INSS são de responsabilidade da Coordenação – Geral de Qualidade de Vida, Saúde e Desenvolvimento do Servidor – CGQSD, vinculada à Diretoria de Gestão de Pessoas – DGP.

A CGQSD possui representatividade na administração central e conta com o apoio descentralizado das Equipes de Educação, as quais atuam regionalmente.

Numa perspectiva de formação continuada, a CGQSD prevê a realização de ações presenciais, à distância e/ou mistas, adotando uma dinâmica de complementaridade e progressão de saberes/competências, dentro de uma temporalidade permanente (sem grandes interrupções), de modo que estas ações sejam graduais e contínuas.

Outro aspecto a considerar, nesta conjuntura, são as necessidades e especificidades do público participantes das ações formativas. Daí o pressuposto das ações formativas serem pensadas interna e coletivamente, por meio da composição de grupos de trabalho compostos por formadores/as e representantes das áreas técnicas do Instituto. O objetivo é agregar as expertises daqueles que conhecem diuturnamente os contextos locais às propostas de formação, tornando-as exequíveis, significativas e aderentes às expectativas dos sujeitos aprendentes; além de promover uma aproximação entre o tempo-espço da formação e o tempo-espço do trabalho – haja vista a familiaridade dos formadores/as com a dinâmica laborativa dos quais os formandos/as são procedentes.

Desta maneira, e tendo com diretriz a política de formação institucional o Projeto Político Pedagógico -que consiste no documento que regulamenta as ações formativas do INSS, a CGQSD promove a formação continuada de servidores/as da Autarquia de maneira regular, sistemática e fundamentada em âmbito local, regional e/ou federal.

O presente artigo trata particularmente da ação formativa “Ressignificando Concepções e Práticas Formativas no INSS: um projeto piloto na Superintendência Regional do Nordeste Brasileiro”, a qual situa-se no período de junho a agosto/2021 e envolve 32 servidores/as da Equipe de Educação da SR IV.

Deste modo, parece-nos pertinente pensar a experiência a partir do que ela pode trazer de relevante para aprofundar as discussões/reflexões a respeito da formação. Assim esclarecemos, de partida, a estrutura da ação educacional para que seja possível uma maior visualização da proposta.

A ação formativa foi elaborada por um grupo de formadores/as da Equipe Especializada das Ações Educacionais e Reuniões Técnicas – EEAERT da SR IV, cuja função institucional é elaborar, implementar, coordenar, acompanhar e avaliar as ações formativas no âmbito do INSS, mais particularmente na Região Nordeste – contexto em que se deu a ação formativa em destaque.

Em seguida, a proposta foi apresentada para os/as coordenadores/as das demais Equipes Especializadas da Superintendência - a fim de que fosse apreciada (com espaço para sugestões e alterações), além de identificar a pertinência (ou não) do envolvimento das respectivas equipes no Projeto.

Aponta-se hoje para um modelo de formação participante, pautado na estratégia metodológica de investigação-ação, onde os/as formandos/as são incluídos/as diretamente no levantamento de problemas, a partir do terreno de atuação, e, por conseguinte, na elaboração de propostas interventivas congruentes com as necessidades e realidades contextuais nas quais se inserem.

Dai a importância dada à formação articulada com a trajetória do/a formando/a, numa perspectiva de progressão e problematização do ambiente formativo e interventivo, no qual os diagnósticos correspondem a um processo de representação da realidade influenciado por diferentes fatores que se alteram, o que atribui “um caráter provisório e relativo às necessidades identificadas”(Canário, 1992 citado em Amiguiño, 1992, p. 65).

Espera-se, portanto, que a formação possa articular-se com o trabalho como contributo na construção de novos saberes e instrumentos que promovam sistemas mais interpelativos, cuja experiência não seja um diagnóstico de carências a serem solucionadas, mas um meio para repensar a

profissionalidade de maneira processual, dialógica, subjetiva, contextual e interventiva. Uma formação que se concretize numa proposta mais holística, transversais e incluyente, em que haja maior valorização das subjetividades dos envolvidos diretamente no processo formativo.

Para Correia (2005, p. 67),

a formação polivalente terá de promover uma interação articulada junto aos indivíduos e dos coletivos de trabalho, abandonando o pressuposto de que lhe incumbiria produzir “competências transversais” que, uma vez adquiridas, seriam suscetíveis de uma aplicação a uma diversidade mais ou menos alargada de contextos.

Nesta perspectiva, a ação “Ressignificando Concepções e Práticas Formativas no INSS: um projeto piloto na Superintendência Regional do Nordeste Brasileiro” prevê a reflexão, o posicionamento crítico e a sistematização de propostas de intervenção, individual e conjunta, acerca da política de formação no contexto da administração pública e, em particular, no INSS – enquanto campo de atuação prática, real e concreta destes sujeitos.

Os módulos foram organizados por meio de atividades integradas, e conjugam fundamentação teórica com vivências práticas– em torno de temáticas relativas à problemática central do estudo.

Parte-se da abordagem de três grandes temas (módulo I): a consolidação de um novo padrão de sociedade, norteadas pela era digital e pela aceleração do conhecimento; a educação corporativa; e a cultura de aprendizagem organizacional.

O estudo de tais conteúdos tem por objetivo promover a compreensão do cenário da Educação Corporativa, numa perspectiva de contextualização acerca desse campo do conhecimento frente às demandas sociais – sobretudo por compreender que a formação profissionalizante, numa organização da administração pública, precisa primar pela conscientização dos/as servidores/as quanto a responsabilidade social no cumprimento da prestação de serviço à sociedade.

Em seguida, o módulo II centrou-se nos normativos e discursos acerca da Política de Formação na Administração Pública, em linhas gerais, e, em particular, as perspectivas conceituais, princípios e diretrizes da política de formação do INSS – o Projeto Político Pedagógico. Assim, o debate procurou mobilizar aspectos relativos às políticas e práticas pertinentes à formação profissionalizante, particularizando as questões da administração pública e, conseqüentemente, do INSS, num exercício de metacognição acerca do papel desempenhado, pessoal e institucionalmente, pelos formadores/as do Instituto neste processo.

O módulo III focou no desenvolvimento de competências, utilizando ferramentas de avaliação pessoal (diário de evidências e auto-avaliação), e de socialização de boas práticas (roteiro de sistematização de boas práticas e aprendizagens), com a intenção de problematizar dificuldades e potencialidades a serem trabalhadas, com vistas ao desenvolvimento de novas competências pessoais e organizacionais, numa perspectiva de “aprendizagem ao longo da vida” (a exemplo da proposta efetiva de elaboração de um plano de aprendizagem pessoal, tendo em consideração o investimento na autoformação) e de “aprendizagem organizacional”, numa lógica de crescimento coletivo e sistematização de saberes institucionais.

Os módulos IV a VII, apesar de manterem uma metodologia ativo-participativa e de construção coletiva do conhecimento, trouxeram a preocupação em promover o alinhamento da equipe com as diretrizes institucionais. Deste modo, trataram da estruturação e funcionamento das Equipes Especializadas e da utilização dos sistemas corporativos correlatos a área.

Estes módulos serviram para discutir e sistematizar a dinâmica de atuação interna, alinhar entendimentos e procedimentos relacionados às rotinas e fluxos de trabalho, e definir os papéis a serem desenvolvidos individual e coletivamente pelos membros das Equipes Especializadas de Educação SR-IV.

A utilização de técnicas que favorecem a interlocução, a autonomia e a construção coletiva de saberes permeou a vivência dos módulos, oportunizando a atuação proativa e integração dos membros à equipe, o que possibilitou a criação de um ambiente colaborativo:

Estou feliz em participar dessa ação, de termos tido um espaço muito “legal” de fala e de compartilhamento de experiências e aprendizados, fortalecendo assim nossa identidade coletiva. (Formadora 2)

O formato do curso favoreceu a interação da equipe e a construção do conhecimento por meio do diálogo, das exposições práticas e da participação dos colegas. (Formanda 10)

Um dinamizador da unidade e da frequência reguladora da ação formativa corresponde às atividades desenvolvidas no interstício entre os módulos, individualmente e/ou em grupo, em contexto e como pré-requisito para participação nas sessões virtuais.

Algumas estratégias de aprendizagem utilizadas na ação (resolução de situações-problema, exercícios práticos, roda de conversa, oficinas) possibilitaram a identificação de problemáticas reais que se convertem em objeto de estudo e, por conseguinte, em circunstâncias de construção de novos saberes, em consonância com a crença de que “os processos formativos inserem-se em lógicas de projetos e resolução de problemas no quadro da própria organização” (Sarmiento et al., 2009, p. 32). De certo, o processo formativo precisa considerar a dimensão relacional e coletiva dos “contextos de exercício da profissionalidade” (p. 32). Neste sentido, é preciso perceber os/as formadores/as enquanto atores sociais, cujos saberes e experiências precisam ser mobilizados, numa articulação entre as ações desenvolvidas e o contexto do trabalho e, conseqüentemente, enquanto co-participes na construção de políticas de formação que apontem estratégias para a resolução de problemas no quadro da própria organização e que promovam a aprendizagem organizacional enquanto cultura institucional.

O QUE DIZEM OS SUJEITOS DA FORMAÇÃO

A proposta de uma ação formativa sob a lógica da participação-ação requer o envolvimento linear e vertical dos/as envolvidos/as diretamente no processo formativo— formadores /as e formandos/as.

Assim sendo, a avaliação ganha sentido enquanto ferramenta balizadora na retroalimentação da formação profissionalizante - sobremaneira, quando assume uma perspectiva mobilizadora a qual permita(re) pensar a formação enquanto processo, capaz de ser ressignificado na própria vivência da ação formativa.

Por conseguinte, nos interessa conhecer o que dizem os sujeitos integrantes da ação “Ressignificando Concepções e Práticas Formativas no INSS: um projeto piloto na Superintendência Regional do Nordeste Brasileiro”, compreendendo a avaliação enquanto estratégia, de cunho reflexivo e partilhado, na reconfiguração do cenário formativo desta Organização, mas também como compartilhamento de pontos tidos como significativos em ações de formação no contexto da administração pública.

Para Sant’Anna (2010 p. 8), “as diferentes etapas da avaliação desempenham um papel decisivo e nenhuma delas exclui avaliador e avaliado do compromisso de ser o seu próprio agente de decisão e o responsável pelo processo educativo”, o que reafirma a co-participação do/a formando/a na identificação das necessidades formativas, das aprendizagens sistematizadas, dos progressos qualitativos e quantitativos; e situa a formação numa projeção conjunta (com o/a formador/a) de estratégias que conduzam ao nível exepetável.

É importante destacar que os dados apresentados a seguir foram fornecidos por representantes da coordenação da Equipe Especializada das Ações Educacionais e Reuniões Técnicas – EEAERT da SR IV, mediante solicitação para composição deste trabalho. Ainda, as informações geradas pela tabulação dos dados constantes das avaliações de reação foram extraídas do sistema corporativo (Sitedweb) e que alguns depoimentos ilustrativos foram retirados dos produtos sistematizados nas vivências dos módulos, a exemplo dos painéis construídos por meio da utilização da ferramenta jamboard¹².

Em linhas gerais, a ação foi avaliada positivamente (63% ótimo e 37% bom). Ressalta-se que, para os/as formandos/as, a metodologia utilizada favoreceu a participação ativa e mobilizou a construção coletiva do conhecimento (38 % ótimo e 62% bom). Também relataram que os conteúdos abordados contribuíram para instrumentalização/execução das atividades laborativas e para a aquisição de novos saberes (63 % ótimo e 25% bom e 12% regular):

A forma como a ação foi organizada proporcionou a oportunidades de interação, mesmo à distância, criando uma jornada palpável para revisitarmos o necessário à novas aprendizagens. (Formanda 19)

¹²Jamboard é a versão atualizada da lousa branca de caneta, ou seja, uma evolução trazida pela transformação digital na educação. É um quadro branco digital colaborativo que pode ser editado e compartilhado com os alunos nas aulas presenciais e a distância. O aplicativo funciona em computadores, tablets, smartphones, etc. Cada quadro é chamado de Jam. Então na hora de iniciar uma nova tela, o aplicativo permite que as pessoas ingressem em uma tela existente ou abram um novo Jam para começar uma apresentação do zero.

O curso foi de muito aprendizado. Com certeza saio deste treinamento mais capacitado para exercer minhas funções. (Formador 3)

Agregou muito conhecimento ao meu fazer profissional. (Formanda 4)

A ação suscitou várias reflexões sobre a nossa atuação, fluxos e possibilidades de melhoria. (Formanda 20)

Essa ação me trouxe um novo olhar sobre a área de Educação Corporativa da SR IV e um rico sobrevôo sobre os processos e reflexões que perpassam nossa prática. (Formando 17)

Também gostaria de destacar adversidade de conteúdo e a qualidade da apresentação dos formadores/as e a contribuição dos demais participantes. Ficou nítido que a grande riqueza do curso foi justamente a contribuição dos colegas em cada módulo. (Formador 6)

Ainda destacaram como aspectos positivos: o ambiente favorável à integração entre os pares, o fortalecimento da equipe e o incentivo à (auto) formação continuada:

Essa trajetória me trouxe um sentimento muito positivo por fazer parte de uma equipe empenhada, alegre e humana. (Formadora 2)

Esta ação nos trouxe a possibilidade de entrosamento entre as equipes de educação e de fortalecer nosso papel dentro do INSS. (Formanda 19)

Dentre tantos ganhos neste curso gostaria de destacar a aproximação com os meus pares, pelo viés do conhecimento e da convivência. (Formador 6)

A integração entre as equipes favoreceu um clima organizacional saudável e afetivo, além de possibilitar maior conhecimento e conexão entre os pares. Nos fez repensar a prática formativa e o nosso papel junto à equipe de educação do INSS. (Formadora 5)

Pude refletir sobre a necessidade de investir na minha qualificação profissional. (Formadora 7)

No tocante a atuação dos/as formadores/as, os/as participantes da ação destacaram as seguintes características: a proximidade com os/as formandos/as, a mediação das discussões, o domínio técnico do conteúdo e a postura didático-pedagógica assumida frente à turma.

Neste sentido, os/as formadores/as foram avaliados de maneira bastante positiva: domínio do conteúdo (63% ótimo e 37% bom), comunicação clara (75% ótimo e 25% bom) e relação interpessoal (75% ótimo, 13% bom e 12% regular).

Em se tratando dos aspectos restritivos, os/as formandos/as elencaram, de forma pontual, a carga horária destinada à ação como insuficiente, o que não possibilitou o aprofundamento dos debates - em alguns momentos da formação.

Destaca-se, pois, alguns aspectos analisados e, aqui, considerados relevantes: atingimento dos objetivos propostos (25% ótimo, 63% bom e 12% regular) e utilização dos conhecimentos na melhoria de desempenho (25% ótimo e 75% bom).

É preciso reconhecer que o processo avaliativo no contexto da administração pública deve estar inserido na própria dinâmica e estrutura da formação, enquanto ferramenta múltipla e participativa, que visa a harmonização entre os objetivos institucionais e pedagógicos.

Contudo, o aspecto fulcral das reflexões propostas estrutura-se no pressuposto de que a formação deve agir em favor do/a formando/a. Ou seja, reafirma-se a crença de que o processo formativo só tem sentido se pensado no/pelo/para o sujeito ao qual a formação se destina – tendo em conta o contexto em que este sujeito está inserido.

Afirmativa igualmente coerente e relevante quando se trata da formação na conjuntura da administração pública, sob a lógica da “Aprendizagem Organizacional”, a qual, segundo Sarmiento et al. (2009, p. 32), “corresponde a ideia de que a formação e a mudança se operam através da organização e dos processos participativos de tomada de decisão”.

Neste sentido é imprescindível se manter a centralidade das decisões político-pedagógicas na pessoa a ser formada, ou seja, na razão de ser das ações formativas, tendo em consideração o contexto organizacional e sua evolução histórica, bem como os processos de intervenção individual e coletiva destes sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições teóricas trazidas neste trabalho têm a pretensão de endossar a importância dos estudos acerca da formação profissional. A complexidade do processo formativo, enquanto processo que se constrói num espaço-tempo relacional e em contextos diversos, mobiliza, ao nosso ver, a discussão em torno de questões como: as políticas de formação, a qualidade dos processos, os programas e currículos que traduzem as propostas formativas no âmbito da administração pública – por exemplo.

Para Barroso (1996, p. 9), a aproximação entre “formação” e “organização”, iniciada na década de 80, deve progredir numa perspectiva de mediação entre as necessidades de desenvolvimento pessoal e organizacional, com vistas a uma maior integração no sentido de permitir aquilo que as modernas teorias das organizações aconselham: pensar ao mesmo tempo o indivíduo e a organização.

As perspectivas e abordagens que mais têm contribuído com a formação inscrevem-se em oposição ao modelo determinista que “se traduz[em] na crença de que conhecidos os novos saberes e competências profissionais a adquirir seria possível, se bem programados os conteúdos, construir uma resposta adaptada às exigências profissionais pré-estabelecidas” (Sarmiento et al., 2009, p. 31).

Portanto, espera-se uma formação na qual se integram o desenvolvimento pessoal, social e organizacional, que pressupõem os/as formandos/as como atores sociais cujos saberes e experiências precisam se reconsiderados no processo de formação.

Neste cenário é preciso (re) pensar constante a formação, a partir das novas nuances e necessidades contextuais emergentes, com vistas a uma proposta que articule o tempo-espaço da formação com o tempo-espaço do trabalho – de maneira significativa, operacional e humanizadora; o que nos motiva, enquanto integrantes desta área de atuação e pesquisa, a galgarmos novas descobertas que possam contribuir com este fazer e que nos coloque ética e socialmente mais confortáveis nesta condição.

Assim, mantém-se as expectativas de ampliação dos estudos acerca da Política de Formação de Servidores/as Públicos/as Federais, o que se caracteriza como problemática do Doutorado em Educação – que a autora realiza na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto –e, portanto, espera, futuramente, compartilhar novos saberes a respeito das políticas e práticas formativas no âmbito da administração pública.

REFERÊNCIAS

- Amiguiño, Abílio (1992). *Viver a formação: Construir a mudança*. Educa.
- Barroso, João (1996). Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. In Albano Estrela, Rui Canário, & Júlia Ferreira (Orgs.), *Formação, saberes profissionais e situações de trabalho*. AFIRSE Portuguesa; Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Brasil (2010). *Guia do Servidor: O nosso papel na construção de um novo tempo*. Brasília: Instituto Nacional do Seguro Social.
- Instituto Nacional do Seguro Social. (2010). *Guia do servidor: O nosso papel na construção de um novo tempo*. Instituto Nacional do Seguro Social.
- Chiavenato, Idalberto (2008). As três formas de Administração Pública. In Idalberto Chiavenato, *Administração geral e pública* (pp. 105-108). Elsevier.
- Correia, José Alberto (2005). A formação da experiência e a experiência da formação num contexto de crise do trabalho. In Rui Canário & Belmiro Cabrito (Orgs.), *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências* (pp.61-72). Educa.
- Gentili, Pablo, & Silva, Tomás Tadeu (Orgs.). (1999). *Escola S.A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do liberalismo*. CNTE.
- Featherstone, Mike (2000). *O desmanche da cultura: Globalização, pós-modernismo e identidade*. Studio Nobel; SESC.
- Freire, Paulo (1968). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Mattei, Lauro, & Magalhães, Luis Felipe (2011). A política econômica durante o governo Lula (2003-2010): Cenários, resultados e perspectivas. In Marilenede Paula (Org.), *“Nunca antes na história desse país”...? Um balanço das políticas do Governo Lula* (pp. 135-151). Fundação Henrich Böll.

- Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. (1995). *Plano diretor da reforma do aparelho do estado*. Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado. <https://bit.ly/3qFLssl>
- Presidência da República. (1998). *Decreto n.º 2.794, de 1.º de outubro de 1998*. Institui a Política Nacional de Capacitação dos Servidores para a Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2794.htm
- Presidência da República. (2006). *Decreto n.º 5.707, de 23 de fevereiro de 2006*. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e funcional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm
- Presidência da República. (2019). *Decreto n.º 9.991, de 28 de agosto de 2019*. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9991.htm
- Politize. (2018). *Relatório de atividades 2018*. Politize.
- Sant'anna, Ilza M. (2010). *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. Vozes.
- Sarmento, Manuel J., Marques, Ana P., & Ferreira, Fernando I. (2009). *Administração local: Políticas e práticas de formação*. Braga Books
- Silva, Karolina (2021). *Política de formação de servidores públicos federais brasileiros: Um estudo exploratório no contexto do Instituto Nacional do Seguro Social*. Olyver. <https://www.editoraolyver.org/ebook/karolina-vyvyan>
- Superintendência Regional do Nordeste. (2021). Portaria SR-IV/INSS n. 18, de 29 de janeiro: Definir a forma de execução das atividades de Gestão de Pessoas no âmbito desta Superintendência, em decorrência da redução da força de trabalho. Instituto Nacional do Seguro Social
- Veiga, Amélia (2018). Avaliação, qualidade e reconfiguração da educação. In Carlinda Leite & Preciosa Fernandes (Coords.), *Currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas* (pp. 384-389). CIE/FPCEUP.

O DESEMPENHO EM HABILIDADES BÁSICAS DE ESCRITA E MATEMÁTICA DE ESTUDANTES DE 6.º A 9.º ANOS

Nelba Maria Teixeira Pisacco¹, Kelen Priscila Cunha², Elenice Parise Foltran³

¹*Universidade Estadual de Ponta Grossa (BRASIL), nmtpisacco@uepg.br*

²*Universidade Estadual de Ponta Grossa (Brasil), kelencunha.kc19@gmail.com*

³*Universidade Estadual de Ponta Grossa (BRASIL), epfoltran@uepg.br*

Resumo

Comprometimento da autonomia de habilidades de leitura, escrita e aritmética por estudantes do Ensino Fundamental II pode prejudicar a aquisição dos conteúdos desta etapa e a continuidade da escolaridade. O objetivo deste estudo foi avaliar habilidades básicas de escrita e aritmética de estudantes de 6.º a 9.º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas. Trata-se de uma pesquisa que articulou extensão universitária e pesquisa para atender a demanda de enfrentamento do fracasso escolar por duas escolas do sul do Brasil. Utilizaram-se os testes psicopedagógicos Ditado Balanceado e Subteste de Aritmética do Teste de Desempenho Escolar na avaliação de 746 alunos, em 2019. Os resultados indicaram uma média de desempenho inferior aos índices padronizados em ambos os instrumentos em todos os anos escolares. Constatou-se melhor evolução das habilidades da escrita do que da matemática no decorrer das séries. A análise permitiu padronizar o desempenho por escola e identificar os estudantes com sintomas de dificuldades de aprendizagem em relação ao seu contexto escolar. Os indicadores apontaram que 23,96% dos alunos não atingiram o nível alfabético da escrita ou apresentam desempenho muito inferior em relação aos resultados da sua própria escola e do ano escolar. Embora necessitando de complementaridade, a avaliação psicopedagógica realizada de forma coletiva no contexto escolar forneceu subsídios para outros encaminhamentos pelas escolas, para compreensão do baixo desempenho escolar e para estabelecimento de estratégias para a sua superação. Os dados podem contribuir com estudos futuros para analisar o impacto do período pandêmico sobre as habilidades avaliadas.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem, articulação pesquisa/extensão, psicopedagogia, desempenho escolar.

Abstract

Low autonomy of reading, writing and arithmetic skills by students in the final years of Elementary School can impair the learning of important content to continuity of schooling. This study's aim was to evaluate basic writing and arithmetic skills of students from the 6th to the 9th grade of Elementary School in public schools. An action research that articulated University Extension and research with the purpose of contributing to the confrontation of school failure in two south Brazilian schools, in 2019. Psychopedagogical tests Balanced Dictation and Arithmetic Subtest of the School Performance Test were used for the evaluation of 746 students. Results indicated that the average performance was lower than the standardized indicators in both instruments in all school years, with a better evolution of performance in writing than in mathematics over the course of the series. Analysis made it possible to standardize performance by school, to identify students with symptoms of learning difficulties in relation to their school context. Indicators showed that 23.96% of the students did not reach the alphabetic level of writing, with lower or much lower performance in relation to the results of their school and school year. Although in need of complementarity, the psychopedagogical assessment carried out collectively in the school context provided subsidies for other referrals by schools, for understanding low school performance and for establishing strategies for overcoming it. Data can contribute to future studies to analyze the impact of the pandemic period on the assessed skills.

Keywords: Learning difficulties, University extension/research articulation, psychopedagogy, school performance.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, uma das conquistas sociais das últimas décadas, a partir da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), foi a ampliação do acesso à educação escolar, conforme apontam os dados do Censo Escolar

(Brasil. Inep, 2021). Entretanto, o baixo desempenho escolar demonstrado em resultados de avaliações como o PISA 2018 (Brasil. Inep, 2019) e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (Brasil. Inep, 2020) apontam que o acesso à escola não tem garantido a grande parte dos estudantes a aprendizagem esperada. “Nessa perspectiva, a obrigatoriedade e a gratuidade podem representar o direito à educação, mas não significam, sozinhas, a garantia de universalização, haja vista que, articuladas a elas, outras condições necessitam ser atendidas” (Silva & Silveira, 2017, pp. 80-81).

Para garantir o direito à aprendizagem de todos, necessita levar em consideração a quem ele tem sido negado. Dados de estudos e de documentos oficiais brasileiros apontam que, historicamente, o baixo desempenho acadêmico recai sobre a população mais vulnerável, em situação de pobreza e/ou de risco social e que são, essencialmente, estudantes das redes públicas de ensino (Brasil, 2019; Brasil. Inep, 2021; Hartmann & Pisacco, 2017). Muitas vezes, ora sujeito e sua família, ora a escola, são considerados os únicos responsáveis pelo fracasso, desconsiderando o critério de qualidade, “a infraestrutura das escolas, a formação de professores, o rendimento escolar, a organização curricular, o financiamento da educação que, dentre outras, são condições de qualidade inerentes ao direito à educação” (Silva & Silveira, p.81).

Longe de engrossar a construção da narrativa equivocada de que o ensino público é o responsável pelo fracasso escolar, destaca-se a consideração da complexidade da aprendizagem escolar que possui dimensões psicológicas, pedagógicas, sociais e orgânicas inerentes aos seus processos (Weiss, 2002). O fracasso escolar também é entendido como fenômeno complexo, multideterminado e condicionado por ideologias, políticas educacionais, sistemas sociais e econômicos, que acarretam efeitos nocivos e geram exclusão escolar, social, econômica e cultural (Paulilo, 2017). As dificuldades de aprendizagem surgem como sintomas que apontam para a desarticulação entre educação e vida, diante da sociedade em contínua transformação, indicando a necessidade de revisão das práticas pedagógicas, dentre outras medidas.

Dificuldades que podem ser concebidas como um sintoma que tem uma função positiva, tão integrativa como o próprio aprender, e está intimamente ligada às mudanças sociais e culturais, à escola, às metodologias empregadas (Pain, 1992). Por este viés, conceber a dificuldade como sintoma, é concebê-la com indicador ou pista que revela a necessidade de avaliar o caminho percorrido e de se buscar melhorá-lo.

Um dos focos da avaliação psicopedagógica de desempenho escolar são as habilidades básicas de leitura, escrita e matemática, que são linguagens de acesso aos conhecimentos das demais áreas, e é dos indicadores que apontam a autonomia para a aprendizagem dos conteúdos escolares (Pisacco, 2016).

A realização do presente estudo foi desencadeada a partir da solicitação de apoio ao Programa de Extensão e Pesquisa em Processos de Aprendizagem (PEP-Proa) da Universidade Estadual de Ponta Grossa por duas escolas da Rede Estadual de Ensino frente à dificuldade dos professores em dar continuidade ao ensino dos conteúdos das disciplinas do 6.º ao 9.º ano escolar do Ensino Fundamental, devido ao considerável número de alunos com dificuldades escolares.

Ao considerar o papel da universidade diante das demandas sociais, emergiram os seguintes questionamentos: como contribuir para a análise desse sintoma e fornecer dados para o estabelecimento de estratégias para superação dessa realidade? Qual a autonomia dos estudantes em habilidades de escrita e matemática para a construção da aprendizagem dos conteúdos escolares das diversas áreas de conhecimento? Quem são os estudantes com dificuldades nessas áreas?

Uma das estratégias elencadas foi realizar a avaliação do desempenho escolar, com suporte de conhecimentos da psicopedagogia, ciência que tem como objeto central de estudo os processos de aprendizagem humana e fornece subsídios para uma abordagem preventiva em diferentes níveis (Boss, 2000). Diferente da avaliação externa de larga escala, que analisa o desempenho em conteúdos ministrados na escola (Bauer et al., 2015), a avaliação dos processos de aprendizagem, dentre outros aspectos, visa analisar o grau de autonomia do sujeito em linguagens de acesso a esses conteúdos.

Desta forma, delimitou-se como objetivo de pesquisa avaliar habilidades básicas de escrita e aritmética de estudantes de 6.º a 9.º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas, com o propósito de fornecer subsídios para a compreensão do baixo desempenho escolar e para a busca de estabelecer estratégias para a sua superação, em conjunto com a equipe pedagógica das escolas.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo foi desenvolvido em 2019. A partir da articulação entre a pesquisa e extensão, numa perspectiva de pesquisa-ação, que empregou uma abordagem quali quantitativa na análise de resultados. A escolha encontra respaldo em Sousa Santos (2011) que destaca que a pesquisa na universidade do século XXI deve se pautar na pesquisa-ação a partir da articulação dos interesses sociais e dos interesses de pesquisa, para além das demandas de mercado, integrando ensino, pesquisa e extensão, de modo a envolver a participação da comunidade e seu beneficiamento com os resultados da pesquisa.

A pesquisa originou-se na demanda manifestada pelas pedagogas das escolas e das reuniões realizadas com representantes da equipe pedagógica de cada colégio com a coordenação e a equipe do PEP-Proa. Nesses encontros, além do relato descritivo da situação pelos profissionais da escola, foram apresentados os objetivos do projeto e feito questionamentos para identificar o contexto das dificuldades descritas e a busca de encaminhamentos a serem realizados em parceria entre a universidade e as escolas. Desta forma, atuou-se em direção a uma “ecologia dos saberes”, “uma forma de extensão ao contrário”, como propõe Sousa Santos (2011), de fora para dentro da universidade, que trata do diálogo entre saber popular e conhecimento científico, da percepção da validade de outros conhecimentos.

Após a tomada de decisão conjunta quanto à realização da avaliação dos alunos como uma das estratégias, para o desenvolvimento da ação, foram estabelecidas as seguintes etapas:

- 1) obtenção da autorização formal, por meio de termo de livre esclarecido e autorização da direção das escolas e do termo de dissentimento dos responsáveis pelos alunos;
- 2) seleção dos testes psicopedagógicos;
- 3) oficina de aplicação de testes;
- 4) produção e organização do material para aplicação dos testes;
- 5) aplicação dos testes no contexto escolar;
- 6) oficina de correção dos testes;
- 7) correção dos testes;
- 8) organização do banco de dados;
- 9) digitação dos dados no banco de dados;
- 10) análise dos dados dos testes;
- 11) organização dos resultados; e
- 12) reunião para a divulgação dos resultados junto à equipe pedagógica e professores das escolas e estabelecimento de estratégias.

As etapas buscaram considerar a ecologia do saber e a pesquisa-ação como estratégias de reorientação solidária da relação universidade-sociedade, de modo a promover o diálogo entre, convertendo a universidade em espaço público de fato, em prol de benefícios mútuos (Sousa Santos, 2011).

A amostra foi composta por 746 estudantes de dois colégios da Rede Estadual de Ensino de um município do sul do Brasil, identificados como Escola 1 e Escola 2, cuja distribuição apresentamos na Tabela 1.

Tabela 1 - Descrição da amostra de pesquisa

Escola	Ano escolar	Turmas	N.º Alunos
1	6.º	8	191
2	6.º	5	116
	7.º	4	193
	8.º	5	142
	9.º	4	104
Total	4	26	746

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

Na Escola 1, os testes foram aplicados somente aos alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental, enquanto na Escola 2, foram aplicados a todos os alunos do 6.º ao 9.º ano. A diferença no público participante das escolas foi por opção das próprias escolas, devido a diferença de demanda das equipes pedagógicas de cada instituição. A amostra foi composta por 746 sujeitos.

Dada à quantidade de participantes, optou-se por utilizar testes de escrita e matemática, pela possibilidade de aplicação coletiva, pois a leitura demandaria avaliação individualizada, o que despenderia muito tempo e um grande número de avaliadores.

Selecionaram-se instrumentos já validados e com contribuição para a pesquisa, ao nível de ensino e identificação/intervenção de indivíduos com dificuldades de aprendizagem (Pisacco, 2016). Para a escrita, utilizou-se o Ditado Balanceado (Moojen, 2011), que possibilita a análise da tipologia de erros, que além de identificar os erros e descrever o desempenho ortográfico, possibilita traçar um perfil evolutivo da escrita e entender os processos linguísticos subjacentes a ela, tendo em vista o planejamento de estratégias interventivas (Pisacco, 2016). Para a matemática, empregou-se o Subteste de Aritmética do Teste de Desempenho Escolar (TDE) de autoria de Stein (1997), que busca oferecer de forma objetiva avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar, composto de solução oral e cálculo de operações aritméticas por escrito.

Dentre outros aspectos, esses testes permitem a aplicação coletiva ou individual, possibilitam traçar o perfil de desenvolvimento de grupos, bem como permitem analisar o processo de aprendizagem individual. Os escores são organizados considerando-se dois níveis socioeconômicos, médio-alto e médio-baixo, distribuídos por série e apresentam as médias, os desvios-padrão e os percentis. Para este estudo foram utilizados os escores atribuídos ao nível socioeconômico médio-baixo, por representar maior semelhança com a amostra pesquisada.

No Brasil, são poucos os instrumentos desenvolvidos e analisados com parâmetros de validação de pesquisa. Dentre eles, destaca-se o Teste de Desempenho Escolar (TDE), publicado por Stein em 1994, que superou uma lacuna de ferramentas padronizadas e validadas para avaliar habilidades básicas de leitura, escrita e aritmética, época em que os instrumentos disponíveis, em sua maioria, destinavam-se a mensurar aptidões (Gonçalves et al., 2019). Uma nova edição deste teste foi publicada, TDE II (Stein et al., 2019), mas não estava disponível no momento da realização da coleta de dados, por isso utilizamos a versão anterior na pesquisa.

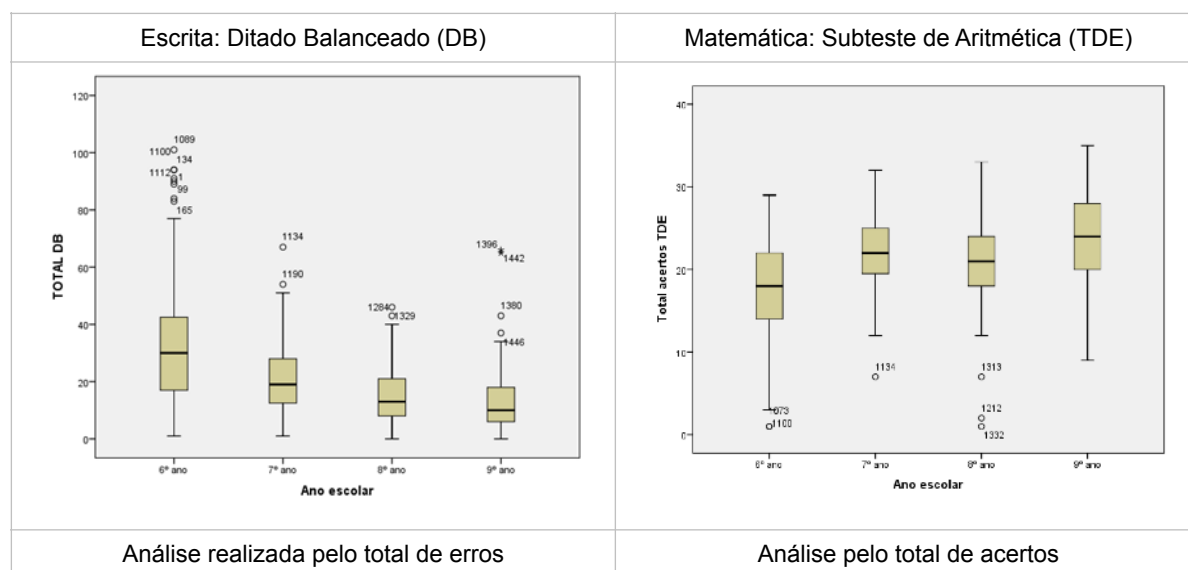
A equipe contou com 15 avaliadores: 2 professores pesquisadores, 1 estudante de mestrado, 2 pedagogos, 1 licenciado em Matemática e 9 acadêmicos de licenciaturas em Pedagogia, Letras e Matemática; cuja formação foi realizada em três oficinas, de abril a junho de 2019. Duas foram destinadas aos aplicadores dos testes, de modo a padronizar condutas de aplicação que viabilizassem a utilização dos mesmos critérios de aplicação a todos os alunos. A terceira oficina foi de correção dos testes para padronizar a contagem de erros e acertos, de acordo com o estabelecido nos instrumentos.

3. RESULTADOS

Após a revisão da correção dos testes pelos pesquisadores, os dados foram digitalizados e analisados, de forma descritiva. Destacamos alguns dos resultados obtidos.

A Figura 1 mostra o desempenho geral nos testes de escrita e aritmética, considerando o total de participantes das duas escolas.

Figura 1: Gráficos do desempenho geral nos testes de escrita e matemática por ano escolar



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Os gráficos mostram que na escrita acontece um decréscimo na média do total de erros cometidos pelos estudantes conforme avançam os anos escolares, ou seja, há melhoria no desempenho. Na matemática, analisada pelo total de acertos, não se observa um aumento da média entre os anos, demonstrando uma progressão menor com o decorrer que da escrita com a escolaridade.

Com relação ao desempenho geral dos estudantes das duas escolas, constamos uma grande variação de desempenho entre os participantes da amostra, mais evidenciada no 6.º ano no teste de escrita. Os números que aparecem na dispersão identificam os sujeitos com desempenho significativamente menor que o restante do grupo.

Quando comparados os resultados obtidos pela amostra pesquisada com resultados padronizados nos testes, a média obtida pelos estudantes das duas escolas foi inferior na escrita e na matemática, tanto no desempenho geral como em cada tipo de erro analisado pelos instrumentos. No Subteste de Aritmética, por exemplo, comparando a média de acertos na padronização do teste por Stein (1997), para os estudantes do 6.º ano da Escola 1, a média de acertos correspondeu ao 3.º ano e da Escola 2 aos do 4.º ano. Na Escola 2, onde foram avaliados alunos dos demais anos, a média de acerto do 7.º ano correspondeu ao 4.º, do 8.º ao 5.º e do 9.º ao 6.º ano, indicando 2 a 3 anos escolares de déficits. Outro resultado bastante preocupante encontrado é que em ambas as escolas nenhum aluno do 6.º ano realizou de forma correta operações de divisão de unidades simples e apenas 29,8% dos alunos do 9.º ano da Escola 2 resolveram corretamente.

Embora os resultados de cada área tenham sido analisados por escola, de acordo com a tipologia de erros propostas em cada instrumento de avaliação e distribuídos por ano escolar e suas análises apresentadas em reuniões com as respectivas equipes pedagógicas e professores das escolas, delimitou-se exemplificar, neste estudo, com uma síntese de resultados da escrita apresentados na Escola 2, que contemplou os quatro anos.

Durante a correção inicial do Ditado Balanceado, embora não seja a análise proposta pelo teste, identificaram-se 19 alunos que não apresentaram a hipótese alfabética de escrita no registro das palavras (sendo 10 do 6.º, 4 do 7.º, 2 do 8.º e 3 do 9.º ano), de acordo com estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), correspondiam às hipóteses silábica ou silábico-alfabética. Este resultado apontou que estes estudantes ainda não compreenderam a construção da escrita alfabética da nossa língua.

A análise do desempenho no teste é feita em cinco categorias: o total de erros cometidos no ditado (TDB) e quatro categorias de classificação propostas a partir de um modelo alfabético-ortográfico da escrita: erros por falhas no conversor fonema/grafema (CFG), erros por desconhecimento de regras contextuais simples (RCS); erros por desconhecimento de regras contextuais complexas (RCC) e erros por desconhecimento das irregularidades da língua (IL) (Moojen, 2011). Para obter um índice de

precisão ortográfica (PO), foi calculada uma medida obtida pelo cálculo da porcentagem de palavras escritas corretamente (Pisacco, 2016).

Dessa forma, o desempenho ortográfico foi analisado por medidas obtidas em seis variáveis: TDB, CFG, RCS, RCC, IL e PO, cujos resultados da Escola 2 são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2: Desempenho do Ditado Balanceado da Escola 2 por ano escolar e tipologia de erros comparada a média do resultado padronizado por Moojen (2011)

Ano escolar	Medidas	CFG	RCS	RCC	IL	TOTAL	PO (%)
6.º	Média	7,0	3,4	7,1	11,2	28,5	51,6
	Média padronizada	1,56	2,32	4,80	7,56	16,24	-
	Desvio Padrão	11,0	2,66	2,46	6,89	18,47	22,05
	Mín. / Máx.	0 - 63	0 - 12	0 - 13	0 - 27	2 - 101	2 - 94
7.º	Média	3,26	2,67	6,59	8,55	20,84	60,97
	Média padronizada	0,66	1,87	4,58	5,39	12,50	-
	Desvio Padrão	4,86	2,36	2,75	5,82	12,73	17,83
	Mín. / Máx.	0 - 25	0 - 11	0 - 14	0 - 25	1-67	22 - 98
8.º	Média	2,24	1,58	5,94	5,76	15,37	70,88
	Média padronizada	0,55	1,26	4,00	4,81	10,62	-
	Desvio Padrão	2,65	1,66	3,34	4,67	9,74	16 - 67
	Mín. / Máx.	0 - 13	0 - 7	0 - 10	0 - 20	0 - 46	24 - 100
9.º	Média	2,46	1,10	5,12	4,47	13,62	76,54
	Média padronizada	0,42	0,75	2,50	2,58	6,25	-
	Desvio Padrão	5,13	1,64	2,94	4,56	12,71	16,28
	Mín. / Máx.	0 - 39	0 - 8	0 - 10	0 - 20	0 66	28 - 100

Legenda: O texto em vermelho representa a média padronizada no teste (Moojen, 2011), o texto em preto representa os resultados obtidos pelos estudantes da Escola 2.

Fonte: Banco de dados da pesquisa.

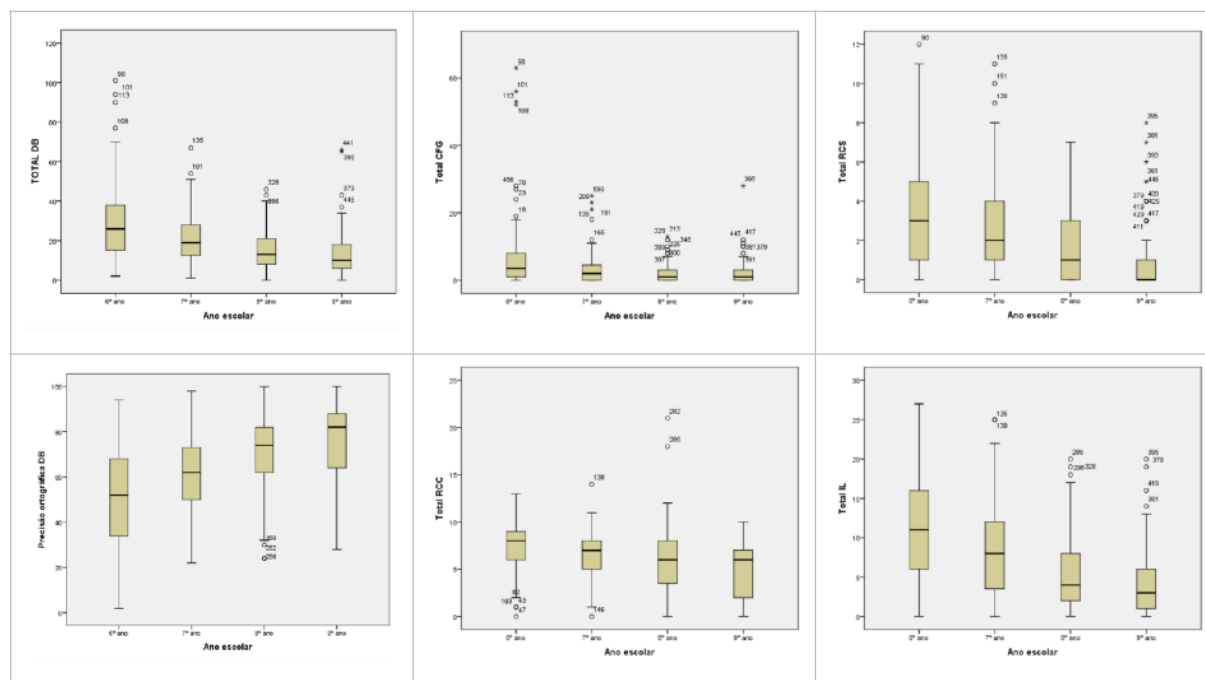
A comparação entre as média obtidas por ano escolar na amostra atual com a médias padronizadas no Ditado Balanceado (Moojen, 2011) evidenciam o desempenho significativamente inferior em todos os tipos de erros analisados no teste do 6.º ao 9.º ano escolar da Escola 2.

Outro resultado obtido na análise dos dados foi o desempenho em cada categoria de erro por ano escolar. Constata-se um grande desvio padrão, especialmente no Total de erros e PO, em alguns anos, em CFG e IL. Em cada categoria avaliada, foi possível analisar a média geral, os casos discrepantes, os seja, os alunos com desempenho significativamente inferior que demandam atenção especial. A coluna da esquerda (TOTAL DB e PO) mostra o desempenho geral, com a progressão na aquisição da escrita, demonstrada pela redução de erros e pela porcentagem de precisão ortográfica.

Os resultados de cada tipo de erro (CFG, RCS, RCC e IL) oferece subsídios para escolher as melhores estratégias de intervenção pedagógica, pois sua análise é imprescindível para o entendimento dos processos linguísticos subjacentes, sendo que cada um deles se refere a funções neurológicas distintas (Moojen, 2011). Por exemplo, o tipo CFG denota menor compreensão/ aquisição do sistema de escrita alfabética, se referem a erros que se espera que sejam superados nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Indica aspectos da relação grafema/fonema construídos no processo de alfabetização, ou podem também indicar um dificuldade específica de aquisição de origem funcional ou inadequação metodológica. Enquanto os erros por IL têm superação mais tardia, por demandarem aspectos de memória, apropriação de vocabulário e aspectos linguísticos mais complexos.

A comparação de resultados por categorias está ilustrada nos gráficos apresentados na Figura 2.

Figura 2: Gráficos de desempenho da Escola 2 por categoria de análise do DB distribuído por ano



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Outra análise realizada foi descrever o desempenho geral e em cada tipo de erros em percentis, de acordo com as médias de erros por ano escolar de cada escola, de modo a fornecer parâmetros de comparação de cada indivíduo com o seu contexto escolar, pois o teste foi validado noutro estado brasileiro e a mais de uma década. A partir dos resultados obtidos, estabelecemos critérios de análise para desempenho de cada aluno com base nos percentis da sua escola. (muito superior: 5; superior: 10; médio superior: 25, médio: 50, médio inferior: 75, inferior: 90 e muito inferior: 95). Desta forma, foi possível identificar possíveis casos que necessitam avaliações e encaminhamentos especiais, conforme apresentamos na Tabela 3, referente a Escola 2.

Tabela 3: Número de estudantes com desempenho inferior e muito inferior da Escola 2, distribuídos por ano escolar

ANO	Inferior e muito inferior	N.º de alunos
6.º	> 39	30
7.º	> 28	23
8.º	> 21	34
9.º	> 18	27
Total de alunos		114

Fonte: Dados da pesquisa

O número de alunos da Tabela 3 somados aos que não apresentaram em nível alfabético na realização do teste indicam que, comparados aos resultados da sua própria escola, 23,96% dos alunos do 6.º ao 9.º ano apresentaram desempenho muito inferior na escrita, considerando o ano escolar, dentre os estudantes de 6.º são 25,87%, do 7.º são 13,99%, do 8.º são 25,35% e do 9.º são 28,85%.

De modo geral, os resultados da pesquisa confirmam a queixa das pedagogas das escolas e dados de estudos e documentos oficiais brasileiros (Brasil, 2019; Hartmann & Pisacco, 2017).

Ressalta-se que, como todos os instrumentos de avaliação, os testes utilizados oferecem limitações, devendo-se considerar seus resultados em relação a outros processos cognitivos, a variáveis individuais e socioculturais, o tipo de escola (Gonçalves et al., 2019), dentre outros fatores intervenientes na aprendizagem. No entanto, eles apresentaram fortes indicadores de fracasso escolar, nos apontam dificuldades como sintomas que, de acordo com Pain (1992) revelam a necessidade de avaliar o caminho percorrido e de se buscar melhorá-lo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da avaliação de habilidades básicas de escrita e aritmética de estudantes de 6.º a 9.º ano do Ensino Fundamental das duas escolas públicas apontaram índices de desempenho bastante inferiores aos padronizados nos testes. Para além do desempenho geral que já é bastante inferior ao desejado, ao padronizar o desempenho por escola, os indicadores apontaram que cerca de um quarto dos alunos apresentam desempenho muito inferior aos seus colegas, com uma parcela significativa que não apresenta a compreensão da escrita alfabética.

O público avaliado era oriundo de uma demanda com alta complexidade social e com indicadores de baixo desempenho escolar já anunciado pela equipe pedagógica, compondo uma amostra que não foi selecionada por critérios estatísticos que representam a população em geral. Desta forma, embora corroborem com os dados oficiais quanto ao fracasso escolar no país ter seus destinatários e contribuírem para a manutenção da vulnerabilidade social, os índices não retratam a realidade local como um todo.

Destacam-se como limitações da pesquisa a necessidade de outros recursos de avaliação para confirmar ou complementar os dados fornecidos, considerando a complexidade que envolve a aprendizagem e a necessidade de subsídios que orientem as estratégias de superação de suas dificuldades.

Entretanto, a avaliação psicopedagógica realizada de forma coletiva no contexto escolar forneceu subsídios para outros encaminhamentos, para compreensão do baixo desempenho escolar e para estabelecimento de estratégias para a sua superação. As reuniões com as escolas permitiram apresentar e discutir os dados e a proposta teve avaliação favorável dos professores das escolas.

A pesquisa-ação demonstrou-se um instrumento de diálogo e de construção de novas práticas. Possibilitou a construção de conhecimentos na formação acadêmica dos estudantes e pesquisadores envolvidos e de práticas que pressupõem a concepção de universidade como espaço social, voltado à construção de conhecimentos que possam alavancar transformações em prol da sociedade como um todo (Sousa Santos, 2011).

Considera-se que novos estudos podem contribuir para a análise mais aprofundada dos dados já obtidos, para a elaboração de estratégias frente ao baixo desempenho, para a implementação e avaliações de intervenções frente aos resultados obtidos. Constatamos, também, a necessidade de obtenção de indicadores de avaliação de escrita e aritmética padronizados para a realidade da educação da região.

REFERÊNCIAS

- Bauer, A., Alvarse, O. M., & Oliveira, R. P. (2015). Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação e Pesquisa*, 41, 1367-1384. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015001001367&lng=en&nrm=iso] Acesso em: 16 Agos. 2020.
- Bossa, N. A. (2000). *A psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática*. Artes Médicas Sul.
- Brasil. Congresso Nacional. (1990). Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm] Acesso em 12/1/2020.
- Brasil. Constituição. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm] Acesso em: 27 jun. 2021.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2019). *PISA*

- 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. Inep/MEC. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206] Acesso em: 15 mai. 2021.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2020). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Ideb. Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados] Acesso em: 12 dez.2020.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2021). *Censo Escolar da Educação Básica. Resumos Técnicos 1995, 2000, 2005, 2010, 2015, 2020*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 25 fev 2021.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Artmed.
- Gonçalves, H. A. et al. (2019). Fundamentos teóricos da avaliação do desempenho escolar: da escola à clínica e da clínica à escola. In L. M. Stein et al. (Eds.), *TDE II: Teste de Desempenho Escolar – edição revista e ampliada com escores de eficiência* (pp. 27-37). Vetor.
- Hartmann, E. F. H., & Pisacco, N. M. T. (2018). A escolaridade de adolescentes em conflito com a lei. In *ANAIS do IX Ciclo de Estudos de Linguagem e II Congresso Internacional de Estudos de Linguagem, 2017*. Disponível em: <https://proceedings.science/ciel-2017/papers/a-escolaridade-de-adolescentes-em-conflito-com-a-lei-?lang=pt-br> . Acesso em: 20 out. 2018.
- Moojen, S. M. (2011). *A escrita ortográfica na escola e na clínica: teoria, avaliação e tratamento*. Casa do Psicólogo.
- Pain, S. (1992). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem* (4ª ed. Tradução: Ana Maria Netto Machado). Artes Médicas.
- Paulilo, A. L. (2017). A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1252-1267. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144445> Acesso em: 01 Fev. 2021.
- Pisacco, N. M. T. (2016). *Expressão escrita de estudantes com Transtorno de Atenção/Hiperatividade: caracterização e intervenção*. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre.
- Silva, M. R., & Silveira, D. A. (2017). O direito à educação e a ampliação do acesso ao ensino médio. *Poiésis*, 11(19), 76-95. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index]. Acesso em: 20 Mai. 2021.
- Sousa Santos, B. S. (2011). *A Universidade do século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade* (3.ed). Cortez.
- Stein, L. M. (1994). *TDE: teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação*. Casa do Psicólogo.
- Stein, L. M., Giacomoni, C. H., & Fonseca, R. P. (2019). *TDE II: Teste de Desempenho Escolar – edição revista e ampliada com escores de eficiência*. Vetor.
- Weiss, M. L. L. (2008). *Psicopedagogia Clínica – uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar* (13.ª ed.) D.P & A.

A REALIDADE EDUCACIONAL PÓS-COVID E AS AÇÕES DO LABORATÓRIO LÚDICO PEDAGÓGICO¹

Elenice Parise Foltran¹, Dierone César Foltran Junior², Nelba Maria Teixeira Pisacco³, Vera Lúcia Martiniak⁴

¹Universidade Estadual de Ponta Grossa (BRASIL), elenice@uepg.br

²Universidade Estadual de Ponta Grossa (BRASIL), dierone@uepg.br

³Universidade Estadual de Ponta Grossa (BRASIL), nmtpisacco@uepg.br

⁴Universidade Estadual de Ponta Grossa (BRASIL), vlmartiniak@uepg.br

Resumo

O Brasil, tem buscado definir políticas e elaborar diretrizes para garantir a ampliação do acesso e a melhoria da qualidade dos processos educacionais. No entanto, a educação nacional continua excludente, conforme aponta um dos objetivos da ODS (ONU, 2015) até 2030 em relação a Educação de qualidade. Essa situação foi agravada com as mudanças ocasionadas no país pela pandemia causada pelo novo coronavírus – SARS-CoV-2, o qual estabeleceu o isolamento social para a população em geral e em termos educacionais o ensino remoto emergencial. A realidade social, econômica e de aprendizagem do alunado foram distintas. Sendo que a maioria se encontra em defasagem escolar após o retorno das aulas presenciais. Neste sentido, este trabalho tem por objetivo apresentar as ações do projeto “LALUPE: Laboratório Lúdico Pedagógico”, o qual desenvolve atividades para a formação de professores e metodologias inovadoras para a aprendizagem por meio da ludicidade. A metodologia adotada no projeto ocorre por meio da pesquisa-ação, discussão, experimentação de novas alternativas educacionais e redimensionamento da prática pedagógica, por meio de um trabalho coletivo e interdisciplinar viabilizado através de projetos pedagógicos, formação na perspectiva inclusiva para o processo ensino-aprendizagem, para a ludicidade e Educação. Como resultados evidencia-se o impacto significativo na formação dos estudantes e professores, permitindo a diminuição da fragmentação do ensino e maior efetividade nos processos de formação de pessoas e de geração de conhecimento voltados às atuais demandas educacionais.

Palavras-chave: Formação docente, Inclusão, Estratégias de Aprendizagem, COVID-19, Extensão Universitária.

Abstract

Brazil has sought to define policies and draw up guidelines to ensure increased access and improved quality of educational processes. However, national education continues to exclude, as pointed out by one of the goals of the ODS (UN, 2015) by 2030 in relation to quality education. This situation was aggravated by the changes brought about in the country by the pandemic caused by the new coronavirus – SARS-CoV-2, which established social isolation for the general population and, in educational terms, emergency remote teaching. The social, economic and learning reality of the students were different. Most of them are falling behind in school after returning to face-to-face classes. In this sense, this work aims to present the actions of the project “LALUPE: Laboratório Lúdico Pedagógico”, which develops activities for teacher training and innovative methodologies for learning through play. The methodology adopted in the project takes place through action-research, discussion, experimentation with new educational alternatives and resizing of the pedagogical practice, through a collective and interdisciplinary work made possible through pedagogical projects, training in an inclusive perspective for the teaching-learning process, for playfulness and Education. As a result, the significant impact on the training of students and teachers is evident, allowing the reduction of teaching fragmentation and greater effectiveness in the processes of training people and generating knowledge aimed at current educational demands.

Keywords: Teacher training, Inclusion, Learning Strategies, COVID-19, University Extension.

¹ Trabalho financiado pela Fundação Araucária: Apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico do Paraná, Governo do Estado do Paraná e Universidade Estadual de Ponta Grossa.

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira desde a década de 1990, tem sido marcada por expressivas mudanças oriundas dos movimentos de democratização do acesso à escolarização básica e de educação inclusiva, as quais colocam em questionamento a organização da escola, a formação de professores, o processo de ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas.

Consonante pela busca do direito a educação, os objetivos da ODS (ONU, 2015) apontam que para garantir uma educação de qualidade até 2030 faz-se necessário:

garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes;

eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade;

garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável

aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos estados insulares em desenvolvimento.

Para a superação desse quadro excludente Skliar (2006) aponta para significativas mudanças na educação quanto os currículos para a educação básica, nas leis de acessibilidade, na universalização do acesso e permanência na escola, mudanças para tornar a escola mais inclusiva e para todos.

A situação da Educação de modo geral foi agravada em 2020, quando as escolas tiveram que ficar em isolamento social devido a pandemia provocada pelo vírus Sars-Cov-19, com isso novas demandas foram impostas aos professores, o garantia de acesso a educação foram cerceados para muitos alunos, principalmente aqueles com limitações de acesso a tecnologia.

maior dedicação ao planejamento, ao uso dos recursos, a administração do seu tempo, a conciliação entre as atividades profissionais e as atividades domésticas, a falta de contato e troca de experiências com os seus pares, corresponder às expectativas das famílias dos alunos e ainda manter o vínculo com o aluno e ainda atender ao desafio de incorporar a tecnologia na sua prática docente, ressignificando da sala de aula (FOLTRAN, FOLTRAN JR, MARTINIAK, 2020, p. 2).

No ensino superior, projetos de extensão, de pesquisa e cursos de formação necessitam ser readequados tanto para a sua continuidade quanto para auxiliar e subsidiar nas novas demandas advindas da sociedade.

Assim, o projeto LALUPE também reorganizou suas ações e neste trabalho busca apresentar as atividades e ações que foram desenvolvidas durante e pós pandemia.

2. O LABORATÓRIO LÚDICO PEDAGÓGICO – LALUPE

2.1. Origem

O LALUPE – Laboratório Lúdico Pedagógico é um projeto de extensão e ao mesmo tempo um laboratório de ensino que foi financiado pela Capes através do Programa Prodocência e por recursos institucionais. O início de suas atividades ocorreu em outubro de 2008, oferecendo cursos, oficinas e apoio pedagógico multidisciplinar para a formação dos acadêmicos. Inicialmente foi destinado apenas aos acadêmicos do Curso de Pedagogia, mas devido a natureza multi e interdisciplinar acadêmicos de outros cursos de licenciaturas e professores e alunos da Educação Básica também foram beneficiados.

O LALUPE foi criado como um locus, em que o futuro pedagogo e licenciando possa vivenciar situações de aprendizagem, de pesquisa e práticas educativas, aprofundando, discutindo, construindo e sistematizando os seus conhecimentos permanentemente.

As ações do LALUPE são desenvolvidas tendo a ludicidade como eixo principal e a sua articulação com a educação, a aprendizagem, a inclusão e a inovação, por meio da prática reflexiva e da articulação entre o ensino superior e a educação básica, com caráter de inserção social e na articulação entre saberes das disciplinas do seu curso e conhecimentos produzidos por outras áreas do saber num processo de interação e colaboração.

O LALUPE tem por objetivos: aprimorar a formação dos futuros professores aliando teoria e prática; propiciar um espaço diferenciado para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão; construir, aprofundar e sistematizar conhecimentos na área da ludicidade, aprendizagem, inclusão e educação; conhecer, manipular e produzir materiais lúdicos pedagógicos que favoreçam a prática docente e a Educação Inclusiva; selecionar estratégias para a melhoria da aprendizagem dos alunos da educação básica, desenvolver projetos multidisciplinares para a formação docente e oferecer oficinas de formação para professores da Educação Básica e comunidade externa conforme a necessidade da demanda.

2.2. Metodologia e Estruturação

A metodologia adotada para as ações do LALUPE considera a complexidade do processo educacional, buscando de forma integrada e indissociada promover o ensino, a pesquisa e a extensão. Por isso, a opção metodológica adotada caracteriza-se como pesquisa-ação. Ao constituir-se como pesquisa-ação, busca unir a extensão, o ensino e a pesquisa à ação prática. Segundo Thiollent (2002)

com ênfase na construção social, a metodologia de pesquisa-ação pode abranger tanto a pesquisa quanto a extensão, tanto o momento da produção como o da difusão, e isso em qualquer área de conhecimento, [...] em todas as áreas onde o conhecimento possa ser efetivamente mobilizado, orientado para analisar problemas reais e para buscar soluções, tendo em vista transformações úteis para a população (p.2).

Engel (2000) acrescenta que a pesquisa ação é auto-avaliativa, isto é, as modificações introduzidas na prática são constantemente avaliadas no decorrer do processo de intervenção e retroalimentada pelo conhecimento (pp. 184 -185). O ensino pela pesquisa exige o constante exercício de se aproximar e de se distanciar do contexto social. De aproximar-se, por fazer parte de uma situação prática, vivenciada pelos sujeitos envolvidos na pesquisa; de distanciar-se, por analisar indicadores, à luz da realidade global em que se insere, e à luz dos aportes teóricos, utilizados como referências. Ensinar pela extensão há necessidade de se compreender que a “construção extensionista não está limitada aos pares, abrange uma grande diversidade de públicos externos com os quais é preciso estabelecer uma interlocução para identificar problemas, informar, capacitar e propor soluções” (THIOLLENT, 2002, p. 2).

O LALUPE pode configurar-se como uma incubadora de projetos, pois possibilita um trabalho coletivo e interdisciplinar e multidisciplinar, viabilizado por meio de projetos, originados em sala de aula a partir de uma ou de mais disciplinas e expande-se por outras áreas do conhecimento, repercutindo na prática social. Com o objetivo maior de formar professores capazes de utilizarem o pensamento conceitual diante da realidade, permitindo intervenções sólidas e consistentes na comunidade.

Para atender a proposta metodológica o laboratório foi organizado em cinco áreas, sendo: a) área da arte da criação: criação e desenvolvimento de jogos e de materiais pedagógicos, direcionados à Educação Básica; b) área dos jogos pedagógicos: manutenção de acervo e de utilização de jogos, conforme as etapas do desenvolvimento infantil e sua aplicação pedagógica; c) área da literatura e faz de conta: acervo de livros infantis, infanto-juvenis, gibis e fantasias, a serem utilizados em projetos que envolvam literatura infanto-juvenil, teatro, fantasia, contação de histórias, entre outros; d) área dos brinquedos: acervo de brinquedos; desenvolvimento de projetos que envolvam o brincar espontâneo, associados a etapas do desenvolvimento infantil e à sua aplicação pedagógica; e) área de formação e discussão pedagógica: aprofundamento e sistematização de conhecimentos na área da ludicidade e de educação pela prática reflexiva (planejamento, discussões e avaliação), conforme demonstra a Figura 1.



Figura 1- Laboratório Lúdico Pedagógico - LALUPE

3. AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO LALUPE DURANTE E APÓS A PANDEMIA

O LALUPE é um projeto consolidado, ininterruptamente atendeu as demandas da realidade educacional e com a pandemia ocasionada pelo COVID-19, com o isolamento social e com a adesão do ensino remoto emergencial necessitou se adaptar e a se reinventar para continuar com o desenvolvimento de suas atividades. Além disso, novas demandas surgiram da sociedade, especificamente da educação básica. Era preciso dar subsídios para os professores neste novo contexto, era preciso inovar, criar novas estratégias, utilizar as mídias digitais e tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Com certeza a incorporação da tecnologia na prática docente foi um dos maiores desafios vivenciado pelos professores, pois foi necessário ressignificar o ensino, as metodologias utilizadas e a sala de aula. Dessa maneira, o professor, “mesmo agindo na incerteza e aprendendo na urgência, precisa ir à luta para garantir a todos o direito à aprendizagem, o que parece ainda não ter se concretizado no ensino, com a mediação das TD” (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p.29).

Durante a pandemia as ações do laboratório foram reformuladas para os professores, acadêmicos e alunos a enfrentar essa nova situação. Desta forma, as ações desenvolvidas foram também de forma remota, elaborando e difundindo estratégias, conhecimento, produtos e tecnologias que poderiam ser utilizadas pelos professores.

A primeira ação desenvolvida, no ano de 2020, foi um curso intitulado “intensificação da aprendizagem e da formação docente” organizado em cinco encontros virtuais por meio de canal no Youtube do LALUPE, na forma de lives. As interações e o controle de participação ocorreram via chat. As temáticas foram definidas em conjunto com o NRE/PG, parceiro do LALUPE, para atendimento das demandas de formação dos professores da Educação Básica e dos acadêmicos das licenciaturas naquele momento. As temáticas desenvolvidas foram: a) Gestão do tempo e das emoções do professor em tempos de pandemia, b) Como ser um gestor de sucesso em tempos de crise, c) Conversando sobre leitura, escrita e resolução de problemas em tempos de ensino remoto, d) A importância do trabalho colaborativo no desenvolvimento de competências digitais e e) Cultura e diversidade, de acordo com o apresentado na figura 2.



Figura 2- Curso Intensificação da aprendizagem e da formação docente

Concomitantemente, foi criado um grupo de estudos (Figura 3) sobre temáticas emergentes para os acadêmicos, com atividades mensais, para aprofundar, subsidiar e planejar as ações do projeto, durante os anos de 2020 e em 2021, por meio do Google Meeting.



Figura 3- Grupo de Estudos

No ano de 2021 foram desenvolvidas diversas oficinas, apresentadas na figura 4. As oficinas foram planejadas e gravadas com antecedência pelas acadêmicas e os conteúdos ficaram disponíveis no formato de videoaulas. Para promover o aprofundamento das discussões, os participantes participam de fóruns de discussão no ambiente virtual. Neles, foram discutidos os conteúdos disponibilizados, além da troca de informações e conhecimentos. As oficinas pedagógicas foram realizadas no segundo semestre de 2021 e totalizaram cinco encontros. A primeira oficina tratou a respeito da elaboração de atividades personalizadas no Wordwall. Na sequência, foi realizada a oficina de confecção de materiais pedagógicos voltados à alfabetização e adaptação de crianças com deficiências. Outro tema trabalhado na oficina foi a contação de histórias utilizando o Desenho Universal na perspectiva da inclusão de crianças com deficiências e a última que bordou a utilização de recursos e ferramentas digitais para educação. E ainda foram disponibilizados diversos tutoriais de

jogos e atividades online para utilização em sala de aula pelos professores. Os resultados das oficinas podem ser verificados pelo expressivo número de visualizações no canal do LALUPE.



Figura 4- Oficinas

Também em 2021 foi desenvolvido o Ciclo de Boas práticas junto aos professores da Educação Básica por meio da parceria com o NRE/PG – figura 5. Os resultados dos Ciclos de boas práticas foram constados pela diversificação das temáticas selecionadas juntamente com o NRE/PG que conhece a realidade da Educação Básica e a sua demanda, bem como pelo envolvimento dos professores e gestores da Educação Básica com o relato de boas práticas. Participaram dos ciclos aproximadamente 300 (trezentos) professores, além dos acadêmicos.

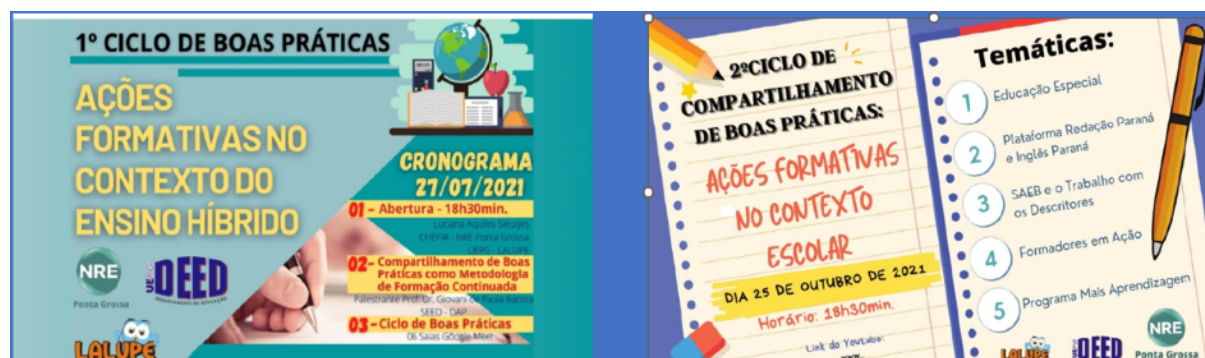


Figura 5- Ciclos de Boas Práticas

Ainda para a Comunidade externa foi elaborada e implementada uma Gincana Literária com os professores e alunos do CAIC, destinada aos alunos do ensino fundamental. Os resultados da Gincana literária promoveram um espaço de aprendizagem e construção de conhecimentos, proporcionando a reflexão sobre as práticas pedagógicas e o direcionamento de procedimentos para a melhoria da qualidade do ensino, em contexto de ensino remoto. Nesse sentido, foram criadas estratégias para estimular o desejo pela leitura, por meio da utilização de novas tecnologias, que, com a pandemia, passaram a fazer parte do cotidiano dos alunos(as) (PISACCO, PADILHA, 2021), atividades demonstradas na figura 6.



Figura 6- Atividades Gincana Literária

No ano de 2022, com o retorno das atividades presenciais o LALUPE promoveu junto aos acadêmicos e professores da Educação Básica, um protótipo de jogo digital para ajudar no processo de alfabetização das crianças, tendo em vista a grande defasagem escolar ocasionada durante o período da pandemia, conforme apresentado na figura 7

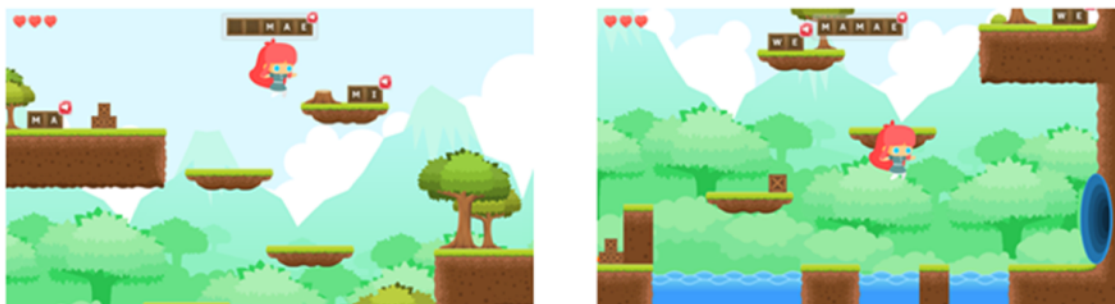


Figura 7- protótipo do jogo “A história perdida”

No atendimento e inclusão dos acadêmicos com deficiência visual foram criados podcast de literatura dos materiais disponíveis no LALUPE. Materiais esses que podem ser utilizados pelos acadêmicos para a sua inserção nas atividades da Educação Básica, conforme figura 8.



Figura 8- gravação de podcast ou audiobook

Ainda foram oferecidos dois cursos de formação para professores na área da Educação Inclusiva.

O Curso Trilhas da Inclusão foi organizado em dois momentos: o primeiro de fundamentação e interlocução, distribuído em três encontros, via Google Meet, sendo: a) explanação sobre a proposta Trilhas da Inclusão; explanação dos recursos como tratamento de imagens, a diversificação do uso de tabelas, formas nas ferramentas word, b) o recurso tecnológico do aplicativo Canva e suas funcionalidades e c) debate/análise sobre o retorno das atividades realizadas pelos cursistas e o segundo momento foi de elaboração das atividades adaptadas com suporte tutorial pelos docentes da equipe organizadora do curso. O curso teve a duração de seis meses e contou com uma participação significativa de professores de diversas regiões do país.

O curso “Formação Continuada Básica em Educação Especial: Momentos de Reflexões” foi organizado em 6 encontros, sendo que em cada encontro foram abordados temas referentes a Educação Especial. Como: a) Histórico da Educação Especial, b) Estudos sobre o autismo infantil: Autismo na escola, c) Deficiência Intelectual: Contribuições da psicologia, d) TDAH: Contribuições psicopedagógicas, e) A deficiência auditiva: Intérprete de Libras e f) O que é o ensino colaborativo? E adaptações escolares? O objetivo do Curso foi o de contribuir na formação continuada de docentes do Município de Marechal Cândido Rondon.

4- RESULTADOS E TRABALHOS FUTUROS

Como resultados devemos considerar que muitas ações e atividades foram desenvolvidas, a participação foi significativamente elevada, principalmente porque o contexto do ensino remoto e depois híbrido, utilizando estratégias e recursos de forma síncrona e assíncrona permitiu maior envolvimento dos participantes. Foi perceptível essa participação pela análise do número de acessos ao Canal do LALUPE. Com isso, as ações extensionistas foram realizadas a partir de uma nova dinâmica, em um contexto de ensino, no qual acadêmicos e professores foram desafiados a encontrar estratégias e buscar soluções para contribuir com a aprendizagem dos estudantes da rede pública.

Outro aspecto significativo foi a incorporação e utilização de recursos digitais e online tanto para o planejamento quanto para a aplicação na prática pedagógica e ainda a maior articulação entre os acadêmicos da formação inicial com os professores e com a realidade da educação básica.

Apesar dos problemas, das situações de insegurança do período pode-se considerar que ocorreram mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas dos professores da rede pública, a partir da utilização de recursos digitais e online em seu planejamento. Para os acadêmicos dos Cursos de Licenciaturas e também para o Bacharelado em Engenharia de Computação houve o fortalecimento da formação inicial por meio do contato direto com a realidade da educação básica, a definição de novas estratégias, a disponibilização de novos recursos para utilização no planejamento didático.

5- CONCLUSÕES

Por meio da apresentação das atividades desenvolvidas foi possível verificar as demandas que surgiram durante esse período e ainda compreender a necessidade de novas adaptações no projeto tendo em vista a situação de defasagem de ensino ocasionada pelas restrições da pandemia. Essas novas demandas são urgentes para se garantir o direito a educação e a aprendizagem a todas as crianças. De modo geral, tanto a pandemia quanto as novas demandas impostas por ela já estão impactando no aprendizado dos estudantes da educação básica, direcionando novas mudanças no projeto LALUPE, com planejamento de ações futuras que visem minimizar a defasagem educacional do alunado e ainda focalizar ações voltadas para a Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

- Brasil. (2015) Resolução nº2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE.
- Engel, G. I. (2000) Pesquisa-ação. Educar, Curitiba, n.16, p.181-191.
- Foltran, E.P., Foltran JR, D.C., Martiniak, V.L.(2020). O LALUPE e a intensificação da aprendizagem e da formação docente. Anais do 18º CONEX - Encontro Conversando sobre Extensão na UEPG 3º EAEX - Encontro Anual de Extensão Universitária. Disponível em <https://>

siseve.apps.uepg.br/storage/
eaexconex2020/154_Elenice_Parise_Foltran-160125777153044.pdf

- Oliveira, S. da S.; Silva, O. S. F.; Silva, M. J. de O. (2020). Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. Interfaces Científicas, Aracaju, v.10, n.1, p. 25 – 40, Número Temático. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239>
- ONU. (2015) Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Nações Unidas. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030>.
- Pisacco, N.M.T., Padilha, L.M. de L. (2021) Gincana virtual setembro literário: uma ação extensionista no contexto do ensino remoto. Anais 19º Encontro Conversando sobre Extensão (CONEX) e 4º EAEX - Encontro Anual de Extensão (EAEX). Disponível em: https://siseve.apps.uepg.br/storage/19conex4eaex2021/154_Nelba_Maria_Teixeira_Pisacco-163330343323597.pdf
- Skliar, C. (org.). (2006). Atualidade da educação bilíngue para surdo. 1ª ed., Porto Alegre, Mediação, 207 p.
- Thiollent, M. (2002). Construção do conhecimento e metodologia da extensão. Mesa-redonda Metodologia e experiências em projetos de extensão. Texto apresentado em mesa-redonda, coordenada pelo Prof. José Willington Germano (Pró-reitor de Extensão da UFRN), no I CBEU - Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. João Pessoa. Paraíba.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO À DIVERSIDADE

Sónia Gonçalves de Oliveira¹, Olívia de Carvalho²

¹*Agrupamento de Escolas de Pedrouços (Portugal), soniaoliveira@escolasdepedroucos.com*

²*Escola Superior de Educação de Fafe (Portugal), oliviadecarvalho@iesfafe.pt*

Resumo

Há muito Portugal, simultaneamente com outros países, caminha para a Educação Inclusiva (EI). Recentemente, o Ministério da Educação (ME) emanou diversos normativos/documentos representativos de mudança nas escolas, com vista a atender a diversidade e a garantir espaços de plena presença, participação e progresso de todos e de cada um dos estudantes. Este trabalho procurou conhecer na perspetiva dos professores de Portugal, do Pré-escolar ao Secundário, onde se situam as escolas no que concerne à criação de culturas, políticas e práticas inclusivas. Participaram no estudo 69 profissionais que responderam ao questionário “Indicadores para a Inclusão”, de Mel Ainscow e Tony Booth (2002), adaptado por Direção-Geral de Educação (2018). Os resultados obtidos revelaram que as escolas têm trilhado um caminho de inclusão nas diferentes dimensões, encontrando alguns obstáculos, especialmente as do 3.º Ciclo e Secundário.

Palavras-chave: Inclusão, Equidade, Diversidade.

Abstract

Portugal has long been simultaneously with other countries and is moving towards Inclusive Education (EI). Recently, the Ministry of Education (EM) has issued a number of normative/representative documents for change in schools, with a view to attending to diversity and guarantee spaces of full presence, participation and progress of each and every one of the students. This work sought to know from the perspective of teachers from Portugal, from preschool to secondary, where schools are located in what concerns the creation of inclusive cultures, policies and practices. Participants were 69 professionals who answered the questionnaire "Indicators for Inclusion" by Mel Ainscow and Tony Booth (2002), adapted by the Directorate General of Education (2018). The results showed that the schools have been walking a path of inclusion in the different dimensions, encountering some obstacles, especially those of the 3rd Cycle and Secondary.

Keywords: Inclusion, Equity, Diversity.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a nível mundial tem-se assistido, paulatinamente, a mudanças significativas da escola e da educação, não sendo Portugal exceção. Esse percurso, tem sido marcado pela simbiose entre a mudança e a inovação, alicerces fundamentais para “implementar um sistema educativo que respeite e promova os valores da inclusão” (Rodrigues, 2018, p. 11), isto é, que assente em “princípios de equidade, tolerância, respeito e participação ativa de todos” (Afonso & Amorim, 2018, p. 612).

Tal como preconiza a Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948, art.º 26.º), a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1959; AR n.º 20/90, art.º 28.º) e a Constituição da República Portuguesa (CRP) (2005), “todos têm direito à educação e à cultura” (artigo 73.º, n.º 1), tendo a escola de assegurar

[...] a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva (CRP, artigo 73.º, n.º 2).

As escolas têm o dever de se adequar a todos os indivíduos, criando meios facilitadores e mais eficazes, de modo a assegurar uma educação para todos, “garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Pires, artigo 2.º, alínea 2; CRP, artigo 74.º, n.º 1). Ainda, de acordo com a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, todos têm direito à educação “sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”, assegurando

“um sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida”, promovendo

a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e sentido de dignidade e autoestima [...] respeito pelos direitos humanos, liberdades fundamentais e diversidade humana; b) O desenvolvimento pelas pessoas com deficiência da sua personalidade, talentos e criatividade, assim como das suas aptidões mentais e físicas, até ao seu potencial máximo; c) Permitir às pessoas com deficiência participarem efetivamente numa sociedade livre (ONU, 2009, art.º 24.º, alínea 1).

As pessoas com deficiência têm o direito de aceder a um ensino inclusivo, “de qualidade e gratuito, em igualdade com as demais pessoas nas comunidades em que vivem”, assim como de verem “providenciadas adaptações razoáveis em função das necessidades individuais”, de modo a receberem o apoio e as medidas necessárias em ambientes maximizadores do seu desenvolvimento académico e social, facilitando a plena presença, participação e progresso de todos e de cada um (Ibidem, alínea 2). Posição essa, que vai de encontro à Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa (2015) e à Declaração de Incheon que defendem uma educação inclusiva, de qualidade, equitativa, que procura o sucesso de e para todos os alunos, por forma “a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem”, em que “nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos”, existindo o comprometimento de “assegurar que ninguém seja deixado para trás” (Unesco, 2015, p. 2).

Numa perspetiva inclusiva, as

escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades (Unesco, 1994, p.11-12).

A educação inclusiva deve ser entendida em três dimensões: a dimensão ética, que compreende os princípios e valores (culturas inclusivas), constitui o suporte para o sucesso de todos e orienta para tomadas de decisão sobre as políticas e práticas; a dimensão da implementação de medidas de política educativa, que evidencia “o compromisso com a inclusão”, assente em princípios inclusivos e de estratégias de mudança para responder à diversidade; a dimensão das práticas educativas traduzidas pelas culturas e políticas inclusivas, “definindo medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão”. Estas dimensões estão em constante movimento e nunca podem ser dissociadas (Booth & Ainscow, 2002; DGE, 2018, p.11).

Uma escola inclusiva tem a missão de se tornar acessível a todos e a cada um, apoiando-se num conjunto de valores que permita a efetiva presença (condições de acesso), participação (condições e sentido de pertença) e sucesso (condições para maximizar as competências/proficiência) (Rodrigues, 2018). Para esse fim, é fundamental trabalhar numa base humanista, do saber, da aprendizagem, da inclusão, coerência e flexibilidade, adaptabilidade e ousadia, sustentabilidade e estabilidade, como preconizam os princípios que orientam para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), isto é, não dividir o indivisível e encarar a educação e a escola numa vertente holística, de e para todos. É esta visão alargada da educação, de construção de valores éticos que incorporam o conhecimento e a conduta pessoal, que permite a cada ser se interpretar, agir e se mostrar ao mundo. Para tal, segundo Rodrigues (2018), deve-se ter em consideração a dimensão dos Direitos Humanos, da diversidade, da participação e da aprendizagem.

Na dimensão dos Direitos Humanos, podemos considerar o direito à educação como “o direito dos direitos”, uma vez que representa uma realidade transversal, a alavanca para conseguirmos exercer de forma efetiva e cabal os demais direitos da constituição (Sousa, 2017).

A dimensão da diversidade é um facto inegável no mundo, representando a norma na maioria das nossas escolas, pois cada ser humano é singular e como tal único, original (Afonso & Amorim, 2018). Logo, pretende-se uma escola em constante mutação, que seja capaz de responder de forma adequada e flexível a essa diversidade, promovendo aprendizagens significativas e equitativas. Mudanças essas que passam pelo currículo, trabalho pedagógico e organização da escola, tendo-se sempre presente que os alunos não são todos iguais, não aprendem com as mesmas estratégias, nos mesmos tempos... (Rodrigues, 2018).

A diversidade está estritamente relacionada com a dimensão da participação, pois é necessário empoderar a todos e a cada um dos indivíduos, das ferramentas necessárias à sua participação efetiva e cabal num espaço que se quer plural. Quer-se uma “comunidade participada de

aprendizagem [...], em que todas as pessoas [...] são ouvidas e a sua opinião considerada para as decisões que afetam a instituição”, esta voz “é essencial para se construir a equidade e a excelência” (Rodrigues, 2018, p. 18).

Sem criar comunidades disponíveis para a efetiva escuta do outro – sem evocar preconceitos de idade, maturidade, deficiência, estatuto académico, social, económico ou outras condições – não será possível refundar a escola para o século XXI, num tempo de urgência para repensar as motivações, estratégias, a missão e finalidade da escola numa sociedade tecnológica, desigual, complexa (Ibidem).

A dimensão da aprendizagem está vinculada à conceção de uma aprendizagem para todos os alunos, mobilizando todos os meios, de modo a não deixar nenhum aluno para trás. Surge desta forma,

Um currículo que terá certamente que focar em aspetos essenciais e devem constituir uma linguagem, uma base comum para todos os alunos, mas um currículo que deixe uma parte importante da aprendizagem a diferentes áreas, a trabalhos que se centrem em projetos dos alunos, a uma aprendizagem que possa contemplar diferentes ritmos e meios (Rodrigues, 2018, p. 19).

Todas estas dimensões asseguram uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, promotoras de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (Unesco, 2017).

Hodiernamente, a escola deve apresentar-se como um espaço aberto, cooperativo e colaborativo, “onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho), tendo como princípios orientadores (art.º 3.º, Cap. I) a educabilidade universal, equidade, inclusão, personalização, flexibilidade, autodeterminação, envolvimento parental e interferência mínima.

A inclusão é um caminho, portanto faz-se caminhando... Ao longo das últimas décadas, temos vindo a percorrer esse caminho que é a educação inclusiva, que

[...] procura conhecer o ponto de partida do aluno, investiga as suas melhores rotas para aprender, lhe dá sustentação e confiança para desenvolver as suas competências, lhe assegura um ambiente de confiança e de valorização do que aprendeu e do trabalho que fez (Rodrigues, 2018, p. 20).

De acordo com o regime da EI, todos os alunos devem aprender juntos e, partindo-se do respeito pelas suas diferenças, especificidades, expectativas, interesses e potencialidades, proporcionar estruturas, sistemas, metodologias e estratégias de ensino adequadas e significativas à sua progressão e inclusão social. Corrobora José Vítor Pedroso, ao referir que o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho assume claramente uma orientação inclusiva e vem

[...] reforçar o direito de cada um dos alunos a uma educação consentânea com as suas potencialidades, expectativas e necessidades, num conjunto de respostas planeadas no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em verdadeiras condições de equidade (DGE, 2018, p. 7).

O Decreto-Lei n.º 54/2018 representa uma enorme mudança para as escolas, a nível organizacional e do processo educativo, revelando-se profícuo para todos e para cada um dos alunos, quando aplicado conjuntamente com outros normativos/documentos emanados pelo Ministério da Educação, nomeadamente, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, as Aprendizagens Essenciais, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o PASEO.

A escola tem vindo a percorrer de forma gradual o caminho que é a inclusão; contudo, urge o compromisso de reequacionar o seu papel, onde o aluno surge como prioritário em todo o sistema e a escola tem que responder a todos e a cada um, de acordo com as suas potencialidades, necessidades, interesses e expectativas (Correia, 2018).

De forma a criar/implementar/potenciar ambientes inclusivos para dar uma melhor resposta a todos, o DL n.º 54/2018 prevê a criação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), que desempenham o papel de sensibilizar a comunidade para a EI; propor medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (MSAI); acompanhar e monitorizar a aplicação das medidas propostas; prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas; elaborar documentos (RTP, art.º 21.º; PEI, art.º 24.º; PIT, art.º 25.º); acompanhar o funcionamento do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA).

É dever da escola identificar as barreiras à aprendizagem e à participação e proporcionar a todos uma educação que se pretende flexível e dinâmica, assente no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e numa abordagem multinível, de modo a mobilizar as MSAI necessárias ao atendimento à diversidade, assegurando que “cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades” (Booth & Ainscow, 2002; DL n.º 54/2018).

A abordagem multinível visa “uma atuação proativa e preventiva”, com intervenções de caráter universal, que se direcionam para todos e são da responsabilidade de todos” (DGE, 2018, p. 19). Compreende as medidas universais, as medidas seletivas e as medidas adicionais, que “variam em termos do tipo, intensidade e frequência das intervenções e são determinadas em função da resposta dos alunos às mesmas” (Ibidem, p. 20), podendo ser mobilizadas diferentes medidas ao mesmo tempo, assim como também podem ser retiradas a qualquer momento, de acordo com as necessidades e a progressão do aluno.

O DUA é uma abordagem curricular flexível, proativa e personalizada que considera a diversidade na sala de aula, “contribui para a criação de ambientes de aprendizagem acessíveis e desafiantes para todos os alunos” (DGE, 2018, p. 27), oferecendo “diferentes formas de motivação, de representação e expressão do conhecimento” (Rodrigues, 2018, p. 19), assim como “oportunidades e alternativas acessíveis para todos os alunos em termos de métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação, sem alterar o nível de desafio e mantendo elevadas expectativas de aprendizagem” (DGE, 2018, p.22).

É fulcral ver os currículos como flexíveis, e não como especiais, que permitam a todos e a cada um dos alunos ter acesso ao currículo, independentemente das suas competências e motivações, e alcançar o sucesso. “A inquirição, a experiência, a descoberta, as atividades artísticas e expressivas, a atuação e o conhecimento do meio, a novidade, a previsão” são exemplos de fatores que trarão o sucesso aos alunos (Rodrigues, 2018, p. 20).

Neste sentido, mostra-se impreterível o trabalho colaborativo entre profissionais e a família, bem como a corresponsabilização de todos e de cada um neste processo, agindo de forma integrada, articulada e flexível, na criação de oportunidades de aprendizagem que garantam o sucesso de todos os alunos, pela partilha de informações, documentação e orientações práticas preciosas para intervir junto da diversidade (Rodrigues, 2019). Perante este cenário, deve-se ter sempre presente todos os documentos de referência do ME, para que dentro de cada medida mobilizada, se proceda à diferenciação pedagógica, à implementação de atividades/estratégias, com base em acomodações curriculares e/ou adaptações curriculares (não)significativas “que poderão ser diferentes quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados”, mas que permitam a participação e o sucesso de todos (DGE, 2018, p.12).

As acomodações curriculares compreendem toda e qualquer atividade de aprendizagem, planeada na sala de aula, para responder à diversidade dos alunos e estilos de aprendizagem e a promover o sucesso educativo de cada aluno. Na sua essência está uma diversificação e combinação adequadas de vários métodos e estratégias de ensino; a utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação; a adaptação de materiais e recursos educativos e a remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento (DGE, 2018, p.13).

As adaptações curriculares não significativas dizem respeito às “medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares”, como a adaptação de objetivos e conteúdos por uma alteração na sua sequencialização e/ou priorização e a introdução de objetivos específicos intermédios, tendo sempre como meta atingir os objetivos gerais. Por sua vez, as adaptações curriculares significativas concernem nas “medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares”, introduzem outras aprendizagens substitutivas; visando potenciar o desenvolvimento pessoal, relacionamento interpessoal e a autonomia (Ibidem).

As medidas mobilizadas têm como finalidade garantir o acesso e sucesso de todos ao currículo, de forma equitativa e em igualdade de oportunidades, quanto aos conteúdos programáticos, à organização do espaço e do tempo, aos equipamentos, às estratégias, às atividades e à avaliação, isto é, ver a unicidade de cada aluno e construir percursos curriculares que promovam a sua participação e sucesso educativo, pessoal e social.

Em todo este processo a escola tem a missão de “promover a articulação entre os professores, os pais e, sempre que possível, o próprio aluno” (DGE, 2018, p.15).

A inclusão é um valor comunitário/constitucional, uma opção de vida, que foi adotado por Portugal e, como tal, tem que ser aplicado (Sousa, 2017). Progressivamente, efetuamos este caminho que é a inclusão e “é a partir do que se tem, [...] do que se sabe, que temos de implementar aquilo que queremos” (Rodrigues, 2018, p. 25). Para cumprir tal desiderato, as escolas têm que reunir esforços, mas ao mesmo tempo, verem os seus recursos, quer humanos, materiais e/ou organizacionais reforçados, garantindo uma educação para todos, tida como competente e pertinente, sem deixar ninguém para trás. É imperativo que as escolas tenham turmas mais pequenas; mais técnicos a apoiar o trabalho docente; mais professores; atribuição de horário para os professores se formarem e prepararem; e mais equipamento que permita práticas experimentais, isto é, uma educação mais inovadora. Esta educação incita ao trabalho mais cooperativo e colaborativo, à reflexão sobre práticas e ao estabelecimento de parcerias (Rodrigues, 2018), “para melhorar as vidas das pessoas e promover o desenvolvimento sustentável” (Unesco, 2017, p. 19).

Esta investigação surge com o objetivo de compreender, na perspetiva dos professores, em que ponto estão as escolas no que concerne à criação de culturas e políticas inclusivas, bem como da promoção de práticas inclusivas, que garantam espaços de desenvolvimento pleno e que proporcionem aprendizagens mais significativas, onde se evidencie a efetiva presença, participação e progresso de todos e de cada um dos alunos.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Este estudo foi composto por 69 professores de diferentes ciclos de ensino, respetivamente, pré-escolar (N=13; 18,84%), 1.º ciclo EB (N=24; 34,78%), 2.º ciclo EB (N=17; 24,64%), 3.º ciclo EB (N=12; 17,39%), e secundário (N=3; 4,35%), a lecionarem em Portugal.

A amostra foi aleatória e de conveniência.

2.2. Instrumentos e Procedimentos

O instrumento utilizado foi o inquérito por questionário da autoria de Mel Ainscow e Tony Booth (2002) presente no Manual de Apoio à Prática – Para uma Educação Inclusiva (2018), com opções de resposta do tipo Likert, com três itens, onde cada participante registou o seu nível de concordância ou discordância relativamente a cada afirmação apresentada.

O questionário foi composto por duas partes, sendo a primeira, referente aos dados sociodemográficos, com oito questões fechadas e a segunda parte relativa aos indicadores para a inclusão, subdividida em três dimensões, nomeadamente, i. Dimensão A – Criar culturas inclusivas, com 13 afirmações, A.1.1 Todos se sentem bem-vindos. A.1.2 Os alunos entreeajudam-se. A.1.3 Os professores colaboram entre si. A.1.4 Os professores e os alunos respeitam-se mutuamente. A.1.5 Os professores e os pais trabalham em parceria. A.1.6 Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto. A.1.7 A comunidade está envolvida na escola. A.2.1 Os professores têm elevadas expectativas para todos os alunos. A.2.2 Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão. A.2.3 Todos os alunos são igualmente valorizados. A.2.4 A relação professor/aluno é baseada no respeito mútuo. A.2.5 A escola procura remover barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos. A.2.6 A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação; ii. Dimensão B – Criar políticas inclusivas, com 10 afirmações, B.1.1 Os novos professores são ajudados a integrar-se na escola. B.1.2 A escola procura admitir todos alunos da sua área geográfica. B.1.3 A escola procura tornar o seu edifício acessível a todos. B.1.4 Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola. B.1.5 As turmas são organizadas de forma a valorizar todos os alunos. B.2.1 Todas as formas de apoio são coordenadas. B.2.2 As ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos. B.2.3 A escola procura minimizar a exclusão de alunos por motivos disciplinares. B.2.4 A escola procura eliminar as barreiras que impedem a frequência escolar. B.2.5 A escola procura eliminar a violência escolar; e iii. Dimensão C – Promover práticas inclusivas, com 16 afirmações, C.1.1 As aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos. C.1.2 As aulas encorajam a participação de todos os alunos. C.1.3 As aulas promovem a compreensão da diferença. C.1.4 Os alunos são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem. C.1.5 Os alunos aprendem de forma colaborativa. C.1.6 A avaliação promove a aprendizagem de todos os alunos. C.1.7 A disciplina no contexto da sala de aula é baseada no respeito mútuo. C.1.8 Os professores planificam, ensinam e avaliam em parceria. C.1.9 Os

professores de apoio promovem a participação e a aprendizagem de todos os alunos. C.1.10 Os TPC contribuem para a aprendizagem de todos os alunos. C.1.11 Todos os alunos participam nas atividades fora da sala de aula. C.2.1 A diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem. C.2.2 O saber dos professores é plenamente utilizado. C.2.3 Os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação. C.2.4 Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados. C.2.5 Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão.

Posteriormente, procedemos à correlação da análise estatística, que “impõe-se em todos os casos em que estes últimos são recolhidos por meio de um inquérito por questionário” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 224), e que culminou na discussão de resultados, produto da triangulação entre os dados adquiridos e a revisão da literatura encetada.

3. RESULTADOS

Aquando da análise das respostas dos inquiridos aos indicadores para a inclusão na Dimensão A, a maioria responde concordar com todas as afirmações apresentadas, destacando-se A.1.3, A.1.4 e A.2.4. Ao nível do 1.º ciclo verifica-se não concordarem nem discordarem em A.2.1 (N=15; 62,50%) tal como os participantes do 2.º Ciclo (N= 8; 47,06%). Por seu turno, os do 3.º ciclo manifestam a mesma opinião em A.1.5 (N=6; 50%) e A.1.7 (N=8; 66,67%) e discordam em A.2.2 (N=5; 41,67%). Os inquiridos do Secundário mostraram-se divididos quanto à sua concordância em A.1.1, A.2.3 e A.2.5 (N=1; 33,33%); ainda, na sua maioria, não concordam nem discordam em A.1.2, A.1.6, A.2.2 e A.2.6 (N=2; 66,67%) e em A.1.5 e A.1.7 (N=3; 100%).

Na Dimensão B – Criar políticas inclusivas, os participantes concordam na sua generalidade com as afirmações, evidenciando B.1.2, B.1.3 e B.2.3. Os inquiridos do Pré-escolar, 1.º Ciclo e 2.º Ciclo mostraram concordância pela totalidade das afirmações. Relativamente à amostra do 3.º Ciclo em B.2.1 as opiniões dividem-se entre a escala de concordância/discordância (N=4; 33,33%) e em B.2.2, maioritariamente, não concordam nem discordam (N=7; 58,33%). Os participantes do secundário dividem as suas respostas às afirmações B.1.1 e B.2.5 (N=1; 33,33%) e mostram não concordar nem discordar em B.1.4, B.1.5, B.2.4 (N=2; 66,67%) e em B.2.1 (N=3; 100%).

Na Dimensão C, promover práticas inclusivas, constatamos que grande parte da amostra concorda com os itens colocados, verificando-se unanimidade em C.1.1 e C.1.7.

Os inquiridos do Pré-escolar mostraram elevados níveis de concordância, destacando C.1.10 na qual emitiram não concordar nem discordar (N=6; 46,15%).

Quanto ao 1.º Ciclo, os participantes dividiram a sua opinião entre o concordo e o não concordo nem discordo em C.1.10 (N=10; 41,67%). Já em C.2.5 evidenciaram não concordar nem discordar (N=13; 54,17%). A amostragem do 2.º Ciclo concordou com todas as afirmações; já o 3.º Ciclo mostrou opiniões repartidas em C.1.5 entre concordar e não concordar nem discordar (N=5; 41,67), maior percentagem de discordância em C.1.11 (N=6; 50%) e não concordou nem discordou em C.1.10 (N=7; 58,33%) e C.2.2 (N=6; 50%).

De acordo com as respostas dos participantes do Secundário denota-se variância de entre o grau de concordância/discordância em C.1.2, C.1.6 e C.1.10. Ainda se verifica que, na sua maioria, não concordam nem discordam em C.1.3, C.1.5, C.1.9, C.1.11, C.2.1 e C.2.3 (N=2; 66,67%) e em C.1.4, C.2.2, C.2.4 e C.2.5 (N=3; 100%).

De modo geral, ao analisar os resultados das três subescalas em ciclos de escolaridade distintos, como observado na Tabela 1, verificamos existir maior grau de concordância no Pré-escolar, 1.º Ciclo, 2.º Ciclo e 3.º Ciclo em qualquer uma das dimensões. O Secundário generaliza as suas respostas ao não concordo nem discordo.

Tabela 1 - Análise de resultados das subescalas por ciclos de ensino

<i>Escala</i>	<i>Variáveis</i>	<i>Concordo</i>		<i>Não concordo Nem discordo</i>		<i>Discordo</i>	
	<i>Ciclo</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
A	Pré-escolar						
	1.º Ciclo	143	84,62%	14	8,28%	12	7,10%
	2.º Ciclo	218	69,87%	75	24,04%	19	6,09%
	3.º Ciclo	153	69,23%	52	23,53%	16	7,24%
	Secundário	91	58,33%	39	25,00%	26	16,67%
B	Pré-escolar	15	38,46%	21	53,85%	3	7,69%
	1.º Ciclo	105	80,77%	19	14,62%	6	4,62%
	2.º Ciclo	165	68,75%	62	25,83%	13	5,42%
	3.º Ciclo	130	76,47%	28	16,47%	12	7,06%
	Secundário	82	68,33%	24	20,00%	14	11,67%
C	Pré-escolar	12	40,00%	13	43,33%	5	16,67%
	1.º Ciclo	166	79,81%	25	12,02%	17	8,17%
	2.º Ciclo	261	67,97%	93	24,22%	30	7,81%
	3.º Ciclo	203	74,63%	43	15,81%	26	9,56%
	Secundário	91	47,40%	68	35,42%	33	17,19%
		13	27,08%	29	60,42%	6	12,50%

Fonte: elaborada pelos autores.

Pela observação da Tabela 2, análise global dos resultados obtidos por todos os participantes às respostas dadas relativas às afirmações da Dimensão A, B e C do questionário Indicadores para a inclusão, sobressaem os níveis de concordância.

Tabela 2 - Análise de resultados gerais das subescalas

<i>Escala</i>	<i>Concordo</i>		<i>Não concordo Nem discordo</i>		<i>Discordo</i>	
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
A	620	69,12%	201	22,41%	76	8,47%
B	494	71,59%	146	21,16%	50	7,25%
C	734	66,49%	258	23,37%	112	10,14%

Fonte: elaborada pelos autores

4. DISCUSSÃO

Os resultados obtidos ditam que as escolas e os seus profissionais estão a percorrer o caminho que é a inclusão (Sanches & Teodoro, 2006; Ainscow et al., 2011). A maioria dos participantes dos distintos níveis de ensino que integraram este estudo, na dimensão criar culturas inclusivas, concorda com o facto de existir trabalho colaborativo entre professores e que a relação professor/aluno pauta-se pelo respeito mútuo (Rodrigues, 2019).

No 1.º Ciclo os inquiridos mostram alguma relutância quanto às elevadas expetativas depositadas para todos os alunos. Já o nível Secundário revela existir um maior caminho a percorrer rumo à inclusão, quanto a todos os alunos serem bem-vindos, valorizados e removidas as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos. Ainda se verifica que os alunos têm que desenvolver hábitos de entreaajuda, assim como tem que se proceder a uma reorganização que vise

melhorar o trabalho conjunto professores/direção, em que todos (professores, direção, alunos e pais) partilhem uma filosofia de inclusão e a escola minimize ao máximo todas as formas de discriminação (Ainscow et al., 2011; Rodrigues, 2018).

Através deste estudo verifica-se a importância premente no Secundário de promover um trabalho em parceria, professores/pais e a comunidade estarem efetivamente envolvidos na vida escolar (Armstrong & Rodrigues, 2014; Rodrigues, 2018).

Quanto a criar políticas inclusivas, verificou-se neste estudo que todos os inquiridos acreditam que, atualmente, a escola procura admitir todos os alunos da sua área geográfica, tornando as suas instalações acessíveis a todos e minimizando a exclusão de alunos por motivos disciplinares, vindo de encontro aos dados da Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC) e das Recomendações da ONU a Portugal sobre os direitos das pessoas com deficiência (2016). O Pré-escolar, o 1.º Ciclo e o 2.º Ciclo revelam-se como os ciclos nos quais são mais visíveis as políticas inclusivas. Por seu turno, o 3.º Ciclo manifesta não ter opinião formada relativamente ao facto das ações de formação ajudarem na resposta educativa à diversidade de todos os alunos, (Ainscow et al., 2011; Dias, 2017); assim como na coordenação das formas de apoio; sendo também esta opinião partilhada pelos inquiridos do Secundário.

O Secundário, pelos resultados do estudo, demonstra não se encontrar ao nível dos demais no percurso em prol da inclusão, suscitando dúvidas quanto aos novos professores serem ajudados a integrar-se na escola e à eliminação da violência escolar. Ainda se verificam lacunas no apoio à integração dos novos alunos na escola, à constituição de turmas como potenciadoras do valor de todos e à eliminação de barreiras que impeçam a frequência escolar.

Os resultados obtidos revelam um percurso significativo na promoção de práticas inclusivas, especialmente no que concerne à planificação de aulas em função da aprendizagem de todos os alunos (Nunes & Madureira, 2015) e à disciplina existente na sala de aula baseada no respeito mútuo.

A maioria dos inquiridos não evidencia opinião (des)favorável quanto à contribuição dos TPC para a aprendizagem de todos os alunos. (Rosário et al., 2005; Morgado, 2018).

Os inquiridos do 1.º Ciclo e do Secundário revelam dúvida relativa à distribuição justa dos recursos da escola para que possam apoiar a inclusão. O 3.º Ciclo mostra opiniões divididas quanto aos alunos aprenderem de forma colaborativa, assim como não manifesta qualquer parecer formado relativamente à utilização plena do saber dos professores. Salienta-se discordância na participação de todos os alunos nas atividades fora da sala de aula.

Notoriamente, o Secundário fica mais aquém dos princípios da inclusão, revelando divisão quanto às aulas encorajarem a participação de todos os alunos, a avaliação promover a aprendizagem de todos e de o saber dos professores ser usado na sua plenitude. Evidencia vulnerabilidade em diferentes questões, como: as aulas promoverem a compreensão da diferença, a aprendizagem dos alunos de forma colaborativa, a promoção da participação e da aprendizagem de todos os alunos por parte dos professores de apoio, a participação de todos os alunos em atividades fora da sala de aula, a diversidade dos alunos ser utilizada como recurso para apoiar a aprendizagem/participação e, com maior relevância, o envolvimento dos alunos na própria aprendizagem, a utilização plena do saber dos professores, o conhecimento e utilização dos recursos da comunidade e a distribuição de forma justa dos recursos da escola para que possam apoiar a inclusão (Luís et al., 2014).

O 2.º Ciclo revela-se o grupo onde se verifica maior promoção de práticas inclusivas.

Perante os resultados obtidos, verificamos que a nível global existe elevada concordância quanto às escolas criarem culturas e políticas inclusivas, bem como na promoção de práticas inclusivas promotoras da presença, participação e progresso de todos e de cada um dos alunos. Ao nível do Secundário apuramos que as escolhas recaíram no não concordo nem discordo, denotando-se algumas fragilidades nas diversas dimensões.

Com este estudo, concluímos que a inclusão é uma realidade e paulatinamente vai-se fazendo mais presente na vida da escola e da comunidade.

5. CONCLUSÃO

Hodierna e futuramente queremos uma escola que seja um espaço de participação, de cidadania e de bem comum; uma educação afastada do assistencialismo e promotora da inclusão de todos, num sistema que se quer plural, aberto, personalizado, colaborativo, cooperativo, com visão estratégica,

reflexivo, monitorizado, e onde todos e cada um sejam corresponsabilizados, valorizando o seu desenvolvimento pessoal/profissional.

Podemos afirmar, que estamos no caminho de uma escola e uma sociedade equitativa, recetiva e positiva, assente em pressupostos de que a escola é para todos e representa o “direito dos direitos”, onde a diversidade é um facto e como tal temos que dar resposta a todos e a cada um dos alunos ou restante comunidade, promovendo a sua efetiva e cabal participação.

A educação inclusiva movimenta-se no mundo das possibilidades e é um caminho que não se trilha sozinho (Rodrigues, 2018). A inclusão é pensar de forma colaborativa, ouvir todos (alunos, pais, professores, assistentes operacionais, técnicos...), inovar estratégias, abordar o currículo de forma diferenciada, organizar diferente da escola, promover uma relação salutar e profícua para o bem comum da escola, família e comunidade...

A inclusão é derrubar as barreiras à aprendizagem e à participação ao mesmo tempo que identifica e edifica os fatores que a podem promover. Neste caminho, estamos todos juntos, tornando cada elemento (professores, direção, técnicos, assistentes operacionais, pais e restante comunidade) imprescindível neste processo que se vai conquistando a cada dia, onde a escola contempla políticas e culturas face à inclusão nos seus Projetos Educativos, que se refletirão nas práticas pedagógicas.

É urgente cada escola entrar num processo de retrospeção e refletir em que ponto está e onde quer estar, tomar decisões e derrubar barreiras à aprendizagem e à participação, de modo a atender a diversidade, que é um facto nas nossas escolas, criando ambientes acolhedores e estimulantes para todos e cada um, contabilizando os seus diferentes pontos de partida, estilos de aprendizagem e experiências. Para acompanhar esse processo podemos-nos apoiar em diferentes instrumentos (Booth & Ainscow, 2002; DGE, 2018).

É sabido que o percurso da inclusão, não se desenvolve ou se vai desenvolver de igual forma em todas as escolas e em todos os ciclos de ensino; contudo, uma vez que a escola em Portugal constitui obrigatoriedade até aos 18 anos, a mesma deve apresentar-se como o mais acolhedora, estimulante, personalizada, flexível e reflexiva possível, de forma a possibilitar oportunidades equitativas para todos os alunos nos diferentes anos de escolaridade.

Um dos problemas com que as escolas se têm defrontado no seu caminho inclusivo é o dos rankings (provas/exames) (Rodrigues, 2018), que vem apoiar algumas das dificuldades/incertezas auscultadas neste estudo, onde se verifica que o 3.º Ciclo e o Secundário ficam aquém dos demais ciclos no que concerne às culturas, políticas e práticas inclusivas. Todavia, o governo português, na voz de João Costa (Secretário de Estado da Educação e atual Ministro da Educação), refere que a inclusão passará a ser um indicador chave na avaliação da qualidade das escolas, tendo-se em consideração o seu contributo no desenvolvimento biopsicossocial de todos e de cada um dos seus estudantes (Kotowicz, 2019).

Todos os dias temos e devemos trabalhar pela inclusão, lutar por essa inclusão que nem sempre tem os meios e recursos necessários, que é feita de avanços e recuos, de sucessos e fracassos, de momentos de glória e desânimo, mas ter presente que os pequenos gestos em prol da inclusão representam pequenas vitórias e, que “grandes vitórias fazem-se do somatório de pequenas vitórias” (Sousa, 2017).

REFERÊNCIAS

- Afonso, N., & Amorim, N. (2018). Intervenção Clínica em Contexto Escolar. In N. L. Antunes (coord.). *Sentidos* (pp. 611-618). Editora Lua de Papel.
- Ainscow, M., Caldeira, E., Paes, I., Micaelo, M., & Vitorino, T. (2011). *Aprender com a diversidade: um guia para o desenvolvimento da escola* (2.ª ed.). Edição Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Armstrong, F., & Rodrigues, D. (2014). *A Inclusão nas Escolas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index para Inclusão: Desenvolvendo a Aprendizagem e a participação na escola*. Cidadãos do Mundo.
- Constituição da República Portuguesa. VII Revisão Constitucional. (2005). Assembleia da República. <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>

- Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009 (2009). Diário da República, 1.ª série, n.º 146/2009. <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-assembleia-republica/56-2009-493187>
- Correia, L. M. (2018). *Educação Inclusiva & Necessidades Especiais*. Flora Editora.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República, 1.ª série, n.º 129/2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República, 1.ª série, n.º 129/2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Direção Geral de Educação. (2018). *Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação.
- Dias, P.C. (2017). A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v.25, n. 94, 7-25, jan./mar. doi: 10.1590/S0104-40362017000100001
- ISEC. (2015). Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa. In *8th Inclusive and Supportive Education Congress*. ISEC.
- Kotowicz, A. (2019, 16 de janeiro). Escolas passam a ser avaliadas pelo nível de inclusão. *Rankings não dizem rigorosamente nada sobre a qualidade da escola*. Observador [online]. <https://observador.pt/2019/01/16/escolas-passam-a-ser-avaliadas-pelo-nivel-de-inclusao-rankings-nao-dizem-rigorosamente-nada-sobre-a-qualidade-da-escola/>
- Luís, H; Piscalho, I.; Pappamikail, L. (2014). Formar para incluir – a promoção de práticas inclusivas através da formação em contexto. *Revista Interações*, n.º 33, 73-83.
- Martins, G. O., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. V., & Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/DGE.
- Morgado, J. (2018, maio). Trabalho de casa ou trabalho em casa. *Revista Visão* [online]. <http://visao.sapo.pt/opiniao/bolsa-de-especialistas/2018-05-08-Trabalho-de-casa-ou-trabalho-em-casa>.
- Nunes, C. & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, *CIED: Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 5(2), 126-143.
- Organização das Nações Unidas. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. *Centro de Informação das Nações Unidas em Portugal*. ONU. <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/01/Declaracao-Universal-dos-Direitos-Humanos.pdf>
- Organização das Nações Unidas. (2016). *Recomendações da ONU a Portugal sobre direitos das pessoas com deficiência*. ONU. <http://odh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/outras-publicacoes/item/276-recomenda%C3%A7%C3%B5es-da-onu-a-portugal-sobre-direitos-das-pessoas-com-defici%C3%Aancia>
- Pires, E.L. (1999). *Lei de Bases do Sistema Educativo* (5.ª edição). Edições Asa.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Rodrigues, A. (2019). O atendimento de necessidades especiais em contexto de inclusão escolar. In L.M. Correia (Org.). *Educação Inclusiva & Necessidades Especiais* (Vol. 2, pp. 109-143). Flora Editora.
- Rodrigues, D. (2018). *Ensaio sobre Educação Inclusiva (ensaiando para estrear a peça...)*. Edições Pró-Inclusão.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, E., Núñez, J., & Gonzales-Pienda, J. (2006). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e Envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 3, 343-351, set./dez. 2005. doi:10.1590/S1413-73722005000300002
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ DGE.

- Sousa, M.R. (2017, 7 de julho). *Intervenção no Congresso Educação, Inclusão e Inovação*. V Congresso Internacional - Educação, Inclusão e Inovação. Pró-Inclusão - Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, Lisboa. <http://www.presidencia.pt/?idc=10&idi=132851>
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Unesco. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)
- Unesco. (2015). *Declaração de Incheon educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>
- Unesco. (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>

DESENVOLVIMENTO DE PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS COM RECURSO AO CINEMA

Manuela Cachadinha

Instituto Politécnico de Viana do Castelo (PORTUGAL), mcachadinha@ese.ipvc.pt

Resumo

Com o trabalho aqui apresentado pretende-se dar visibilidade a um projeto pedagógico em curso numa Escola Superior de Educação de Portugal. Este projeto experimental relaciona-se com a promoção de pedagogias participativas e ativas recorrendo sobretudo ao cinema e aos filmes que circulam nos circuitos comerciais e que estão acessíveis ao grande público. A experiência agora relatada foi desenvolvida no contexto de um Curso de Mestrado e no âmbito de uma Unidade Curricular de Sociologia e Antropologia da Cultura. Sabemos que, na atualidade e com a vulgarização das novas tecnologias de comunicação e informação, as pedagogias ativas e participativas estão a ser cada vez mais valorizadas na esfera educativa. Entende-se que estas pedagogias deverão estar sobretudo centradas nos interesses e na participação dos alunos. No decorrer da experiência, exercitamos e desenvolvemos metodologias pedagógicas participativas e que, simultaneamente, incentivam a visualização e a reflexão sociológica e antropológica sobre alguns filmes selecionados pelos alunos através de pesquisas que os mesmos efetuam, em função de alguns critérios orientadores propostos pela professora. Após uma contextualização teórica inicial efetuada pela docente, os alunos são convidados a fazer pesquisas, on-line, sobre filmes que abordem, de alguma forma, temáticas relacionadas com a(s) cultura(s), relacionamento entre culturas e interculturalidade nas cidades e na sociedade. Depois de efetuadas as pesquisas, solicita-se aos alunos que selecionem um filme e procedam à sua análise, à luz dos conceitos tratados no âmbito da Unidade Curricular. Este trabalho de análise consolida-se através da produção de textos e de propostas de intervenção nos problemas detetados. Conclui-se que o interesse pelas matérias programáticas e o sucesso foi incrementado através da prática destas pedagogias.

Palavras-chave: Pedagogias Participativas e Ativas; Cinema; Culturas.

Abstract

The work presented here is intended to give visibility to an ongoing pedagogical project at a Higher School of Education in Portugal. This experimental project is related to the promotion of participatory and active pedagogies, resorting mainly to cinema and films that circulate in commercial circuits and that are accessible to the general public. The experience now reported was developed in the context of a Master's Course and within the scope of a Curricular Unit of Sociology and Anthropology of Culture. We know that, nowadays and with the spread of new communication and information technologies, active and participatory pedagogies are being increasingly valued in the educational sphere. It is understood that these pedagogies should be mainly centered on the interests and participation of students. During the experience, we exercised and developed participatory pedagogical methodologies that, simultaneously, encourage visualization and sociological and anthropological reflection on some films selected by the students through research that they carry out, based on some guiding criteria proposed by the teacher. After an initial theoretical contextualization carried out by the teacher, students are invited to do online research on films that address, in some way, themes related to culture(s), relationships between cultures and interculturality in cities and society. After carrying out the research, students are asked to select a film and proceed with its analysis, in the light of the concepts addressed within the scope of the Curricular Unit. This analysis work is consolidated through the production of texts and proposals for intervention in the detected problems. It is concluded that the interest in the syllabus and the success was increased through the practice of these pedagogies.

Keywords: Participatory and Active Pedagogies; Cinema; Cultures.

1. INTRODUÇÃO

Na educação atual, valoriza-se as denominadas pedagogias participativas e ativas onde os alunos desempenham um papel central e são motores de aprendizagens significativas através das suas

atividades de pesquisa. Entende-se que este tipo de pedagogia é mais adequado e eficaz tendo em vista o sucesso escolar e a melhor inserção no mundo do trabalho e na sociedade do presente.

Com este trabalho pretendemos apresentar uma experiência, realizada no âmbito de um projeto pedagógico, por nós desenvolvida durante a lecionação de uma unidade curricular de Sociologia e Antropologia da Cultura de um curso de Mestrado em Educação Artística da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

No mencionado projeto experimentamos a utilização de pedagogias ativas e participativas, solicitando aos alunos que efetuassem pesquisas e desenvolvessem reflexões sobre filmes do cinema que abordassem e problematizassem, de alguma forma, alguns dos conteúdos programáticos e conceitos lecionados na unidade curricular.

Entendemos que o referido projeto e a experiência relatada têm um caráter exploratório pois utilizamos esta estratégia pedagógica específica pela primeira vez e sem certezas, à partida, quanto aos resultados concretos e eficácia pedagógica. Em anos anteriores, trabalhamos pedagogicamente com filmes, mas fomos nós, enquanto docentes, que efetuamos a seleção dos filmes que seriam objeto de análise. No projeto/experiência que agora se relata, são os alunos a selecionar os filmes sobre os quais irão refletir e desenvolver análises. Esta escolha tem por base temáticas e conceitos abordados previamente em sala de aula e um conjunto de materiais didáticos orientadores disponibilizados pela docente. Nestes materiais aborda-se a diversidade dos conceitos de cultura, as culturas e as sociedades na atualidade, as diferentes formas de relacionamento entre pessoas e entre grupos nas sociedades do presente e suas implicações.

Esta experiência pedagógica só foi possível devido às condições tecnológicas e informacionais da atualidade que possibilitam uma acessibilidade quase generalizada às informações e a conteúdos divulgados pela internet, via computador, tablete e telemóvel. Foi requisito fundamental deste projeto pedagógico o acesso ao computador e à internet por parte de todos os alunos da turma envolvida no mesmo.

Enquadramos a experiência e o projeto acima referidos no contexto da metodologia de investigação qualitativa em educação (Bogdan & Biklen, 1994).

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1. Pedagogias e Metodologias Ativas e Participativas

Consideramos que a valorização das pedagogias ativas e participativas na educação atual, decorre das próprias dinâmicas da sociedade e da educação do presente onde são necessários e se pretende formar cidadãos participativos e alunos pró-ativos, interventivos e criativos. Estas pedagogias contrapõem-se, de alguma forma, às denominadas pedagogias tradicionais, onde os alunos tinham um papel mais passivo e os professores chamavam a si o papel ativo na relação educativa. As metodologias ativas e participativas propõem a centralidade do papel pró-ativo do discente/aprendente na construção do seu processo de aprendizagem.

Na pedagogia tradicional, utilizavam-se metodologias mais tradicionais, os professores trabalhavam com os alunos/estudantes fazendo exposições de conteúdos, sobretudo de forma oral. A avaliação da absorção/memorização destes conteúdos era testada mais tarde pelos professores, através de trabalhos e provas muitas vezes padronizados, sobretudo testes e exames escritos ou orais. A ação educativa centrava-se mais no papel desempenhado pelos professores. Os alunos deveriam receber as mensagens emanadas dos professores e contidas/escritas, frequentemente, nos manuais escolares. Nesta lógica, aquando das avaliações, os alunos deveriam demonstrar o conhecimento retido, sobretudo os saberes memorizados.

As pedagogias ativas e participativas e as metodologias ativas de aprendizagem são práticas pedagógicas que se baseiam em atividades educativas, capazes de implicar os estudantes de forma a que estes se tornam protagonistas no processo de construção do próprio conhecimento. Ou seja, são metodologias menos baseadas na transmissão de informações e mais centradas no desenvolvimento de habilidades e competências.

Tal como é referido por Bissoto e Caires (2019), a designação “metodologias ativas e participativas” inclui um leque de métodos e estratégias didático-pedagógicas, mediado por recursos tecnológicos também bastante diversificados. Dentro destes métodos e estratégias são de referir: “a discussão em pequenos grupos, a aprendizagem cooperativa, o “jogo de papeis”, projetos, estudos de caso,

metodologia de caso e a resolução de problemas" (Bissoto e Caires, 2019, p.165). Não obstante a diversidade das metodologias ativas e participativas e segundo as mesmas autoras que também referem Boud (1985),

existem aspetos comuns, que possibilitam que estas metodologias sejam caracterizadas como uma vertente didática unificada, embora plural, tais como: partem, maioritariamente, de pressupostos epistemológicos construtivistas, conquanto de géneses que podem ser diferentes; consideram os conhecimentos prévios dos sujeitos como basilares para o processo de ensino-aprendizagem; enfatizam a responsabilidade, as motivações e os objetivos dos aprendentes para com o seu processo de aprendizagem; apoiam-se no entrecruzamento disciplinar, fortalecendo os vínculos entre teoria e prática; priorizam o processo de aprendizagem e não um produto final designado e/ou idealizado pelo docente/instituição, e, destacam a importância do desenvolvimento de habilidades várias, intrínsecas ao processo de aprendizagem, como as competências de comunicação, de relacionamento interpessoal, de tomada de decisão, entre outras (Bissoto & Caires, 2019, p.165).

As autoras antes citadas consideram o construtivismo como uma das matrizes teóricas de referência das metodologias ativas e participativas. Neste contexto, referem o seguinte:

Considerando a historicidade epistemológica das metodologias ativas e participativas frente à preponderância que essas metodologias atribuem ao fazer do sujeito cognoscente no processo de aprendizagem, e à assunção de que o aprendente é o direcionador da interação entre os fatores externos e internos que levam à aprendizagem, podemos assumir o Construtivismo como uma de suas matrizes teóricas (Bissoto & Caires, 2019, p.167).

March (2006) chama a atenção para o facto de que a utilização sistematizada das metodologias participativas e ativas potencia o entendimento do processo de ensino-aprendizagem como sendo de cooperação, entre professores e alunos e entre alunos e alunos, bem como o repensar das formas de avaliação e de certificação dos discentes, assim como da avaliação e da formação contínua dos professores.

Ainda seguindo o pensamento de Bissoto & Caires (2019), as metodologias participativas e ativas podem ser melhor perspectivadas como um "paradigma educacional holístico", em que os processos de ensino-aprendizagem são planificados para se focarem nas relações estabelecidas entre os participantes envolvidos na aprendizagem, nas suas motivações, capacidades, crenças, conhecimentos e perspetivas culturais, assim como na natureza do objeto do conhecimento em si, o contexto da sua utilização, e as possibilidades de fazer sentido do mundo, que o conhecimento permitirá.

Na senda do desenvolvimento e implementação das metodologias ativas e participativas algumas limitações têm sido reconhecidas e discutidas, especificamente:

a. a exigência na reorganização do espaço-tempo das aulas/atividades de aprendizagem, que nem sempre é favorecida pela rigidez curricular, ou pelos horários de trabalho do docente e dos discentes, a duração dos cursos, a estrutura física das instituições educacionais, geralmente pouco preparadas para a realização de atividades em grupo, por exemplo; b. a carência de recursos didáticos ou de material de suporte (fotocópias, número de obras na biblioteca, etc.) e mesmo de recursos humanos (pessoal de apoio, técnicos de laboratório, etc.); c. os sistemas de avaliação, que por norma assumem contornos pontuais e conteudistas, pouco compatíveis com as proposições e atividades das metodologias ativas e participativas, que exigem formas de avaliação continuada, participativa e formativa; d. a dificuldade de romper com estruturas rígidas de poder e de dominação, colocando obstáculos para que os docentes compartilhem o controlo sobre os processos de aprendizagem, e que os discentes se sintam confiantes e pertencentes ao se assumirem corresponsáveis nestes processos; e. a dificuldade de pensar na aprendizagem numa perspectiva emancipatória, para a melhoria da qualidade de vida, e não reduzida à preparação para o mercado de trabalho; e f. a pouca prática de docentes e discentes com o trabalho em grupo, de modo cooperativo/colaborativo, o que, juntamente com o insuficiente desenvolvimento das habilidades socio-emocionais - de forma geral pouco trabalhadas nos nossos contextos educacionais -, fragilizam as dinâmicas de realização de atividades conjuntas, exigindo esforços prévios, por parte dos envolvidos numa situação de aprendizagem, de superar essas barreiras para que as metodologias ativas e participativas sejam mais bem sucedidas (Bissoto & Caires, 2019, p. 178-179).

As metodologias participativas e ativas, sobre as quais temos vindo a refletir, têm sido internacionalmente perspectivadas como oportunidades de pensar outras técnicas, estratégias, quadros conceptuais e recursos educacionais para uso em contextos educativos, especialmente

naqueles que implicam a formação profissional e o ensino de adultos. A utilização destas práticas metodológicas tem sido considerada eficaz por diferentes investigadores, pelo facto de que contemplam as necessidades de aprendizagens complexas das sociedades urbanas e tecnológicas do presente.

Cabe referir, em termos de síntese e de acordo com Bissoto & Caires (2019), que as metodologias pedagógicas ativas e participativas salientam-se devido aos seguintes requisitos: 1. focam-se no desenvolvimento de competências básicas, tais como a responsabilidade e a iniciativa de cada aluno (ou do grupo) para promover os seus processos de aprendizagem; 2. proporcionam as bases teóricas para que se criem atividades de aprendizagem generativas, em contextos de aprendizagem reais; 3. incentivam transformações nos modos avaliar a aprendizagem, o que tem consequências não apenas didáticas, mas também na natureza do conhecimento; 4. afirmam a relevância da partilha sociocultural e educativa da aprendizagem efetuada.

As pedagogias e as metodologias ativas e participativas têm vindo a ser consideradas como as mais favoráveis para enfrentar e discutir os dilemas da vida profissional, pessoal e social dos discentes da atualidade, defendendo que a aprendizagem se processe em tempo e contextos reais, podendo eventualmente ser virtuais, mas próximos às circunstâncias dos aprendentes e exigindo um elevado nível de motivação e de engajamento.

2.2. Educação e cinema

Entende-se que o cinema e os filmes nele produzidos constituem recursos e instrumentos valiosos na educação das crianças, dos jovens e dos adultos, muito para além do seu caráter lúdico e de entretenimento. Considera-se, no entanto, que os filmes e o cinema podem ser utilizados de diferentes formas na esfera educativa.

Vários autores têm investigado e refletido sobre o papel educativo e formativo do cinema e sobre a relação entre o cinema e a educação. Alain Bergala (2008), no início do século XXI, foi um dos autores pioneiros na tentativa de aproximação entre o cinema e a educação escolar, procurando introduzir na escola as práticas cinematográficas e a educação para o cinema. Na lógica deste autor, a arte não se ensina, ou não se deve ensinar, mas encontra-se, experimenta-se e transmite-se por outras vias para além do discurso. As escolas e a educação podem possibilitar o encontro com o cinema, auxiliar os alunos a entendê-lo melhor enquanto arte, mas não podem obrigar ninguém a ser tocado por um determinado filme. Segundo o autor, este processo é absolutamente individual, ainda que possa acontecer numa situação de experiência coletiva.

Neste contexto, salientamos também o trabalho de Almeida (2017) onde se faz uma revisão da literatura e onde se apresenta algumas abordagens atuais sobre a relação entre o cinema e a educação: cinema como ferramenta didática para o ensino na sala de aula; cinema como forma de conhecimento; cinema como disposição didática; cinema como forma de estudos culturais, cinema relacionado com aspetos sensíveis e criativos; cinema como produtor de sentidos.

Após a análise e reflexão sobre as referidas abordagens, o autor apresenta sete fundamentos para pensar a relação entre o cinema e a educação: cognitivo, filosófico, estético, mítico, existencial, antropológico e poético. Tal como ele refere, "não são dimensões separáveis, mas que operam em relação de complementaridade e contribuem para a compreensão dos diversos modos pelos quais são produzidos, circulados e interpretados os sentidos e as imagens do cinema"(Almeida, 2017, p.1).

Genericamente, as publicações analisadas por Almeida (2017) perspetivam a relação entre cinema e educação de maneira positiva. Concorde em que, na escola, se possam analisar filmes circulados nos circuitos comerciais (como, por exemplo, as produções de Hollywood) mesmo que os seus interesses comerciais exijam algumas reservas ideológicas, pois, de certa forma, entende-se que "os filmes contemplam a diversidade de olhares que se lança ao mundo e possibilitam uma leitura por meio das imagens"(idem).

No trabalho *Cinema e Educação*, Rosália Duarte (Duarte, 2002) fez um mapeamento de investigações em educação que têm os filmes como objeto. A ótica adotada pela autora é, predominantemente, sociológica. Segundo esta autora, o cinema é importante pois contribui para o processo de socialização efetuado pela escola. "Ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais" (ob. cit. p. 17). Sinteticamente, Rosália Duarte defende que o cinema é uma forma de conhecimento e, como tal, tem a mesma importância cultural e formativa que os livros. Desta constatação resulta a necessidade de se conhecer a linguagem própria do cinema. A perspetiva da máquina de filmar, os seus movimentos e os elementos visuais e sonoros que

participam da elaboração dos filmes, produzem sentidos e constroem percepções que deverão ser tidos em conta.

Leonardo Carmo refletiu sobre as hipóteses de introdução pedagógica do cinema na sala de aula e afirma que o “cinema como prática pedagógica pode fazer o aluno se interessar pelo conhecimento, pela pesquisa, de modo mais vivo e interessante que o ensino tradicional” (Carmo, 2003, p. 72).

3. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EFETUADA

A experiência pedagógica que agora apresentamos decorreu no ano letivo de 2021-2022. A turma onde os trabalhos decorreram era constituída por 15 alunos, doze do género feminino e três do género masculino, com idades compreendidas entre os 23 e os 55 anos. Todos os alunos da turma tinham formação anterior ao nível da licenciatura. Contudo as licenciaturas de que eram/são titulares situam-se em diferentes áreas do saber, verificando-se heterogeneidade nas formações antecedentes. A maioria dos alunos da turma era trabalhador-estudante e exercia a sua atividade profissional em contextos ligados predominantemente à educação e formação. Apenas uma minoria era exclusivamente estudante, não exercendo atividades profissionais.

Inicialmente, foi efetuada uma apresentação das atividades que deveriam ser desenvolvidas pela turma no âmbito da unidade curricular e foi construída uma calendarização para o andamento das tarefas propostas.

Na proposta de atividades apresentada à turma teve-se em conta o princípio básico das pedagogias e metodologias ativas e participativas, ou seja, aquele em que os alunos são agentes ativos no processo de aprendizagem, o que permite que os alunos acedam e processem a informação, retenham e usem o conhecimento, as capacidades, atitudes e valores através de experiências e da interação com os outros num contexto sociocultural alargado.

Foi proposto à turma a realização de um trabalho inicial de pesquisa, *on-line*, sobre filmes do cinema que abordassem, de alguma forma, temáticas relacionadas com a cultura, relações entre pessoas de diferentes culturas e diversidade cultural. Após a referida pesquisa, cada aluno (ou grupo) deveria selecionar um dos filmes pesquisado, procedendo ao seu visionamento e análise crítica, à luz da perspetiva sociológica e antropológica da cultura e dos contributos da unidade curricular. Depois da análise do filme, dever-se-ia fazer uma proposta de intervenção (social, cultural, educativa ou artística) nos problemas sociais e/ou culturais eventualmente detetados no filme selecionado.

O trabalho proposto à turma dever-se-ia consolidar na construção de um texto escrito, com uma extensão até 10 páginas e uma estrutura contendo os seguintes elementos:

- Nota introdutória;
- Descrição do conteúdo/enredo do filme selecionado;
- Análise e proposta de intervenção;
- Enquadramentos – teórico e metodológico - que justifiquem de forma pertinente a análise e a proposta de intervenção que apresentam;
- Conclusões;
- Referências bibliográficas e filmográficas.

Após a construção do texto do trabalho, os alunos deveriam preparar uma apresentação oral do trabalho efetuado, sugerindo-se que a apresentação tivesse suporte audiovisual.

No decorrer das aulas, a docente começou por efetuar algumas apresentações de natureza mais teórica, abordando alguns conceitos básicos na esfera das Ciências Sociais e Humanas (cultura, socialização, aculturação, etnocentrismo, estereótipo, multiculturalidade, globalização, interculturalidade, educação intercultural, etc.) e apresentando algumas teorizações produzidas no domínio da Sociologia e Antropologia da Cultura.

No final das apresentações efetuadas pela docente (que aconteceram sobretudo durante a parte inicial das aulas), procurou-se suscitar o diálogo e a participação dos alunos, fazendo a aproximação à realidade concreta do quotidiano e indagando-se sobre os filmes que estavam a ser pesquisados pelos alunos e sobre os conteúdos e enredos dos mesmos. Discutiu-se oralmente, em sala de aula e na turma, alguns dos filmes referenciados pelos alunos, à luz dos conceitos e teorias apresentados inicialmente.

No decorrer das sessões letivas, os alunos foram apresentando as suas dúvidas e incertezas relativamente ao trabalho que estavam a efetuar sobre o filme que tinham selecionado. Foram acontecendo discussões sobre os filmes selecionados, discussões em que todos foram convidados a participar dando opiniões e podendo fazer sugestões relativamente aos problemas debatidos. Os momentos das aulas em que os alunos da turma participaram mais ativamente (dando opiniões, partilhando experiências e colocando dúvidas) foram, em nosso entender, os mais produtivos sob o ponto de vista das aprendizagens efetuadas.

Todos os alunos da turma selecionaram, de forma autónoma, um filme para analisar. Dois alunos decidiram trabalhar em grupo e selecionaram o mesmo filme. Contudo, o processo de elaboração de cada um dos trabalhos foi sempre sendo acompanhado pela turma pois em cada aula foi efetuado um ponto da situação sobre o andamento de cada um dos trabalhos. Isto criou uma dinâmica de apoio e colaboração mútua que se revelou eficaz na finalização dos trabalhos de cada um.

4. RESULTADOS OBTIDOS

Os alunos da turma selecionaram autonomamente os filmes que pretendiam analisar no âmbito da unidade curricular. No quadro abaixo (Quadro nº 1) apresentamos o leque de filmes selecionado pelos alunos. Decidimos designar cada aluno por uma letra do alfabeto por questões deontológicas.

Quadro nº 1

Aluno	Título do filme selecionado (realizador e data)
A	Massai Branca (de Corinne Hoffmann, 2005).
B	Babies (de Thomas Balmès, 2010)
C	Que mal fiz eu a Deus? (de Philippe Chauveron, 2014)
D	De Braços Abertos (de Philippe de Chauveron, 2017)
E	O Massacre que o mundo não viu (de Lucélia Santos, 2001)
F	Capharnaüm (de Nadine Labaki, 2018)
G	Karaté – Kid, Momento da Verdade (de John G. Avildsen, 1984)
H	A rapariga do skate (de Manjari Makijany, 2021)
I	Dilwale Dulhania Le Jayenge (De <u>Aditya Chopra</u> , 1995)
J	Mentes Perigosas (de John N. Smith, 1995)
L	O Auto da Compadecida (de Guel Arrais, 2000)
M	Into the Wild (de Sean Pean, 2008)
N	A Guerra da Beatriz (de <u>Luigi Acquisto</u> e <u>Bety Reis</u> , 2013)
O e P	A Gaiola Dourada (de Ruben Alves, 2013)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos trabalhos efetuados pelos alunos

Apresentamos agora alguns extratos dos textos produzidas pelos alunos sobre os filmes selecionados e que consideramos elucidativos do tipo de trabalho produzido.

Sobre o filme escolhido (Massai Branca), diz a aluna A:

A Massai Branca retrata o drama existente entre um homem e uma mulher com culturas e educações diferentes. Neste filme passado principalmente numa tribo do Quénia, a mulher que vivia num país desenvolvido em que a cultura lhe permite ter todos os tipos de liberdades e de vivências tal como o género masculino, apaixona-se por um guerreiro de uma tribo do interior do país, uma tribo onde não existe o mínimo de condições para a sobrevivência às quais um europeu está habituado (...).

Relativamente ao filme selecionado (Que mal fiz eu a Deus?) pela aluna C, a mesma diz-nos:

Este apresenta uma história muito ligada à realidade dos imigrantes de diferentes culturas que vivem em França. É através do uso de clichés e caricaturas verificadas neste filme, com reflexão sobre conceitos como, os estereótipos, o essencialismo, a cultura e as estruturas de pensamentos, que se compreende o modo como a cultura influencia cada indivíduo. Verificamos que ao longo do filme há uma reflexão sobre o significado de identidade de cada cultura, mostrando que cada um tem preconceitos e visões de hierarquização ou de superioridade da sua própria cultura, visualizando no decurso de um enredo que nos faz rir com várias situações hilariantes(...). Chego à conclusão que a cultura em que estou inserida vai influenciar as minhas ações e a maneira como interpreto a realidade.(...).

Relativamente ao filme escolhido pela aluna D (De Braços Abertos) para efetuar a sua análise, a mesma diz-nos:

Neste filme é bem visível o choque de duas culturas (...). Por um lado, temos a cultura ocidental com uma filosofia padronizada em termos de economia, política, ciência e ética, onde a riqueza e o bem-estar se procuraram a qualquer custo. A imagem e o sucesso andam lado a lado, valorizando-se as áreas intelectuais e a literacia como um recurso de integração e prestígio. Por outro lado, surge uma comunidade de etnia cigana, onde se pratica uma economia de subsistência, enquadrada numa forma muito simplista de viver, cujo bem-estar está mais relacionado com as hierarquias de pertença do que com o espaço onde coabitam. Defendem rigorosamente os seus valores culturais e não sentem necessidade de integração noutras culturas devido às ameaças que isso poderia provocar no seu estilo de vida. (...).

Relativamente ao filme selecionado (Capharnaüm) pela aluna F, a mesma afirma:

O filme tem a crise de refugiados na Ásia como pano de fundo e, em torno dessa temática, adiciona ingredientes dramáticos como crime, violência, justiça, empatia com quem precisa de ajuda e relacionamento entre pais e filhos, questões que são desenvolvidas pelo texto por partes, sempre com os olhos postos na realidade, a despeito do verdadeiro fator emocional abordado. Estão presentes os aproveitadores da desgraça dos outros, o roubo, a infância perdida, a fome, a não inclusão das crianças na escola e por aí vai. Denso e cheio de situações que nos fazem pensar na vida de milhares de crianças ao longo do mundo, Capharnaüm é uma obra sobre realidades trágicas que podem mudar quando a situação desses indivíduos é reconhecida e eles encontram a oportunidade para combatê-las, começando com o reconhecimento de si mesmos como cidadãos. Capharnaüm revolta-nos, faz-nos pensar e questionar, mas ao mesmo tempo recompensa os espectadores com uma imagem inteligente, compassiva e, em última análise, emocionante. (...). Entre vários planos de intervenção que poderão ser adotados é essencial promover os apoios a vários níveis às famílias libanesas, para que protejam os seus filhos. (...).

A aluna G afirma sobre o filme que escolheu (Karaté – Kid, Momento da Verdade):

Após a análise do filme e de toda a sua componente cultural e de relação entre diferentes culturas verifico que no meu ponto de vista o problema que aqui se apresenta é a forma como o karaté é ensinado de duas formas completamente distintas no que toca aos valores e princípios que se devem adotar na prática desta arte marcial. Há um contraste no que toca aos princípios base do karaté, por um lado os alunos norte americanos eram ensinados a lutar sem piedade e sem misericórdia na busca de vencer a qualquer custo, pensando exclusivamente no seu poder e superioridade em relação ao adversário, por outro na china o karaté era ensinado de forma que houvesse respeito, paciência, disciplina e coragem, onde o importante era o foco, o equilíbrio, a defesa e a persistência.(...).

A aluna H diz-nos sobre o filme que selecionou (A rapariga do skate):

A personagem principal, Prerna uma adolescente que vive com os pais e um irmão mais novo, dedica-se prioritariamente às lides domésticas de um ambiente rural (da Índia) que implica tarefas como ir buscar água à fonte e carregar lenha. (...) no início do filme, Prerna leva o irmão à escola mas, ela própria não a tem frequentado por não ter uniforme e pelo facto de, sendo rapariga, tal não ser considerado prioritário. (...). Entretanto, chega à aldeia, Jéssica, uma jovem Londrina que procura descobrir as suas origens, uma vez que o seu pai teria nascido ali e, sendo adotado teria perdido o contacto com a família de origem. Mais tarde, chegar-se-á à conclusão que este seria elemento de uma casta mais elevada mas que isso não se torna impeditivo da amizade das jovens. (...). Também ao nível tecnológico, enquanto uma tem um acesso muito limitado a um computador nas poucas vezes que vai à escola, a outra faz-se acompanhar de equipamentos tecnológicos. (...) Existem situações no filme que são impensáveis à luz da cultura ocidental (...).

A aluna I afirma sobre o filme selecionado (Dilwale Dulhania Le Jayenge):

Chaudhry é um homem indiano, – oriundo do Norte da Índia, de uma província chamada Punjab – com ideologias tradicionais da sua localidade de origem, e por isso não muito receptivo a novas ideias, o que não é fácil para ele conviver com uma sociedade tão cosmopolita como Londres.

Relativamente ao filme selecionado (Mentes Perigosas) pela aluna J, ela afirma:

Mentes Perigosas foi lançado numa época de altos índices de desemprego nos Estados Unidos, sendo um filme que se aproxima bastante da realidade local: estudantes negros, asiáticos ou latinos de classes baixas, (...). É pertinente destacar que o filme permite inúmeras reflexões e desperta um grande desejo de transformar a escola num local efetivo de aprendizagem, em que os alunos e professores aprendem sempre uns com outros.

A aluna L diz-nos sobre o filme que selecionou (O Auto da Compadecida):

A obra é uma história que exhibe toda as tradições e crenças regionais do sertão Nordestino do Brasil, onde a figura dos cangaceiros, coronéis e a igreja católica eram autoridades locais na época. João Grilo é um pobre sertanejo, esperto e trapaceiro sempre ligado ao e seu amigo Chicó considerado o mais medroso da região. Ambos tem o mesmo objetivo descobrir uma forma de sobreviver driblando a pobreza e a fome, e para tal, vão enganando o povo com suas falcatuas e mentiras e golpes. (...). A obra de Ariano Suassuna, utiliza situações humorísticas para retratar assuntos relevantes e de grandes impactos educacionais, sociais, religiosos e económicos. O racismo, o analfabetismo do povo, a morte, a miséria humana, a corrupção da igreja, o adultério, a mesquinha das pessoas, a luta pelo poder, o amor pelos animais são temas explorados (...)

O aluno N diz-nos sobre o filme selecionado (A Guerra da Beatriz):

No início da cena do filme aparece-nos um casamento de um menino chamado Tomás dos Anjos e Beatriz. A família do homem e da mulher sentam juntos para discutir sobre o custo do dote da menina. O Barlaque em tétum "Barlake" é uma cultura muito forte que existe em Timor Leste desde o tempo antigo e ainda se pratica até o momento (...). Quando um homem vai casar com uma mulher a família do noivo deve preparar o Dote ou Barlaque para dar à família da noiva. (...).

Os alunos O e P afirmam sobre o filme escolhido (A Gaiola Dourada):

(...) Este filme além de refletir a vida de muitos dos emigrantes portugueses em França reflete a mudança de vida, de costumes e o conflito de gerações. Este conflito de gerações reflete-se no facto dos filhos, dos emigrantes, terem nascido em França e conheceram mais a realidade francesa e não querem sair do "seu país", como vemos no fim do filme que ninguém quer deixar a vida que tem em França e regressar com os pais. Reflete-se muito a admiração dos franceses pelo povo português e pelo exemplo que estes mostram na forma como estão e trabalham. Por fim, salientar que esta obra, que é um marco na história da emigração, é uma comédia, mas a nosso ver os sorrisos são o disfarce de muitas lágrimas, por estarem longe da família e do seu país.

Os resultados obtidos com esta experiência vão ao encontro das expectativas inicialmente colocadas e, globalmente, estão de acordo com os objetivos propostos para a realização dos trabalhos. Temos consciência de que nem todos os trabalhos contêm análises de igual profundidade e qualidade. No entanto, notamos o elevado empenhamento e participação de toda a turma nas tarefas propostas. Cabe também referir que alguns dos alunos envolvidos neste projeto experimental produziram o seu próprio vídeo inspirando-se no filme selecionado para o trabalho.

5. CONCLUSÕES

Atendendo ao que antes foi exposto e aos trabalhos efetuados, entende-se pertinente concluir que houve uma resposta positiva por parte dos alunos da turma à solicitação apresentada pela docente. Todos os alunos da turma efetuaram e entregaram os seus trabalhos e as apresentações previstas.

Verificou-se a seleção, por parte dos alunos, de uma grande variedade de filmes realizados em diferentes anos e em diferentes países. Privilegiou-se a liberdade de escolha embora houvesse uma temática central e que deveria ser comum à generalidade das escolhas: cultura, culturas e relações entre pessoas com culturas diversas.

Poder-se-ia ter restringido mais a seleção dos filmes. No entanto, atendendo à heterogeneidade da turma em termos de idades e de formações escolares antecedentes, pensamos que a liberdade de escolha dos filmes a analisar seria uma condição para envolver mais ativamente todos os alunos participantes.

Nas discussões efetuadas durante as aulas e que antecederam a decisão de escolher um ou outro filme, verificou-se um grande envolvimento/ participação por parte dos alunos e também a preocupação de relacionar os filmes em hipótese de escolha com as matérias de natureza mais teórica tratadas num primeiro momento da aula. Entendemos que este projeto poderia ser melhorado, em termos de resultados, se os momentos de discussão antecedentes às escolhas tivessem sido mais dilatados. Tal não aconteceu devido aos constrangimentos do tempo disponível. Numa fase posterior do desenvolvimento deste projeto, procurar-se-á organizar as atividades de forma a que os momentos de discussão possam ser mais alargados.

Percebemos que algumas das seleções dos filmes, por parte dos alunos, aconteceram de forma bastante emotiva e afetiva. Alguns dos filmes escolhidos focavam aspetos da própria cultura do país de origem dos alunos ou de países e culturas com os quais os alunos tinham contactado em determinado momento das suas vidas.

A dimensão lúdica e humorística das escolhas teve também importância em alguns dos casos. A escolha de alguns filmes do género comédia, onde se retrata de forma mais ou menos exagerada determinados traços culturais de grupos sociais, o humor que tal suscita também terá tido algum peso nas escolhas efetuadas.

As questões de natureza social, política, ambiental e educativa também estão presentes em muitas das escolhas de filmes efetuadas pelos alunos. Pensamos que com este trabalho os alunos, para além de refletirem sobre a problemática cultural, tomaram consciência de algumas dimensões sociológicas e políticas contidas nos enredos dos filmes analisados. Houve uma perceção da importância das abordagens interdisciplinares do próprio cinema.

Podemos dizer também que a capacidade de reflexão crítica sobre as temáticas retratadas nos filmes escolhido também foi incrementada com a realização destes trabalhos por parte dos alunos. Este aspeto ficou claro após a leitura da parte dos seus textos em que pretendiam esboçar uma "proposta de intervenção" no problema retratado no filme escolhido. Percebe-se a consciência da dificuldade encontrada e manifesta nas "propostas".

Entendemos que o projeto experimental aqui apresentado deverá prosseguir durante o próximo ano letivo, eventualmente acontecendo também em cursos de licenciatura onde a heterogeneidade da composição das turmas não é tão grande como nos cursos de mestrado.

A ligação entre os trabalhos produzidos na esfera do Cinema e a reflexão no âmbito das Ciências Sociais e Humanas é, em nosso entender, intensa e profícua. Ensinar Ciências Sociais e Humanas e em tal tarefa recorrer aos trabalhos realizados no Cinema, refletindo sobre as problemáticas sociológicas, antropológicas e artísticas contidas nestes, é um trabalho desafiante e mobilizador da motivação dos alunos. Com o trabalho aqui apresentado, verificamos que a utilização de metodologias ativas e participativas no ensino das Ciências Sociais e Humanas recorrendo aos filmes foi um desafio que se revelou produtivo em termos pedagógicos e em termos das aprendizagens conseguidas.

6. REFERÊNCIAS

- Almeida, R.. (2017). Cinema e Educação. Fundamentos e Perspetivas. *Educação em Revista*, n. 33, e153836 .<https://doi.org/10.1590/0102-4698153836>.
- Bergala, A. (2008). *A hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Brooklin.
- Bissoto, M. L. e Caires, S. (2019). METODOLOGIAS ATIVAS E PARTICIPATIVAS: SEUS CONTRIBUTOS PARA O ATUAL CENÁRIO EDUCACIONAL. *Práxis Educacional*, 15 (35), 161-182. DOI: 10.22481/praxisedu.v15i35.5673. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5673>.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Boud, D. J. (Ed.) (1985). *Problem-based learning in education for the professions*. Higher Education Research and Development Society of Australia.

- Carmo, L. (2003). O cinema do feitiço contra o feiticeiro. *Revista Ibero-americana de Educação*. Canoas, 32, 71-94.
- Crespi, F. (1997). *Manual de Sociologia da Cultura*. Editorial Estampa.
- Duarte, R.(2002). *Cinema & Educação*. Autêntica.
- March, A.(2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, v. 24, 35-56.

INOVAÇÃO E INCLUSÃO - POLÍTICAS, PRÁTICAS E CULTURA

MARIA JOSÉ DE JESUS CAMACHO¹

¹Universidade da Madeira (PORTUGAL), mjjcamacho@staff.uma.pt

Resumo

Não há dúvidas de que a inovação é potencialidade e instrumento de dinamismo transformador de utopias, de sonhos e de horizontes face à mudança, aos novos conhecimentos e aos novos saberes identitários da rota antrópica que comanda a existência do ser humano. Esta condição impele-nos a desconstruir modos de pensar e agir, cristalizados em rotinas, para nos tornar capazes de, desabridamente, mergulharmos na surpresa constante que o mundo oferece. Olhando a vastidão de horizontes, a que o desafio de conhecer nos transporta, importa reconhecer a imanência dos níveis macro e micro dos sistemas sociais nas nossas vidas. Neste pressuposto ancora-se a asserção de Chatelangat e Pelgrims (2003, p.14): “(...) les diversités professionnelles, institutionnelles et populations concernées, sont régies par les politiques sociales, éducatives et scolaires, politiques qui sont variables en fonction des périodes de l’histoire et des systèmes d’éducation (...)”. Olhar a realidade educativa, numa lógica evolutiva, impele-nos a romper com os limites adstritos ao currículo, aos programas, à avaliação e à certificação, num reatar de circunstâncias, ideologias, predisposições, orientações e preocupações, as quais entrecruzadas, quer com a complexidade do tempo presente, quer com os ditames dos contextos e da singularidade dos aprendizes, determinam o empreendimento de uma mudança de perspetiva e de atitude, no acolhimento da intensidade desafiante que a inovação comporta. Daqui decorre que a instauração e a disseminação de uma cultura de inclusão demandam que se afastem os escolhos da tibieza e da passividade, face à incrementação de práticas educativas.

Palavras-chave: Currículo; inclusão; capacitação

Abstract

There is no doubt that innovation is a potentiality and an instrument of transforming dynamism of utopias, dreams and horizons in the face of change, knowledge and new identity knowledge of the anthropic route that commands the existence of human beings. This condition impels us to deconstruct ways of thinking and acting, crystalized in routines, to make us capable of recklessly diving into the constant surprise that the world offers. Looking at the vastness of horizons to which the challenge of knowing leads us, it is important recognize the immanence of the macro and micro levels of societal systems. On this assumption is anchored the assertion of Chatelangat e Pelgrims (2003, p.14): “(...) les diversités professionnelles, institutionnelles et populations concernées, sont régies par les politiques sociales, éducatives et scolaires, politiques qui sont variables en fonction des périodes de l’histoire et des systèmes d’éducation (...)”. Looking at the educational reality, in an evolutionary logic, impels us to break with the limits attached to the curriculum, programs, assessment and certification, in a resumption of circumstances, ideologies, predispositions, guidelines and concerns, which intersect, whether with the complexity of the present time, or with the dictates of contexts and the uniqueness of learners, determine the undertaking of a change of perspective and attitude, in welcoming the challenging intensity that innovation entails. It follows that the establishment and dissemination of a culture of inclusion demand that the obstacles of passivity be removed, given the increase in educational practices.

Keywords: curriculum; inclusion; training

1. INOVAÇÃO E EQUIDADE: QUE POLÍTICAS?

O conceito de inovação imiscuiu-se no campo educacional, a partir dos anos setenta do século XX, espelhando a emergência dos resultados oriundos de pesquisas e de estudos, efetivados por diferentes autores que, enquanto críticos acérrimos da perpetuação dos mecanismos fabris castradores dos ideais da pós-modernidade, alertam e recomendam a necessidade de se criarem,

¹ Investigadora do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa), Madeira, Portugal; Ciência Vitae: ID 5710-1F6C-B615 E-mail: mjjcamacho@staff.uma.pt

por parte dos sistemas educativos vigentes, propostas educativas alternativas às vigentes, ajustadas às novas condições e circunstâncias.

Lipovetsky e Serroy constataam a aceleração da mudança, da transformação e da desconstrução de paradigmas que o século XX operou nas sociedades:

O século XX surge, em muitos aspectos, como o século da escalada das rupturas, das separações em cadeia, em todos os campos: uma fuga para a frente sob o signo da desestabilização, da fractura, da descontinuidade. Desenvolveu-se uma dinâmica multifacetada, rompendo os laços e as amarras com o velho mundo, o mundo “de antigos parapeitos”, de que falava Rimbaud, num movimento progressivamente ampliado de desconstrução, desarticulação e desregulação (Lipovetsky & Serroy, p. 237).

Neste dealbar do século XXI, herdeiros e testemunhas de uma historicidade na qual, à escala planetária, diferentes fenómenos, outrora inimagináveis, estabeleceram, progressivamente, múltiplas transformações no seio das sociedades atuais, somos interpelados a conjugar a inovação, ao ritmo da cadência que a contemporaneidade nos inspira, em harmonia com os ditames que a dimensão educativa requer e reclama.

Os sistemas educativos sentem oscilar os seus alicerces remotos e, confrontados com as mudanças alucinantes que os factos históricos e sociais indiciam, notam que os reflexos dos avanços tecnológicos, que irromperam na era industrial e pós-industrial, e que se mantêm, indubitavelmente influentes, na atualidade, são catapultados para os ambientes formais e informais de aprendizagem. É a este fenómeno que os referidos sistemas não podem, de modo algum, permanecer indiferentes, sob pena de não corresponderem aos anseios do seu público alvo.

A opção pela inovação supõe um exímio itinerário de disponibilidade e de abertura às novas circunstâncias que o conhecimento científico e os acontecimentos, inexoravelmente imparáveis e imponderáveis, impulsionam. Estes, em associação com os constructos deles resultantes, ditam aos contextos ecológicos, onde se desenrola o quotidiano existencial de distintas gerações que compõem as sociedades, acutillantes reptos e questionamentos.

Os percursores da inovação, com as suas pesquisas e recomendações, na tentativa de contrariarem uma faceta da realidade educativa, enclausurada e circunscrita à obrigatoriedade do cumprimento de normativos, programas e metas, definidos superiormente, procuram motivar os decisores políticos e os agentes educativos para a urgente necessidade de equacionarem e aprimorarem horizontes de mudança. Fazem-no através do incentivo à transformação e à apropriação de novos significados de que o *modus operandi*, dos diversos ambientes educativos e respetivos agentes das comunidades de aprendizagem, se deve revestir.

Fino (2009) defende que inovar supõe uma atitude de rutura, relativamente aos ditames da cultura tradicional, para acolher os novos paradigmas culturais que, paulatinamente, emergem à nossa volta.

Todo esse dinamismo reclama, quer uma mudança de atitude, quer a revisão e análise de convicções, hábitos, espaços, representações e culturas, ancestralmente enraizadas.

E, reiterando a premissa anterior, o mesmo autor (ibidem) conclui:

Inovar é isso mesmo. Não se trata de procurar soluções paliativas para uma instituição à beira do declínio. Trata-se de olhar para além dela, imaginando outra, deixando de se ter os pés tolhidos pelas forças que conduzem inexoravelmente em direcção do passado (...) Enquanto lá fora, a vida real se vai permanentemente reestruturando e transformando em torno de uma realidade sempre nova (Fino, p. 276).

Toffler, num veemente apelo à eleição de novos e prospetivos horizontes para a educação, recomenda: “o ensino deve fazer-se no futuro do indicativo” (Toffler, p. 419).

Partindo da afirmação anterior somos levados a concluir que as políticas de inclusão não se podem, nem devem nortear pelo determinismo redutor de orientações tradicionais, mas por uma visão empreendedora e prospetiva que, imbuída de inovação, aporte significado às práticas, junto do público-alvo a quem se dirige.

Deste modo, a urgência da reflexão acerca dos significados e finalidades da educação, da formação, da escola e da tão almejada mudança paradigmática, suscetível de converter uma escola transmissora de conhecimentos, numa escola inclusiva, urdida em comunidades de aprendizagens significativas, tal como sugerido e apontado por diferentes autores, decisores e agentes educativos, impõe-se.

O ato de situar e compreender a tríade inovação-currículo-inclusão reveste-se de exigência e estímulo, enquanto exercício de reflexão plausível e reverberante. Só assim, a reconceptualização

das teorias curriculares e dos constructos, acerca da educação e da pedagogia, poderá associar-se, subtilmente, às intenções e ao poder dos decisores, dos normativos, das medidas, das ideologias e das práticas educativas, rumo à ressignificação das políticas educativas e dos ideais que lhe estão subjacentes.

Pinar ilumina o pensamento que apresentámos anteriormente, enfatizando a preponderância do papel dos professores, neste âmbito:

Curriculum theorists appreciate that the profession of teaching requires us (...) to understand and participate collaboratively in the school, including in the governance of the day-to-day life of the institution and in the administration of academic matters such as curriculum content, teaching styles, and the assessment of students' study (Pinar, 2004, p. 24).

Nesta linha de pensamento, somos levados a pensar que não deixa de ser interessante verificar a emergência da inovação, ladeada pelo currículo e perspectivada numa possante lógica de organização de saberes, destinada a iluminar, a perpetuar e a transformar o conhecimento que se pretende projetar nas novas gerações.

A inovação engloba, ainda, na opinião de diferentes autores, a dimensão e a singularidade da pessoa que aprende, associadas ao seu papel de intérprete da especificidade do que é transmitido, em estreita relação com as competências que devem ser, tendencialmente, privilegiadas no processo de aprendizagem.

Colocando, assim, em evidência a dicotomia entre o saber formal e estanque e o saber sensível, oriundo da vida que palpita no quotidiano do universo, e que a educação deveria contemplar nas suas finalidades e no seu currículo, Fino sugere-nos e interpela-nos para a mudança, inequivocamente indispensável à almejada inovação, quando afirma: "(...) a escola é uma espécie de ilha mergulhada na sociedade: os seus muros, incluindo os muros simbólicos, são, também, pontos de contacto com a sociedade, cuja dinâmica não pode ser ignorada quando se procura compreender a escola" (Fino, 2009, p. 261).

Não obstante, este processo de compreensão requer, como já afirmámos anteriormente, que as políticas educativas se tornem recetivas à análise e à reflexão, proveniente dos processos de busca, protagonizados por teóricos e práticos, em estreita ligação com o meio envolvente para, em coexistência, continuidade e contiguidade, refundar os desígnios de uma educação emancipatória e promotora de equidade.

Também Dewey ilumina as ideias explanadas anteriormente com a seguinte alocução:

(...) as modificações em curso nos métodos e programas educativos são em igual medida um produto das mudanças na situação social e um esforço para satisfazer as necessidades da nova sociedade que está a formar-se, à imagem do que sucede com as alterações a que assistimos nos campos da indústria e do comércio (...)

É, pois para isto que eu chamo especialmente a vossa atenção: o esforço para conceber aquilo que pode ser designado de forma algo simplista como a "Nova Educação", à luz das mutações mais amplas que se verificam na sociedade (Dewey, 2002, p. 18).

Esta ideia de abertura e recetividade ao novo, engrandecida pelas interconexões, emanadas dos diferentes sistemas ecológicos que envolvem o ser humano, está presente,

Quando se considera a educação como algo estritamente de natureza prática, deixando-se que no seu terreno de ação cresçam e floresçam formas conceituais de reduzir o conhecimento à "praticidade" dos contextos, sem que se discutam formas culturais e sociais de pertencimento, incorre-se no perigo da redução epistemológica e no empobrecimento do conhecimento educacional. Perante a sociedade globalizada, urge retomar a teoria como forma de lançar a dúvida de uma forma sistematizada, de modo que o entendimento que se tem da realidade educacional esteja alicerçado em argumentos conceituais. Nesse sentido, teorizar é apresentar a dúvida, e a dúvida coloca-se pela interrogação (Pacheco, 2009, p. 388).

Encontramo-nos perante algumas unidades de sentido, bem ilustrativas dos princípios em que a inovação deverá alicerçar os seus fundamentos, no sentido de desafiar e motivar os decisores e agentes educativos a desencadear políticas e perspectivas de intervenção, alternativas às instituídas, na senda da disseminação de saberes, conhecimentos e valores, propulsores de uma cultura de inclusão.

A Inovação aponta caminhos, direciona práticas, operacionaliza ações, norteia atitudes, entusiasmo e congrega agentes educativos, referencia e acolhe a heterogeneidade, constrói ambientes ecológicos

e transdisciplinares potenciadores de significado para todos. Contudo, para que este desiderato se torne realidade, é necessário que os ambientes de aprendizagem e os seus agentes se predisponham a acolher a necessidade de mudar, enquanto oportunidade potenciadora de sentido.

Alonso acrescenta aos pressupostos, anteriormente apresentados, a ideia da generalização, enquanto dimensão constituinte de inovação e de transformação do conhecimento, ao constatar:

(...) Assim, quanto mais globalizada for a aprendizagem, maior será a sua significatividade, mais estável a sua retenção - devido ao número de relações vinculantes com os esquemas de conhecimento disponíveis - e maior será a sua transferência e funcionalidade para efectuar novas aprendizagens, numa multiplicidade de contextos e situações, ou para resolver os problemas do quotidiano (Alonso, 2002, p. 69).

Consubstanciando a afirmação anterior, quando se refere ao poder da educação, também Freire reitera: “Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha não faz a transformação do mundo, mas esta a implica” (Freire, 2002, p. 32).

Chegados a um patamar educativo que alimenta a aspiração de dissecar a realidade para a ajustar aos anseios e aos desígnios, oriundos das vozes dos aprendizes, os atores educativos deparam-se com circunstâncias multifacetadas e imprevisíveis que, frequentemente, lhe tolhem os passos e os fazem vacilar na sua caminhada.

É por isso que, num incisivo alerta, Fino situa os obstáculos que se colocam ao processo de inovar, interpelando-nos para a existência de “um invariante cultural” que, inexoravelmente, inerente ao processo de inovação, poderá limitar a conexão dos aprendizes a procedimentos inovadores:

(...) a primeira etapa de qualquer processo de inovação terá de coincidir com uma tomada de consciência dos constrangimentos existentes contra ela. (...) o invariante cultural (...) deve ser o primeiro constrangimento a ser desmontado. Em cada um de nós, em primeiro lugar. E só depois o professor inovador estará apto a imaginar uma instituição (ou nenhuma instituição) educativa diferente (Fino, 2009, p. 275).

Torna-se então por demais evidente que esta indispensável reconceptualização ideológica, rumo à inovação, implica a capacidade de lidar com o inesperado e de o transformar em horizonte de progresso e factor de descoberta entusiástica.

A inovação requer preparação, debate de ideias, análise de contextos e de cenários, encimados por uma amadurecida reflexão e alicerçados na ousadia de querer arriscar a mudança:

Ao mesmo tempo, o mal-estar em crescendo e a desorientação dum mundo que sente obscuramente que, ao libertar-se de todas as linhas directivas e, ao navegar às cegas numa espécie de fuga para a frente, acabou por perder os seus pontos de referência, mostram bem que a hipermodernidade procura hoje em dia um sentido, um novo modo de se recompor (Lipovetsky & Serroy, 2013, pp. 238-239).

A perspetiva da inovação e da transformação ativa e profícua que ela comporta constitui-se em factor determinante para o progresso e sucesso educativo no seio das comunidades de aprendizagem, cada vez mais chamadas a educar e a formar futuros cidadãos, chamados a inscrever na sociedade os atributos da democracia, da igualdade de oportunidades, da liberdade, da aceitação da diferença, do sentido de pertença e do respeito pelo outro.

Os pressupostos, anteriormente apresentados, requerem que, a par e passo com a evolução, ao nível do conhecimento, seja equacionado e consolidado um eixo estruturante de políticas educativas, suscetíveis de acolher e de potenciar a mudança, desencadeando, nos diferentes contextos, processos de desenvolvimento significativos, emancipatórios e ajustados às diferentes circunstâncias, na senda de um recentrar de olhares e de vontades que convirjam para a eleição da equidade no atendimento à diversidade.

Por conseguinte, observamos que, em ordem a que o binómio inovação-equidade se torne garantia da transformação que a contemporaneidade vai ditando, é urgente e necessário que investigação e conhecimento, decisores políticos e atores educativos se coadunem, harmoniosa e significativamente, na procura e consequente mobilização de respostas estratégicas promotoras de inclusão na escola e na sociedade.

2. CENÁRIOS E PROTAGONISTAS DO BINÓMIO INOVAÇÃO-INCLUSÃO

Como afirmámos anteriormente, inovar supõe que os decisores e atores educativos e sociais estabeleçam pontos de partida eivados de olhares retrospectivos para que, redimensionando os fundamentos e pilares da historicidade, deles escolham o que há de significativo a perpetuar.

Depois, na continuidade desse processo devem munir-se de olhares proativos, os quais, rompendo com aquilo que possa tolher a redescoberta de saberes e conhecimentos, estimulem meios e percursos de participação ajustada aos desígnios do presente e recetiva aos ditames que o futuro lhe reserva.

E, porque “Vivemos agora um momento de mudança, que se opera nas pequenas coisas do dia-a-dia, e a uma velocidade já não supersónica mas hipersónica (...)” (Sousa, 2016, p. 18), torna-se imperioso o acolhimento das transformações com que nos vamos deparando e a sua canalização para a promoção, construção e reconstrução do saber, ao serviço da educação.

Daqui decorre que a tarefa de idealizar a inovação nos ambientes educativos e nos processos de aprendizagem - que se querem inclusivos e promotores de equidade - remete-nos para uma plêiade de contextos, de cenários, de decisores e de protagonistas que, chamados a abraçar a pedagogia, enquanto facilitadores e potenciadores dos ditames da mudança, têm forçosamente que romper com práticas ancestralmente inculcadas, sempre que as mesmas se apresentem como impeditivas da abertura ao novo.

Evocando o pensamento de que “(...) a mudança é o processo pelo qual o futuro invade as nossas vidas” (Toffler, 1970, p. 7), estamos convictos de que a escola tem potencialidades para alcançar novos horizontes, derrubando as barreiras da resistência à inovação, ameaçadoras do seu quotidiano e propondo-se objetivos ambiciosos, suscetíveis ao “transformar crises em oportunidades, ajudar as pessoas não apenas a sobreviver, mas também a subir à crista das ondas, a crescer e a adquirir um novo sentido do domínio dos seus próprios destinos” (ibidem, p. 368).

Tendo como panorama reflexivo as considerações anteriores, urge destacar os múltiplos cenários e protagonistas que se estabelecem e ousam equacionar caminhos alternativos nas suas práticas, contrariando o status quo da intervenção educativa tradicional, numa profícua conjugação e materialização da inovação, no seio dos contextos de aprendizagem em que operam.

“Cualquier tipo de innovación pedagógica que se intente está llamada al fracaso si no tiene en cuenta a los que han de llevarla a cabo, los maestros, a los que corresponde transformar las nuevas ideas en realidades allí donde realmente interesan” (Tierno & Escaja, 2001, p. 119).

A afirmação anterior patenteia-nos, assim, com a inegável complexidade associada à natureza do desempenho docente, a que não podemos permanecer alheios.

De facto, ao longo da História da Humanidade, pedagogos e professores personificaram uma classe, tornada eminente eixo gestor, em torno da qual se envolvem, determinam e movem multifacetadas dimensões, subjacentes à interpretação do conhecimento, desdobrado em interação, saber, aprendizagem, competências e questionamento, na busca incessante de respostas e caminhos para uma educação percursora do sentido da vida e harmonizadora das suas circunstâncias.

Por conseguinte, Sousa referindo-se aos professores que, enquanto agentes de mudança e obreiros de processos inovadores, devem alicerçar a sua ação em atitudes, saberes, conhecimentos e competências, que se ajustam ao tempo histórico e às diferentes situações de aprendizagem, recomenda:

(...) Por isso o Professor dos nossos dias terá de conhecer e dominar metodologias e técnicas de ensino tão aliciantes como motivadoras, que não o ponham no centro da informação na sala de aula. Já não pode ser o “sage on the stage”, mas o “guide on the side”, que sabe definir objetivos, que utiliza recursos materiais apropriados, que conhece os pressupostos das relações de comunicação, que diferencia tipos de avaliação, que analisa os resultados também em função da sua própria competência (...) enfim, o Professor tem de ser igualmente seguro didaticamente (Sousa, 2013, pp. 7-8).

Daqui se depreende que os professores, enquanto elementos imprescindíveis à inovação, nos diferentes contextos educativos em que se encontram, devem tornar-se eixos de desenvolvimento e mudança, canalizando conhecimentos, saberes, finalidades e inquietações, rumo a uma pedagogia construtiva, diferenciada e emancipadora.

Reatamos a convicção de que uma das evidências que encontramos em todas as escolas da atualidade é, sem dúvida, a presença de alunos com necessidades educativas especiais, os quais

requerem e merecem a revisão e o redimensionamento das políticas vigentes, bem como a eleição de práticas significativas, ajustadas à sua realidade e circunstâncias.

A inclusão educativa, familiar e social de alunos com necessidades educativas especiais apresenta-se como tarefa desafiante e exigente, eivada de complexidade, na medida em que uma multiplicidade de dimensões, inerentes aos contextos, à orientação, aos conceitos, aos princípios, aos agentes e decisores a envolvem e caracterizam.

Por conseguinte, a gestão de cada uma destas dimensões implica abertura à inovação, à mudança de atitudes, à colaboração, à partilha e à valorização da harmonia que a diferença desencadeia, através da implementação de modelos de ação pedagógica ecológicos, ajustados às diferentes realidades e circunstâncias.

O hiato existente entre um sistema de valores e as políticas educativas, comumente assumidas, convida-nos à reflexão acerca do conceito de diferenciação pedagógica, no sentido de o equacionar, enquanto referente dinamizador dos contextos onde é disseminado, em conexão com um carácter crítico, transformador e determinante para a edificação de novos olhares e de ações significantes, alicerçadas na inovação e na equidade educativa.

Para além disso, pensamos que, apesar da Diferenciação Pedagógica ter passado a ocupar um lugar de destaque no léxico educativo dos últimos anos, não deixa de ser evidente a presença de alguma ambiguidade acerca do modo como a mesma deve ser equacionada, nos diferentes cenários educativos, no sentido do cumprimento da sua missão de apropriação do conhecimento e do ajustamento à singularidade de cada aprendiz. Por seu lado, Cadima também alude a esta ideia quando refere que:

A aceitação da diversidade e do pluralismo exige, naturalmente, o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo, no seio do próprio grupo, e através das capacidades que cada membro desse grupo tem. Não se trata de dar mais a quem tem menos, ou de partir do que os alunos não sabem, tal como acontece na educação compensatória. Numa educação diferenciada criam-se situações que permitam partilhar o que cada um tem e parte-se do que cada aluno sabe (...) (Cadima, 1996, p. 48).

A diferenciação pedagógica propõe que se contemple a heterogeneidade com um elenco de medidas e de estratégias adequadas e potenciadoras da aprendizagem, independentemente das diferenças e das fragilidades que os aprendizes apresentam.

Indissociável da Diferenciação Pedagógica, Pacheco alude à diferenciação curricular para defender que a mesma é "(...) largamente marcada pelos espaços e lugares, pela geografização curricular; conceito aqui utilizado para expressar as experiências dos lugares e os sentidos de vida das pessoas, bem como as coordenadas temporais, com marcas civilizacionais em contínua progressão e inovação" (Pacheco, 2014, p. 71).

Estabelecido o princípio da igualdade de oportunidades surgiu a indispensabilidade de se providenciarem processos de mudança, ao nível das práticas, para que a escola para todos alcançasse o desígnio de oferecer aos alunos com Necessidades Educativas Especiais o acesso à aprendizagem, junto dos seus pares. Por conseguinte, a Diferenciação Pedagógica espelha e concebe a apropriação do currículo através duma gestão curricular significativa e ajustada à singularidade de cada aluno que lhe permita a participação, a autonomia e o desenvolvimento integral.

Perrenoud (2000) defende que a Diferenciação Pedagógica exige não só a escolha, a presença, a eleição de recursos, mas uma formação consistente em didática, em avaliação e em metacognição, competências sem as quais o professor não saberá distanciar-se das situações pedagógicas mais convencionais, nem conduzir os processos de aprendizagem.

Espera-se que professores e aprendizes conjuguem a intrínseca necessidade de alcançar o saber, a par e passo com os modos e as vias de acesso ao conhecimento na concretização do desígnio deixado por Dewey: "o espírito investigador só pode ser atingido através de uma atitude inquisitiva (...) o que pretendemos é que a criança venha para a escola com todo o seu corpo e toda a sua mente e que deixe a escola com um corpo ainda mais saudável e uma mente mais completa" (Dewey, 2002, pp. 70-72).

Alicerçados nos diferentes pontos de vista que apresentámos, acerca dos protagonistas e dos cenários educativos e respetivos ambientes de aprendizagem que compõem os contextos educativos do século XXI, podemos concluir que a inovação deve ser olhada e acolhida, a partir de uma perspetiva global e dinâmica, na eleição de elementos indiciadores de mudança, suscetíveis de gerar

a transformação das escolas para as redimensionar à luz dos novos imperativos científicos, culturais e sociais que não podem ser ignorados, nem escamoteados, se quisermos assegurar o acesso e o sucesso de todos à educação.

3. DA ESCOLA INCLUSIVA À SOCIEDADE PLURAL

O avanço científico e o conhecimento ditam a transformação, reorientam olhares, legitimam práticas, abalam representações, reformulam conceitos e alimentam interações, enquanto influenciam, de modo indelével, os modos de ser e de agir dos cidadãos, nos diferentes cenários de uma sociedade tendencialmente plural, sustentável e convivial, na qual a cultura se vai incrustando, moldando atitudes e estendendo raízes.

E, em todo este processo a escola desempenha um papel primordial. Neste âmbito, Pacheco afirma:

Uma teoria curricular que privilegie o conhecimento relacional colocará como ponto de debate a exigência contínua de novos conhecimentos a que correspondem, em cada pessoa, formas particulares de olhar para o mundo e de compreendê-lo e hábitos sociais e culturais, que são partilhados e reconstruídos naquilo a que Habermas chama teoria do agir comunicacional, isto é, uma teoria que tem na ação o ponto de partida para a reflexão e que, aplicada ao currículo, dir-nos-á que a previsibilidade e ordenabilidade do conhecimento dão lugar à imprevisibilidade e contingência (Pacheco, 2014, p. 102).

De acordo com estas premissas, acreditamos que, aceder ao patamar que conduz à perceção da essência, significado e ambiguidade de que a cultura inclusiva se reveste, qual mosaico multicolor que exprime e veicula, de modo inaudito e dinâmico, princípios, valores e crenças, deixa-nos mais perto de poder compreender a diversidade.

O metamorfismo, desencadeado pelo progresso e expresso nas políticas e nas práticas que a modernidade foi, paradigmaticamente, inscrevendo no campo da inclusão, veio estabelecer a aspiração a uma cultura inclusiva, capaz de resistir e de se sobrepôr à efemeridade, constituindo-se em desígnio dinamizador e ação revitalizante, face à diversidade, enquanto expressão de conhecimento, de presença, de alteridade e de singularidade, que a todos enriquece.

Nem as sociedades, nem os cidadãos são entidades alheias ao tempo em que vivem e aos processos que as envolvem e marcam. Elas anelam-se, ecológica e sistemicamente, na plasticidade que os ambientes em que se circunscrevem determinam. Reconhecer a heterogeneidade, cultivando na sociedade o sentido de pertença, num exímio equacionar de oportunidades, de afirmação, de emancipação e de participação, constitui-se em ponto de partida para a construção de um processo identitário, enquanto centralidade e pedra basilar da inclusão, apanágio da contemporaneidade e herança de conquistas ancestrais que o presente não pode aniquilar porque, tal como defende Bauman (2001): “(...) a modernidade é o tempo em que o tempo tem uma história” (p. 129).

Num desafiante exercício de cidadania ativa, profícuo e significativo, envolto em solidariedade amadurecida e percursor do bem comum, todos poderão usufruir dos benefícios que uma cultura colaborativa e aberta à diversidade contém.

Pese embora todas as potencialidades, comumente aceites no campo do debate de ideias, relativamente ao acolhimento da diversidade, devemos admitir que o processo de assunção e de disseminação de uma cultura inclusiva, apesar de se apresentar como crucial, não deixa de se constituir em fenómeno complexo, frequentemente confrontado com múltiplos e árduos constrangimentos e obstáculos, ameaçadores da sua afirmação e oriundos de diferentes instâncias. Torna-se urgente e indispensável implicar os decisores, as comunidades de aprendizagem, a sociedade em geral e também aqueles que experimentam alguma situação de diferença, na missão de viabilizar a mudança de paradigma, relativamente à inclusão social e à igualdade de oportunidades.

Enquanto princípio fundamental a cultivar, aperfeiçoar e incrementar, a cultura da inclusão assume-se como privilégio das sociedades contemporâneas, o qual estimula as esconsas aspirações de adesão a valores universais como a equidade, o respeito e a aceitação da pessoa, independentemente das suas fragilidades, limites ou diferenças. É nas comunidades de aprendizagem que se devem ensaiar os primeiros passos, na adesão e na interiorização dos princípios subjacentes à cultura inclusiva, na medida em que a escola e o currículo desempenham um papel relevante na perceção e na projecção de relações, conhecimentos e saberes, suscetíveis de orientar comportamentos e atitudes no campo social e cultural, inerente às sociedades.

Cosme e Trindade referem-se às escolas enquanto “espaços culturalmente significativos” e defendem que “se linearize o ato educativo através da dissecação e atomização dos quadros conceituais, das abordagens e das leituras sobre o mundo, as coisas do mundo, as pessoas e as relações que estas estabelecem entre si” (Cosme & Trindade, 2018, p. 9).

CONCLUSÃO

Desejar e aderir à cultura de inclusão remete-nos para a circunstância de que a sua edificação é hoje, e sê-lo-á sempre, um processo transitório inacabado, qual empreendimento em projeto, no qual todos somos chamados a tomar parte, olhando-o mais além e incrustando nele o nosso contributo, enquanto agentes inovadores de mudança e de transformação, vocacionados e mandatados para derrubar os torreões do estigma, da indiferença e da exclusão, que ainda persistem na contemporaneidade.

A cultura inclusiva, enquanto princípio inabalável, encontra-se ao alcance da nossa ação e, para além dos labirintos de dúvidas e incertezas que a mesma patenteia, ela permanece firme no horizonte. Daqui decorre que a instauração e a disseminação da mesma exigem que se afastem os escolhos da tibieza e da passividade, face à incrementação de práticas educativas; incitam a que a remediação, frequentes vezes utilizada como recurso, se converta em capacitação; determinam que a inércia perante o conhecimento se transforme em participação.

Só deste modo conseguiremos que os fragmentos da discrepância se juntem em elos de unidade, que as escolhas se transmutem em liberdade e que os conhecimentos se refundem em competências, suscetíveis de conjugar em descoberta todas as diferenças, em responsabilidade emancipatória todos saberes e em solidariedade plural todos os individualismos.

REFERÊNCIAS

- Alonso, L. (2002). *Conceitos de transferibilidade e qualidade*. Comunicação apresentada no 3.º Colóquio de Ciências da Educação da Universidade Lusófona. *Uma Escola com sentido. O curriculum em análise e debate*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Edições Zahar.
- Cadima, A. (1996). *Diferenciação: No caminho de uma escola para todos*. In *Revista Noesis*, IIE, out/dez 1996, 48-51.
- Chatelanat, G. & Pelgrims, G. (2003). *Éducation et enseignement spécialisés: un champ fragmenté en sciences de l'éducation?*. In G. Chatelanat & G. Pelgrims (Dir.). *Éducation et enseignement spécialisés: ruptures et intégrations*. Bruxelles: De Boeck, pp.7-26.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2018). *A construção de escolas culturalmente significativas como condição da afirmação de escolas mais inclusivas*. In *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão*, pp. 9-10.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade, a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Fino, C. N. (2009). Inovação e invariante (cultural). In L. Rodrigues & P. Brazão (Org.). *Políticas educativas: discursos e práticas* (pp.192-209). Funchal: Grafimadeira.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. (9.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2013). *A cultura-mundo. Resposta a uma sociedade desorientada*. Lisboa: Edições 70.
- Pacheco, J. A. (2009). Currículo: entre teorias e métodos. In *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n.º 137, pp. 383-400, maio/ago. 2009.
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2018). Desafios educacionais para o Portugal 2030. Se inovar significa apontar uma seta para o futuro, o que será, de facto, novo? Opinião. In *Jornal Público* de 21 de fevereiro, Retirado a 10 de janeiro de 2019, em <https://www.publico.pt/jornaldate/20180221>.
- Perrenoud PH. (2000). *Dez Novas competências para ensinar*. (2.ª ed.) Porto Alegre: Artmed.

- Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?* New Jersey: Ed. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sousa, J. M. (2016). Currículo, ortodoxia e transgressão. In *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, janeiro/abril, 11-12, 2016.
- Sousa, J. M. (2013). Professor de outrora e Professor de agora: Rumo à profissionalidade docente. In *ELO, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 20, 125-135. (ISSN 972-96465).
- Tierno, B. & Escaja, A. (2001). *Saber educar. Guía para padres y profesores* (5.^a ed.). Madrid. Ed. Temas de Hoy.
- Toffler, A. (1970). *Choque do futuro. Do apocalipse à esperança*. Lisboa: Ed. Livros do Brasil.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA UEPG E A ABORDAGEM TEMÁTICAS RELATIVAS À INCLUSÃO ESCOLAR

Kelen Priscila Cunha², Vânia Neves², Nelba Maria Teixeira Pisacco³

¹Universidade Estadual de Ponta Grossa (BRASIL), *kelencunha.kc19@gmail.com*

²Universidade Estadual de Ponta Grossa (Brasil), *vanianeveslibras@gmail.com*

³Universidade Estadual de Ponta Grossa (BRASIL), *nmpisaccco@uepg.br*

Resumo

A educação inclusiva demanda uma formação de professores que vise fundamentação e práticas que proporcionem a garantia do direito a aprendizagem de todos sem distinção. O presente trabalho teve por objetivo investigar a formação inicial de professores quanto à inclusão escolar nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Uma pesquisa quali-quantitativa de caráter exploratório que utilizou a análise documental das matrizes curriculares e a aplicação de questionários a 217 (65%) acadêmicos concluintes dos 13 cursos de licenciatura e da instituição em 2018. A análise das ementas demonstrou que a temática dificuldades de aprendizagem está presente em 12 cursos, inclusão em 6, deficiência em 4, transtornos em um curso. Apesar de a formação de professores mostrar uma fragilidade de abordagem das temáticas na grade curricular das licenciaturas na instituição os acadêmicos, mesmo que parcialmente, construíram conceitos significativos sobre as temáticas pesquisadas. A maioria dos acadêmicos (93,5%) afirmam sentir necessidade de maior aprofundamento durante o curso e dizem sentirem-se despreparados para atuar com alunos com dificuldades, transtornos e deficiências. Conclui-se que é necessário repensar a formação inicial de professores para efetivação da educação inclusiva.

Palavras-chave: inclusão escolar, formação de professores, educação inclusiva.

Abstract

Inclusive education demands teacher training that aims to provide the guarantee of the right to learning for all. Research aimed to investigate the initial training of teachers regarding school inclusion in undergraduate courses at Universidade Estadual Ponta Grossa (UEPG). A qualitative and quantitative research of an exploratory nature that used the documental analysis of the curricular matrices and the application of questionnaires to 217 (65%) academics of the 13 courses, in 2018. Analysis of the menus showed that the theme difficulties of learning is present in 12 courses, inclusion in 6, disability in 4, disorders in one course. Despite the fact that teacher training shows a fragility of approaching the themes in the curriculum of the undergraduate courses at the institution, the academics, even if partially, built significant concepts about the researched themes. Most academics (93.5%) say they feel the need for greater depth during the course and say they feel unprepared to work with students with difficulties, disorders and disabilities. Concluded that it is necessary to rethink the initial training of teachers to implement inclusive education.

Key words: School inclusion; Teacher training; Learning difficulties

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2013). Impulsionada, especialmente na década de 90, a defesa da escola para todos está respaldada nos documentos resultantes de conferências mundiais (ONU, 1990; ONU 1994) que 1 Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2 visam garantir o acesso à qualidade e a permanência de todos a/na escola, propõem uma transformação desta instituição, que “supõe uma profunda transformação do sistema educacional, que vai muito além da educação especial”. (Marshesi, 2004, p. 24).

A busca de garantir a efetivação da educação inclusiva e o respeito à diversidade no contexto escolar ocasionou diversas implicações e ainda exige a superação de resistências. Muitos professores de diferentes áreas de conhecimento ainda consideram trabalhar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, transtornos ou deficiências uma condição adversa. Discurso baseado

em parâmetros, conforme afirma Mantoan (2006, p. 187), que sustenta a organização pedagógica escolar, vendo o aluno diferente (porque ele é indefinido, incoerente, indeterminado) como quem “desestabiliza o pensamento moderno da escola, na sua ânsia pelo lógico, pela negação das condições que produzem as diferenças, que são as matrizes de nossa identidade”.

O rompimento desses parâmetros passa necessariamente pela formação de professores. Ao iniciar a terceira década do Século XXI, temáticas relacionadas à educação inclusiva são contempladas na formação de professores?

Frente a esse questionamento, desenvolveu-se um estudo com o objetivo de investigar a formação inicial de professores quanto à inclusão escolar nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). A instituição foi escolhida pelo seu impacto na formação ao ter o maior número de cursos de licenciatura e de alunos na Região dos Campos Gerais do Paraná. Uma pesquisa exploratória e com abordagem qualitativa, que utilizou a análise documental das matrizes curriculares dos 13 cursos de graduação em licenciatura vigentes em 2018 e aplicação de questionários a 217 (65%) acadêmicos concluintes dos cursos.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A escola da educação básica e as instituições de formação de professores passaram a reorganizar seu currículo, mesmo que, muitas vezes, apenas na formalidade, de acordo com as exigências legais. A Lei de Diretrizes e Bases de Formação de Professores, à época da realização da pesquisa, propõe que:

Assim, o reconhecimento e a valorização das diferenças, nas suas diversas dimensões – e especialmente no que se refere à diversidade étnico-racial, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural e regional, além das diferenças cognitivas e físicas – não se limitam ao respeito e à tolerância nas relações interpessoais, mas, como parte do processo formativo, produz implicações no currículo, na prática pedagógica e na gestão da instituição educativa. (Brasil, 2016, p. 9)

A própria concepção de inclusão escolar não é compreendida por parte dos educadores, embora reiterada nos princípios da educação inclusiva afirmados nas Conferências Nacionais de Educação – CONEB/2008, CONAE/2010 e CONAE/2014, que salientam:

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008 apud Brasil, 2016, p.11)

Sua abordagem na formação docente foi estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação: Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2016, p. 29). Cabe à instituição formadora proporcionar as temáticas relativas na sua grade curricular, de modo que o futuro profissional da educação, seja ele professor, diretor ou pedagogo, dentre outros aspectos, compreendam as dificuldades escolares, os transtornos do neurodesenvolvimento, as deficiências e a proposta de educação inclusiva. A formação inicial necessita contemplar essa demanda e as complexas relações que se fazem presentes no processo de aprendizagem que podem contribuir para o fracasso escolar, que pode ser compreendido como baixo desempenho escolar, caracterizado pela reprovação, evasão e aprovação com baixo índice de aprendizagem (Forgiarini & Silva. 2009).

Diante dessa criança, que não consegue responder segundo o desejado, cria-se na escola, mesmo que inconscientemente, formas de justificar e de encontrar culpados para o não

aprendizados. E a culpa, muitas vezes, acaba por recair na criança que recebe rótulos os mais variados, como “carente cultural”, “desnutrido”, “incapaz”, “imaturo” ou até mesmo “deficiente”. Este último termo, aludido claramente a problemas de origem orgânica, mais especificadamente neurológica. (Rossoni & Santos, 2012, p. 225).

Ao colocar a origem do fracasso escolar no sujeito de aprendizagem, desconsideramos que o contexto social, e até mesmo o escolar, “não é construído para promover o sucesso do aluno e ele não tem outra opção senão falhar”. (Patto, 1999, p.32). Constatamos uma contradição da escola que embora, possa tornar-se mais democrática nas formas de gestão, a partir da década de 1990, “pode continuar seletiva, segregadora, antidemocrática, nas práticas mais rotineiras como enturmação, reprovação, retenção, defasagem, classificação” (Arroyo, 2014, p.59). A relação do aluno com o objeto de aprendizagem e as relações com os sujeitos que fazem parte direta ou indiretamente do mesmo processo acabam por ocasionar as dificuldades de aprendizagem (Sisto, 2012), termo para o qual não há unicidade conceitual. Para Cosenza e Guerra (2011, p.130):

Dificuldades de aprendizagem resultam de muitos aspectos que interferem na aquisição de novos esquemas, ou seja, na reorganização do cérebro para produção de novos comportamentos. É um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar a capacidade de aprender. Esses problemas podem estar relacionados a anomalias do funcionamento do sistema nervoso. Estima-se que as dificuldades para a aprendizagem, relacionadas a diversas causas, ocorrem em 15 a 20% das crianças no primeiro ano de escolaridade e podem chegar números maiores nos primeiros seis anos na escola.

Da mesma forma, no percurso da história, há diferentes concepções a respeito do que é deficiência. Atualmente, o conceito mais aceito foi estabelecido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (ONU, 2006 apud Brasil, 2016)

No sentido de serem condições de origem orgânica que podem afetar o percurso da aprendizagem e a interação do aluno na escola, não só as deficiências geram a necessidade atendimento educacional especializado e a atenção dos professores, mas também os transtornos 5 ou distúrbios mentais. Na quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), produzido pela Association Psychiatric American (APA):

Um transtorno mental é uma síndrome caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacente ao funcionamento mental. Transtornos mentais estão frequentemente associados a sofrimento ou incapacidade significativos que afetam atividades sociais, profissionais e/ou outras atividades importantes. (Association Psychiatric American, 2014, p. 20)

Dentre os diversos transtornos descritos nesse manual, os transtornos do neurodesenvolvimento merecem especial atenção dos educadores, por serem um grupo de condições que se manifestam na infância e adolescência, caracterizados por déficits que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional, que variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. (Association Psychiatric American, 2014).

Uma situação a ser considerada é a diferença de nomenclatura e especificações de transtornos propostas pelos manuais de diagnóstico e pela legislação brasileira. Um exemplo disso está na Deliberação 02/2016 PR, que dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná (Paraná, 2016). O documento define como transtornos globais do desenvolvimento, atualmente considerado como Transtornos do Espectro Autista e não define claramente o que considera transtornos funcionais específicos, o que deixa margem a interpretações.

3. TEMAS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR NAS LICENCIATURAS

Para investigar a presença desses temas apresentados, relativos à educação inclusiva na formação inicial de professores, os dados foram coletados no Catálogo de UEPG¹, que na modalidade presencial, em 2018, ofertava 13 cursos de licenciatura, e por meio de questionários.

Como participantes da pesquisa, selecionou-se como amostra os acadêmicos formandos dos cursos, que tiveram toda a graduação orientada pelos currículos vigentes no ano de referência. O total de alunos matriculados como concluintes era 333 e 217 (65%) aceitaram participar e compuseram a amostra da pesquisa, cuja caracterização é apresentada na Tabela 1.

TABELA 1: CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA DA PESQUISA

C u r s o s Licenciaturas	Total de Matrículas	Participante s	% em relação ao total de		Sexo	
			Matrículas	Entrevistado s	F	M
Artes Visuais	16	14	87	6,5	11	3
Biologia	36	23	63	10,6	18	5
Educação Física	28	22	78	10,1	8	14
Física	12	6	50	2,8	0	6
Geografia	26	12	46	5,5	4	8
História	26	18	69	8,3	5	13
Letras Português/ Espanhol	23	13	56	6,0	7	6
Letras Português/ Francês	11	7	63	3,2	6	1
Letras Português/ Inglês	23	11	47	5,1	6	5
Matemática	20	17	85	7,8	13	4
Música	11	5	45	2,3	2	3
Pedagogia	84	58	69	26,7	58	0
Química	17	11	64	5,1	4	7
Total	333	217	65	100,0	142	75

Com relação a faixa etária dos entrevistados, 72% estão entre 20 e 25 anos, 11,5% estão entre 26 e 30 anos, 10% entre 31 e 40 anos e 28% de 41 e 50 anos.

Os currículos dos cursos analisados tiveram seu ano do início da vigência de 2008 a 2018.

A análise das grades curriculares das disciplinas de todos os cursos foi feita por meio da busca pelos termos: dificuldades de aprendizagem, transtorno/transtornos do neurodesenvolvimento, deficiência, inclusão escolar/educação inclusiva/educação especial e fracasso escolar. O fato das temáticas não estarem presentes nas ementas aponta que elas não recebem o devido destaque, pois as ementas retratam a garantia de que o tema será abordado na disciplina. Cabe destacar, no entanto, que não significa que ela não seja contemplada no programa que descreve os conteúdos desenvolvidos pelo professor que assume cada disciplina.

Foram encontradas 3 formas de abordagem das temáticas nas disciplinas: ementa que em sua íntegra abordam a educação inclusiva e temas afins, em 3 disciplinas de 3 cursos (em Educação Física e Pedagogia como FE, em Geografia como FBG); ementa com um ou mais tópicos referentes à educação inclusiva, em 14 disciplinas de 9 cursos, e como parte de um tópico presente na ementa, em 5 disciplinas de 5 cursos (em disciplinas classificadas em diversos tipos de formação).

¹ É um documento oficial disponível na página da instituição [<http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2018.html>]

Para mostrar com maior clareza os cursos nos quais as sintetizaram-se os dados distribuição, apresentados na Tabela 2.

TABELA 2: DISTRIBUIÇÃO DAS TEMÁTICAS POR CURSO

LICENCIATURAS	DA	TN	DF	INC
Artes visuais			1	1
Biologia	1			3
Educação Física	1		1	
Física	1		1	1
Geografia	1			1
História	1			
Letras Português Espanhol	1			
Letras Português Frances	1			
Letras Português Inglês	1			
Matemática	1		1	
Musica	1			3
Pedagogia	2	1	1	2
Química	1			
TOTAL	13	1	5	11

FONTE: Elaboração das autoras a partir de dados do Catálogo de Cursos da UEPG/2018

Constatou-se que nas ementas das disciplinas das licenciaturas o termo dificuldades de aprendizagem (DA), embora não expresso com esta nomenclatura, está presente em cursos em Psicologia em Educação, contemplado em tópicos como fracasso escolar ou fatores que intervêm na aprendizagem. Sendo que em Licenciatura em Pedagogia ele é contemplado em duas disciplinas: Psicologia da Educação II e Processos de Aprendizagem e Dificuldades Escolares, mas a terminologia exata está presente apenas nesta última, que uma é disciplina de aprofundamento (ofertada a uma parcela do curso). Artes visuais foi o único curso no qual não foi encontrado esse termo ou termo correlato.

A temática deficiência (DF) é abordada apenas em quatro licenciaturas com a nomenclatura correlata 'a inclusão de pessoas com necessidades especiais', como tópicos das ementas das disciplinas como: didática (Matemática), reflexão pedagógica (disciplina de aprofundamento na Música) e em educação inclusiva (Geografia e Pedagogia). O tema transtornos do neurodesenvolvimento (TN) é abordado apenas pelo curso de Licenciatura em Pedagogia na disciplina de Processos de Aprendizagem e Dificuldades Escolares, disciplina optativa de aprofundamento. Inclusão (INC) apareceu em 6, com maior predominância nos cursos de licenciatura em Biologia: nas disciplinas Psicologia da Educação e Laboratório de Ensino em Ciências Biológicas III e IV, no curso de Música nas disciplinas de Fundamentos Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Prática Pedagógica II; e no curso de Pedagogia, nas disciplinas de Inclusão Escolar e em Diversidade e Cidadania

Nas respostas aos questionários aplicados, os acadêmicos destacam os contextos de atividades curriculares que temáticas são abordadas, cujos dados são apresentados na Tabela 3, sendo que cinco (5), correspondentes a 2,3% dos entrevistados, não assinalaram nenhuma resposta.

TABELA 3: CONTEXTOS QUE ABORDARAM AS TEMÁTICAS DE INCLUSÃO NA FORMAÇÃO

Situações	Temas	Dificuldades de aprendizagem	Transtornos do neurodesenvol.	Deficiências	Inclusão escolar
Disciplinas do curso		167	109	134	155
Projeto de extensão		28	15	15	27
Projeto de Pesquisa		13	6	9	16
Cursos		18	10	1	14
Eventos		33	26	22	32
Outros		13	11	15	13

FONTE: Questionários aplicados aos acadêmicos

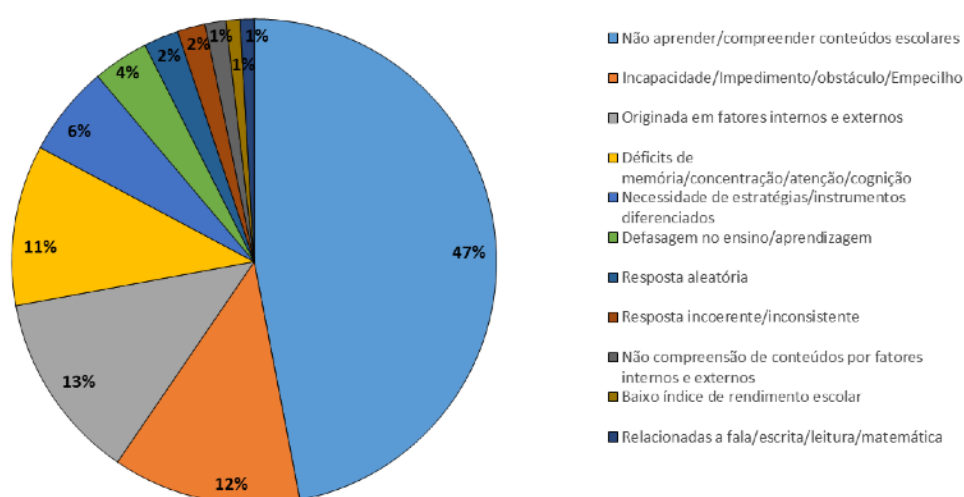
Os resultados obtidos apontam que o contexto das disciplinas foi o que mais contemplou as temáticas abordadas na pesquisa. A opção disciplina do curso não expressa a formação oferecida já que em suas matrizes elas não estão presentes nas ementas de todos os cursos, se considerarmos que mais de cinquenta por cento dos acadêmicos afirmam terem estudados estas temáticas, ou elas foram contempladas embora não constassem como tópicos nas ementas. Projeto de extensão foi citado 85 vezes, projeto de pesquisa 44, os cursos 43, os eventos 113, outros contextos 56; destacando-se a pouca procura por cursos.

Sobre a busca de conhecimento dos temas pelos formandos fora do contexto da universidade, dentre os 217 participantes, 19 (8,75%) não assinalaram nenhuma resposta. Os resultados evidenciam que a busca de forma autônoma para auxiliar na construção dos conceitos meio mais utilizado para todas as temáticas foi o artigo acadêmico (citado 290 vezes), seguido pelo programa de TV (180), livro (176), website (173), outros meios (121), revista (97) e os cursos (94), que são os menos procurados.

Outro aspecto pesquisado foi a construção de conhecimentos sobre temas específicos que foram elencados para o presente estudo por estarem relacionados à educação inclusiva.

Quando questionados sobre o que entendiam por dificuldades de aprendizagem, 2 entrevistados não responderam. O Gráfico 1 apresenta os resultados obtidos entre os que responderam.

GRÁFICO 1: CONCEITOS SOBRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM



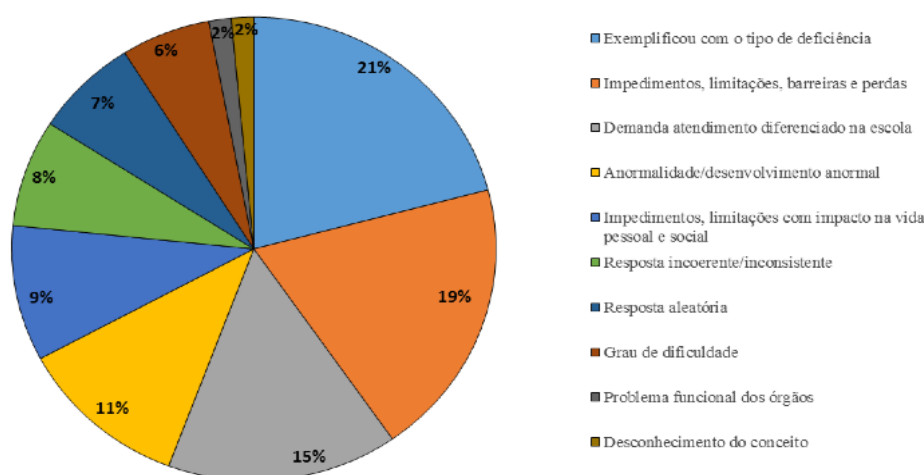
FONTE: Questionários aplicados aos acadêmicos

As respostas demonstraram quanto aos conceitos construídos pelos acadêmicos sobre dificuldades de aprendizagem: a maioria 78% apresenta parcialmente o que propõe a literatura (NJCLD, 1988, p. 71 e Consenza & Guerra 2011, p. 130), estando presente nas categorias: não compreender conteúdos escolares (47%), originada por fatores internos e externos (13%) um déficit: memória,

concentração, leitura e escrita (11%), necessidade de estratégias e instrumentos diferenciados (6%) não compreensão de conteúdos ocasionados por fatores internos e externos (1%), e dificuldades relacionadas a aspectos específicos, como fala, escrita, leitura e matemática (1%). Foram encontradas respostas que não retratam um conceito, mas sim uma consequência das dificuldades de aprendizagem, alguns que dizem que ela é a defasagem no ensino/aprendizagem (4%) e outros que dizem ser um baixo rendimento escolar (1%). Os acadêmicos que conceituaram como uma incapacidade, impedimento, obstáculo empecilho (12%), empregaram definições que não correspondem ao encontramos na literatura sobre o tema. Dentre os entrevistados, 5% do total não construiu um conceito sobre dificuldades de aprendizagem, pois apresentaram respostas aleatórias (2%), repostas incoerentes e inconsistentes (2%), ou não responderam (1%). O que pode indicar uma abordagem ineficaz da temática na formação, já que as matrizes curriculares apontam que ela está presente em doze cursos.

Quando questionados sobre o que entendiam sobre deficiências, 16 sujeitos não responderam, os demais resultados obtidos são apresentados por categorias no Gráfico 2.

GRÁFICO 2: CONCEITOS SOBRE DEFICIÊNCIA

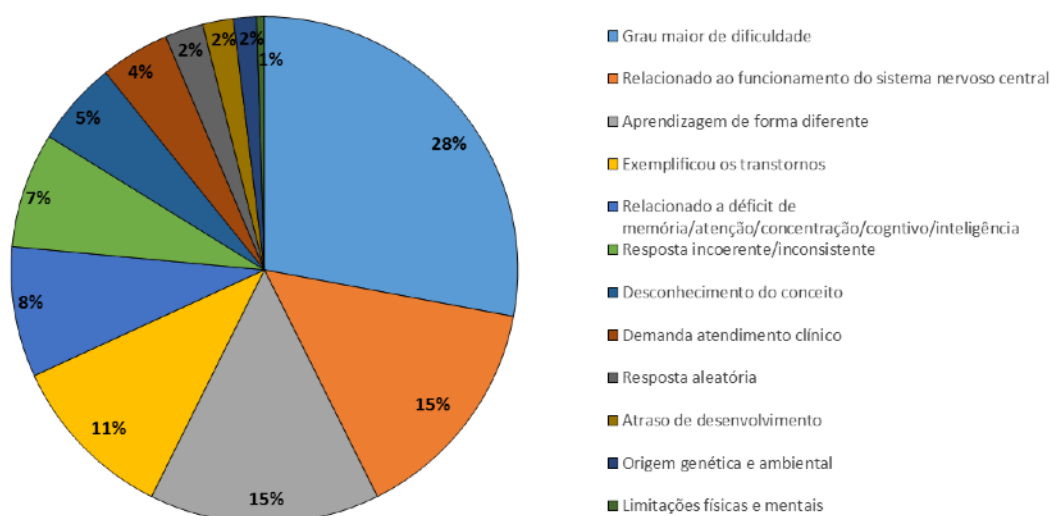


FONTE: Questionários aplicados aos acadêmicos

Obteve-se que sobre os conceitos construídos pelos acadêmicos sobre deficiências: 28% respondeu de acordo com o conceito mais atual, apresentado no segundo capítulo página 34 (Brasil, 1990 e 2009), de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, presentes nas seguintes categorias impedimentos (19%), limitações, barreiras e perdas e impedimento, com impacto na vida social (9%). Outra relação encontrada entre as respostas e a literatura foi que 26% respondeu de acordo com o decreto 32 98/99, conforme segundo capítulo, estando presente nas categorias: demanda de atendimento diferenciado (14%), anormalidade ou desenvolvimento anormal (11%) e problema funcional dos órgãos (1%). Constatou-se que 50% não construiu um conceito de deficiência, cujas respostas estão presentes nas categorias incoerentes inconsistentes (8%), resposta aleatórias (7%), desconhecimento do conceito (1%), apenas exemplificou com tipos (21%), disse ser um grau maior de dificuldade (6%) e não respondeu (7%). O que mostra uma fragilidade na formação, já que a temática é abordada em apenas cinco dos treze cursos investigados, embora como necessária na formação de professores, como propõe a legislação.

Ao serem questionados sobre o que entendiam sobre transtornos do neurodesenvolvimento, 13 não responderam à questão. O Gráfico 3 ilustra os resultados obtidos entre os que responderam, de acordo com as categorias elencadas.

GRÁFICO 3: CONCEITOS SOBRE TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO

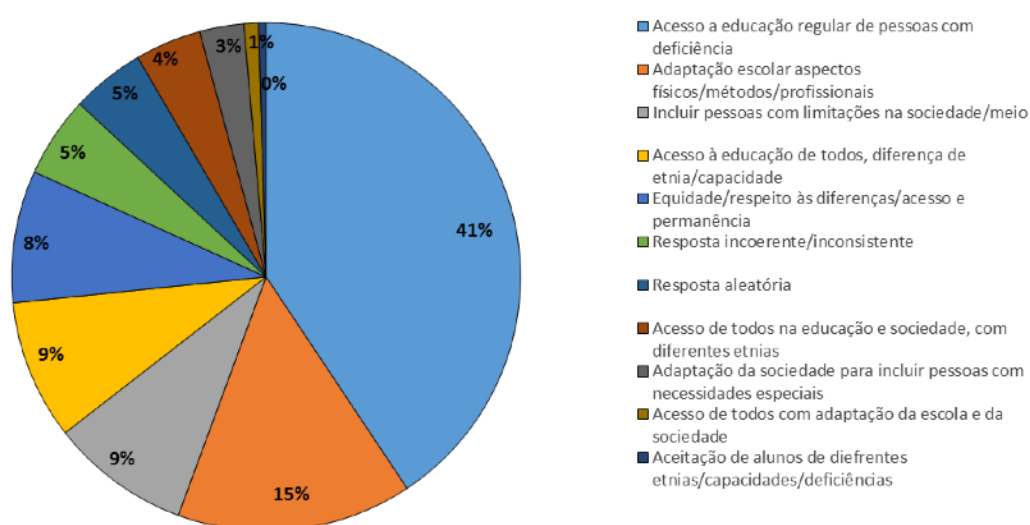


FONTE: Questionário aplicados aos acadêmicos

As respostas obtidas demonstraram que os conceitos construídos pelos acadêmicos sobre apresentam 45 % com respostas condizentes ao conceito proposto sobre Transtornos do Neurodesenvolvimento pelo DSM-5 (APA, 2014), mesmo que de forma parcial. Essas respostas correspondem às categorias: relacionados ao funcionamento do sistema nervoso central (15%), aprende de forma diferente (15%), déficit: memória atenção/ concentração/ cognitivo/ inteligência (8%), demanda atendimento clínico (4%), atraso no desenvolvimento (2%), origem genética e ambiental (2%), limitações físicas e mentais (1%). Constatou-se que 59% não construiu um conceito, pois apresentaram respostas aleatórias (2%), respostas incoerentes e inconsistentes (7%), desconhecem o conceito (5%), entendem com um grau maior de dificuldade (28%), apenas exemplificaram um tipo de transtorno (11%) e 6% que não responderam. Esse resultado pode ser justificado pelo fato da temática ser abordada, de forma explícita nas matrizes curriculares, apenas na Licenciatura em Pedagogia em uma disciplina de aprofundamento, não obrigatória.

Quando questionados sobre o que entendiam sobre inclusão escolar, dos 217 sujeitos entrevistados, 3 não responderam. O Gráfico 4 apresenta os resultados obtidos entre aqueles que responderam à questão.

GRÁFICO 4: CONCEITOS SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR



FONTE: Questionários aplicados aos acadêmicos

Nas respostas obtidas, 90% apresentaram aspectos referentes ao conceito mais atual de inclusão escolar. As categorias relacionadas: ao acesso à educação regular de pessoas com deficiência (41%), à adaptação escolar em aspectos físicos/métodos/profissionais (15%), a incluir pessoas com limitações na sociedade/meio (9%), ao acesso à educação de todos, às diferenças de etnia/capacidade (9%), à equidade/respeito às diferenças/acesso e permanência (8%), ao acesso de todos na educação e sociedade, com diferentes etnias (4%), à adaptação da sociedade para incluir pessoas com necessidades especiais (3%), ao acesso de todos com adaptação da escola e da sociedade (1%), e à aceitação de alunos de diferentes etnias/capacidades/deficiências. No entanto, cerca de 11% demonstrou não construir conceitos coerentes referentes à inclusão escolar, dando respostas incoerentes/inconsistentes (5%), respostas aleatórias (5%) ou não respondendo à questão (3%).

O que chama atenção é o número de entrevistados que se aproximou do conceito, diferente do que ocorreu com as demais temáticas. Destaca-se, no entanto, que não houve a ocorrência de resposta que apresentasse o conceito de forma clara, consistente e/ou completa, demonstrando que a construção do conceito pelos formandos não expressou a complexidade da inclusão escolar. Cabe considerar que em apenas seis dos treze cursos encontraram-se referências à temática nas suas ementas.

Para compreender a necessidade de construir conhecimentos sobre as temáticas discutidas neste subitem, os formandos das licenciaturas foram questionados se já haviam se deparado com alguma situação em que precisaram trabalhar com crianças ou adolescentes com dificuldades de aprendizagem, transtornos ou deficiência. Dentre os participantes, 154 (70,97%) responderam que sim, 63 (29,03%) que não e 4 (1,84 %) acadêmicos não responderam à questão.

Com relação a como se sentiram ao vivenciar essa experiência, a maioria dos acadêmicos que responderam afirmativamente manifestaram sentirem-se despreparados; outros sentiram-se motivados e desafiados com a experiência; a minoria (4) afirmou sentir-se bem, normal e tranquilos diante da vivência; alguns sujeitos (6), ainda, consideraram uma experiência relevante durante o seu processo formação.

Quando questionados sobre a necessidade de maior aprofundamento das temáticas no curso de graduação, 203 entrevistados (93,54%) responderam afirmativamente. Apenas 4,6% afirmaram que não há necessidade de aprofundar, mesmo assim apresentam sugestões de mudanças, como antecipar disciplinas que tratam da temática durante a formação, ou abordá-las de outra forma. E 4 (1,84 %) acadêmicos não responderam à questão.

Embora os diferentes posicionamentos dos formandos, os resultados demonstram a necessidade de estratégias diferentes na abordagem dos estudos sobre os temas da pesquisa, bem como o fortalecimento da relação teoria e prática, se considerarmos que, em sua maioria, sentem-se despreparados para incluir os alunos, de forma a respeitar suas diferenças e promovendo a sua aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição da garantia do direito a educação para todos causou impactos no sistema educacional e processo formativo dos profissionais da educação. Nas ementas do currículo vigente em 2018, constatou-se a presença de temas relativos a dificuldades de aprendizagem e inclusão escolar em doze dos treze cursos de graduação em licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, em três deles há uma disciplina integralmente dedicada à educação inclusiva. No entanto, e apesar da exigência da legislação vigente quanto a contemplar a educação inclusiva como paradigma norteador na formação de professores contemplar, a análise demonstrou uma fragilidade de sua abordagem na grade curricular da maioria das licenciaturas da instituição. Em diversos cursos figura como tópicos em uma gama de outros, ou apenas como parte de um tópico da ementa; por vezes, quando contempladas, não há a presença dos termos específicos, somente em termos relacionados.

Cabe ressaltar que um tema pode ser contemplado no programa de uma disciplina sem ser proposto em sua ementa, a depender do professor, a garantia de sua oferta só ocorre quando está explícito. Bem como, pode ocorrer de atividades complementares, de extensão e ou de pesquisa atenderem essa demanda, o que não garante a oferta a todos os acadêmicos.

Quanto à construção dos conceitos pelos acadêmicos, demonstrou-se uma compreensão parcial dos mesmos de uma forma abrangente, e a incidência considerável da sua incompreensão. Sendo eles, retratados pela maioria dos acadêmicos de forma incompleta, de modo que a apontar uma formação inicial com fragilidades frente a atuação destes futuros profissionais na escola, dentro da perspectiva da educação inclusiva.

Em relação a como os formandos percebem a sua formação, aparece de forma explícita, quando apresentaram sentimentos de despreparo. De forma implícita, responderam o questionamento sobre aprofundamento das temáticas, destacando o papel da instituição na formação, a maioria sugerindo mudanças na formação, para que a mesma não esteja tão distante dos alunos reais presentes nas escolas. Assim, indicaram que se faz necessária uma ressignificação da formação de professores frente a essas temáticas, em busca de uma escola inclusiva, que proporcione e garanta o direito a aprendizagem de todos sem distinção.

Embora as limitações deste estudo exploratório, trouxe informações e reflexões que podem contribuir para as reformulações de cursos, ao apontar a necessidade de mudanças nas ementas de disciplinas, com destaque ao aprofundamento dos temas, para que os acadêmicos construam conhecimentos forma consistente que possibilitam estabelecer relações com a realidade das escolas de Educação Básica, para que a aprendizagem ocorra para todos.

REFERÊNCIAS

- Association Psychiatric American. (2014) Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-5. Porto Alegre: Artmed.
- Arroyo, M. G. (2014) Imagens quebradas. 8º ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brasil. Ministério da Educação (2016). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Consolidação da inclusão escolar no Brasil.
- Ministério de Educação (19994). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.Secretaria de Educação Especial.
- Ministério de Educação (2006). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União.
- 1994) Política Nacional de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial.
- Cosenza, R., & Guerra, L. (2011). Neurociência e Educação: Como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed.
- Forgiarini, S. A. , & Silva, J.C. (2007). Fracasso Escolar: numa perspectiva histórica. In: Simpósio de Educação – XIX Semana de Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 10 Caderno temático 3. Disponível em: Acesso em 13 set. 2018.
- Mantoan, M. T. E.(2015). Inclusão escolar o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus.
- Marshesi. A.(2004). Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL Cesar. et al. Desenvolvimento psicológico e educação; trad. Fátima Murad. 2º ed. Porto Alegre: Artmed. p.15-30
- ONU. (1994). Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha.
- ONU. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Conferência de Jomtien, Tailândia. UNICEF, 1990.
- Paraná. (2006) SEE/SE. Diretrizes da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos. Curitiba, PR.
- Patto, M. H. S. (1999). A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sisto, F.F. et al (Orgs.). (2012). Dificuldades de aprendizagem: no contexto psicopedagógico. 8º ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

CORPO-EXPERIÊNCIA: A CRIATIVIDADE SIMBÓLICA COMO POSSIBILIDADE PARA HABITAR A APRENDIZAGEM

Ana Rita Teixeira¹

¹ UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, (PORTUGAL),
anarita11@edu.ulisboa.pt

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projecto Ref. 2021.07968.BD.



Resumo

Este artigo segue um projeto de doutoramento em educação artística sobre criatividade simbólica, corpo e processos de aprendizagem participativos, desenvolvido desde 2019, num contexto educativo formal de ensino superior público, em Portugal, envolvendo alunos, uma professora e doutorandos convidados. Tem por objetivo refletir sobre o papel da criatividade simbólica na convocação do corpo para a criação de sentidos críticos de aprendizagem, em relação com contextos socioculturais. Ancorados numa metodologia de investigação educacional baseada nas artes, a partir da apresentação de um workshop desenvolvido no âmbito do trabalho prático exploramos possibilidades de relação entre corpo-experiência-sentidos. A esse respeito, mobilizamos traços do conceito de habitar em Helena Almeida e do conceito de experiência em Bondía para pensar a criatividade simbólica enquanto processo de aprendizagem participativo, que se estende do quotidiano para o contexto educativo formal. Aproximar a aprendizagem de uma experiência sensível que a habita pretende torná-la um processo em que os alunos gradualmente assumem o lugar de investigadores, na medida em questionam os processos educativos com os quais são envolvidos.

Palavras-chave: criatividade simbólica, corpo-experiência, habitar, aprendizagem participativa.

Abstract

This paper follows a doctoral project in arts education about symbolic creativity, body, and participative learning processes, developed since 2019, in a formal educational context of public higher education, involving students, a professor and invited doctoral students. It aims to reflect on the role of symbolic creativity in summoning the body to create critical meanings of learning, in relation to sociocultural contexts. Anchored on an educational arts-based research methodology, from a workshop presentation within the scope of the project's practical work, we explore relational possibilities between body-experiences-meanings. In that sense, we mobilize traces of Helena Almeida's concept of inhabiting and Bondía's concept of experience, in order to think about symbolic creativity as a participative learning process, which extends from everyday life to the formal educational context. Bringing learning closer to a sensitive experience that inhabits it intends to make it a process in which students gradually assume the role of researchers, as they question the educational processes with which they are involved.

Keywords: symbolic creativity, body-experience, inhabit, participative learning

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo segue a comunicação intitulada “Corpo-experiência: a criatividade simbólica como possibilidade para habitar a aprendizagem”, apresentada no XVI Congresso da SPCE, entre os dias 15 e 17 de setembro de 2022, na Escola Superior de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.

A edição deste encontro foi norteadada pelo tema “Educação e Cidades: tempos, espaços, atores e culturas”. O texto de apresentação do evento, disponível no site, remete a educação para um espaço público enquanto processo participativo e de co-responsabilização, um lugar de encontro ao serviço

do questionamento da formação e da investigação em educação - onde incluo a área da educação artística – em relação com a construção das identidades pessoais, sociais e culturais dos sujeitos e dos coletivos.

No artigo de Barroso (2018), cujas palavras servem de inspiração ao texto referido, a propósito da necessidade de transformar a educação na cidade a partir do encontro dos seus a(u)tores, o autor aponta que "A escola muda, mudando a sua relação com os outros. A escola precisa de se abrir à cidade e para se abrir à cidade tem que começar por se abrir aos seus alunos, que são a cidade dentro da escola" (p. 12). A ideia de que os alunos na escola e na universidade são a cidade, sujeitos a transmitir o seu legado enquanto extensão dela mesma, e ao mesmo tempo sujeitos de agenciamento de possibilidades que pensem modos outros de a desenvolver, por meio da acção comunitária porque nela intervêm, faz-nos pensar nas palavras de Freire (2001) quando nos apela para que "Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta" (p. 24).

Pela procura de uma aproximação da educação a práticas pedagógicas dialógicas que privilegiem a pergunta sobre a palavra (Freire, 2001), o campo da "educação artística poderá auxiliar a gostar que nos façam perguntas" (Queiroz, 2017, p. 16), uma vez que nos enreda na experimentação e criação de expressões que problematizam essa condição, a de se estar sujeito a uma educação da cidade e se ser sujeito que a potencia. A importância da educação se ocupar desta estranheza paradoxal que constitui a acção educativa, é aquilo de que o projecto de investigação que alicerçou a nossa participação nesta edição e que sustenta a escrita deste artigo se tem ocupado: a criatividade simbólica enquanto possibilidade para habitar a aprendizagem da educação da cidade, em diálogo com as vivências e interesses dos alunos, cuja relação abre a sua participação ao papel de investigadores.

Esta exposição foca-se, assim, na apresentação de um workshop desenvolvido no âmbito do ciclo do trabalho prático de um projecto de doutoramento em educação artística, ainda em desenvolvimento, enquanto prática que visa "inquieter os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reiventado" (Freire, 2001, p. 30).

Numa primeira secção damos notas teóricas sobre o objecto de estudo, seguidamente detalhamos a proposta prática enquadrando-a num caminho metodológico que segue uma investigação educacional baseada nas artes e por fim tecemos algumas reflexões sobre os pressupostos teórico-práticos que nos convidámos a desenvolver.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

O objeto de estudo deste projeto, criatividade simbólica, tem sido desenhado a partir de um ponto de vista sociocultural, por isso relacional e pluralista, que se distancia de capacidades individuais de genialidade e talento (Gaztambide-Fernández, 2020; Glaveanu & de Miranda, 2021), para se aproximar de uma abordagem em que "The "domain of creativity" is not the person or the world, on their own, it is the transformation of both taking place through action (Glaveanu & de Miranda, 2021, p. 3). Neste sentido, a criatividade simbólica diz respeito a um processo de envolvimento dos sujeitos com modos de experimentar e expressar a relação com o mundo humano e mais que humano, cujos símbolos e significados gerados em intrarelacão podem permitir uma ressignificação do mundo e da sua própria identidade a partir das suas diferenciações (Gaztambide-Fernández, 2020; Willis, 1990).

Pensada em torno de dois eixos, corpo e processos de aprendizagem participativos, a criatividade simbólica tem sido proposta como um processo que interrompe uma espera, ou seja, um sentido estabelecido da ordem da normatização e regulação do sujeito, num plano que lhe é interior e exterior, ao nível dos processos de aprendizagem (Freedman, 2010; Gaztambide-Fernández, 2020; Willis, 1990). Assume um carácter efémero, mas permanente, uma vez que potencialmente o sujeito não cessa de o poder experimentar.

Sugerimos que este processo de interrupção implica a produção de duas ausências: a primeira entendida como o afastamento, não identificação do sujeito em relação ao que chamamos imagem de cobertura (Furtado, 2012), aquilo que dele se espera, o signo do poder ordenador materializado em prática pedagógica; a segunda em relação à deformação da primeira imagem pela invocação de uma outra que não está presente (Bachelard, 2001) no espaço e na circunstância onde o sujeito se situa, mas dela deriva.

Deste modo, a invocação desta imagem à qual nos referimos como incorporação da palavra (Furtado, 2012), caracteriza-se pela sua instabilidade e variabilidade, uma vez que interdepende de uma

relação de localização do sujeito sobre um determinado espaço com o outro, entendido como espaço orientado (Merleau-Ponty, 1996)¹, e é mediada pela criação de sentidos de presença do corpo enquanto território de passagem sensível da experiência.

Este processo não é tanto da lógica da ação pela produção de materiais e objetos, pelo contrário, acontece “a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo” (Bondía, 2002, p. 26).

Sustentada numa lógica da paixão, isto é, num gesto autoreflexivo sobre a experiência, a passagem de uma imagem a outra implica uma atitude de procura sobre a “viabilidade de [o sujeito] se apropriar de algo específico” nisso que lhe acontece, e de se demorar num “tempo para a compreensão, para a apropriação desse espaço em que alguém se expande, se contrai; em que alguém está, em que alguém é” (Lambert, 2009, s/p). Habitar incita assim a ocupação de um lugar de recolhimento para a criação de sentidos que questionem as relações estabelecidas entre o corpo e o espaço, de modo a diligenciar um envolvimento de longa duração com o que está fora para uma apropriação dialogante e variável de si.

Habitar caracteriza-se assim por uma ação transitiva, por isso relacional, em que o sujeito investiga a criação de sentidos de presença do seu corpo num determinado espaço na medida em que o vai ocupando. Neste sentido, um corpo enquanto território de passagem sensível constitui-se como lugar de afectações da “experiência ... um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (Bondía, 2002, p.25). Pela paixão de habitar o sujeito é exposto a esta condição pela qual “los cuerpos existen cuando se ponen en relación y los afectos surgen de dicha circulación” (Mayoral & Benavente, 2019, p. 10), levando a que a relação corporal com o mundo desempenhe o papel de lugar que permeabiliza uma possibilidade relacional, bem como de dispositivo de convocação que se disponibiliza, por afirmação ou negação, ao desenvolvimento da criação de sentidos críticos com vista à ocupação tanto do espaço como do corpo mesmo.

A criatividade simbólica ao colocar em relação linguagem, corpo e drama para “the production of new (however small the shift) meanings” (Willis, 1990, p. 11), surge como possibilidade para dotar a aprendizagem deste movimento que investiga a ocupação pelo corpo, onde “Dentro das suas fronteiras habita cada uma das vidas individuais” (Arendt, 2001, pp. 19-20). Na qualidade de gesto relacional (Bourriaud, 2009) permanente sem duração limitada (Barroso, 2018), remete-nos para a singularidade da presença corpo-experiência quotidiana, e para o seu carácter enquanto condição a partir da qual a atividade humana fornece e cria sentidos para os signos e símbolos (Arendt, 2001; Willis, 1990), neste contexto específico relativamente a processos de aprendizagem.

Tendo em conta os pressupostos explicitados, a aprendizagem é então entendida como um processo de interrupção de diretrizes de uma instituição educativa, unidade curricular, e/ou daquelas que fomos assimilando pela exposição às anteriores, com a intenção de os sujeitos “studying the learning practices they identify as meaningful to them.” (Fendler & Puigcercós, 2015, p. 24). Por esta perspectiva os alunos-participantes, ao longo da construção de sentidos críticos no seu processo de aprendizagem vão-se tornando participantes-investigadores, uma vez que a tónica é colocada em relação à exploração de trajetórias do “qué permiten hacer los afectos de un cuerpo en una situación pedagógica de movimiento” (Mayoral & Benavente, 2019, p. 13).

3. METODOLOGIA

Este paper insere-se numa investigação de mais lato fôlego de um projecto de doutoramento em educação artística, em desenvolvimento desde 2019, que tem por objetivo refletir sobre o papel da criatividade simbólica na convocação do corpo para a criação de sentidos críticos de aprendizagem, em relação com contextos socioculturais.

O trabalho prático deste projecto consiste na criação de um ciclo de workshops que explora dinâmicas corporais e reflexões escritas sobre a experiência das práticas. Tem sido desenvolvido na unidade curricular de opção ‘Educação e Dinâmicas Artísticas’, no 2º semestre, do 3º ano da Licenciatura em Educação e Formação, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, e conta com a participação dos alunos da disciplina, da professora responsável pela mesma e de doutorandos convidados.

Ancoramo-nos numa metodologia de investigação educacional baseada nas artes (Charréu, 2018; 2019) que encara o processo de pesquisa numa dimensão sensível, expressiva e de experimentação,

¹ Aqui o autor refere-se à orientação da posição do corpo do sujeito, à capacidade de se situar em relação e sobre os espaços e objectos: “que sentido poderia ter a palavra “sobre” para um sujeito que não estivesse situado por seu corpo ante o mundo?” (Merleau-Ponty, 1996, p. 147).

e combina linguagem visual com diferentes concepções de linguagem escrita. De acordo, neste caminho metodológico não se considera que os dados são recolhidos mas sim criados, uma vez que os dados não existem à priori no campo de pesquisa (Charréu, 2018; 2019). Por esta perspectiva, à medida que a investigação se vai desenvolvendo e todos os participantes se vão envolvendo com e no campo de pesquisa os dados vão emergindo por intrarelacão. Deste modo afirmamos que são as dinâmicas corporais, os registos visuais e audiovisuais decorrentes da sua exploração, bem como as reflexões escritas sobre as práticas que compõe o processo de criação colaborativa dos dados da nossa investigação.

Dado que o desenvolvimento do projecto decorre da necessidade da implicação dos participantes com o processo, à implementação dos workshops antecede um período de acompanhamento da unidade curricular por parte da investigadora, com o intuito da construção de uma relação empática e de confiança com os participantes (Brydon-Miller et. al., 2020).

No presente artigo apresentamos o workshop que inaugurou o ciclo do ano letivo 2021/2022. Em cada novo ciclo os participantes escolhem um tema social a partir do qual as propostas são criadas, sendo que o tema orientador do semestre referente ao ano lectivo identificado foi a pandemia e a saúde mental.

A sessão realizou-se entre a sala de aula e o jardim do instituto, proporcionando o desenrolamento dos corpos do ângulo de 90° da cadeira, para a posição vertical ao ar livre e por fim o seu prolongamento sobre o chão. Em cada workshop do trabalho prático, mas referindo-nos particularmente ao que iremos aqui apresentar, como afirma Mayoral e Benevente (2019) a partir do trabalho de Camps (2011), “No estamos hablando de concebir estrategias para generar afectos, ya que estos siempre están en circulación y son inevitables, sino prácticas que ayuden a aprender a conocerlos” (p. 14), isto é, modos a partir dos quais o corpo presente a si mesmo traz para si a consciência dos contextos, tensões, corpos, sensações, forças, experiências em relação a um tema e a partir deles cria.

O workshop iniciou-se com um processo de interrupção, pela deslocação das cadeiras do seu local habitual, a sala de aula. Todas as cadeiras foram previamente empilhadas pela investigadora - que também assume o papel de participante - interditando a entrada dos participantes na sala de aula e a sua circulação pelo espaço. Era assim o espaço mesmo que convocava o corpo à variação do movimento, pedindo aos participantes-investigadores que ocupassem um lugar no espaço: saltar por cima das cadeiras e das mesas, passar por baixo das mesmas fazendo deslizar o corpo sobre o chão, sentar-se em cima das mesas ou no parapeito das janelas, ficar em pé, etc. (figura 1)



Fig. 1 - Interrupção

Na sua continuação, alinhando os pressupostos do objeto de estudo com o tema social escolhido propusemos dinâmicas de movimento que levassem os participantes-investigadores a explorar gentilmente o contacto físico com os colegas e com o seu próprio corpo, por intermédio do uso de objectos. É importante referir que estes alunos viveram dois terços do seu percurso académico em regime online, sendo que este foi o único ano (e último) da sua licenciatura em que tiveram aulas presenciais. Se pela situação pandémica as práticas pedagógicas haviam confinado os corpos à tela de um ecrã, expondo o mundo a ser apreendido em distanciamento social, a aproximação física

provocava a interrupção, não tanto das directrizes governativas do Sistema Nacional de Saúde², mas daquelas a que silenciosamente nos tínhamos domesticado, o medo do contacto. Assim, um dos intuitos desta dinâmica pautava-se também pelo restabelecimento de relações de confiança (figura 2).



Fig. 2 - Experimentar

Tendo em conta que “relax the body can be experienced as a shift from tension to curiosity about, or longing for a new reality” (Mei et. al., 2022, p. 13), a última dinâmica consistia em convidar os participantes a deitarem-se sobre o chão do jardim, habitando a escuta da interiorização da experiência vivida ao longo do workshop (Figura 3).



Fig. 3 - Habitar

² No dia do desenvolvimento deste workshop, 27 de abril de 2022, o Governo Português decretou o fim da utilização das máscaras de proteção individual e do distanciamento social nas instituições de ensino.

4. ALGUMAS REFLEXÕES

Ao longo da exposição deste paper fomos detendo na necessidade de compreender a aprendizagem participativa segundo uma ação em que o corpo habita um lugar vivo, isto é, um lugar-processo que embora derive de uma estrutura predefinida pelas instituições, seus propósitos e preocupações educativas de acordo com o tempo social, político, cultural e económico em que se insere, nos convida como refere Bondía (2022) a que pensemos “a educação a partir do par experiência/sentido”, e que vivamos a aprendizagem enquanto ação que ao pensar sobre esse par procura “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (p. 21).

Falamos então de um gesto em que o sujeito por meio da criatividade simbólica ocupa a aprendizagem enquanto processo de investigação, no sentido de “uma investigação ‘viva’, [que] mais artística ou menos artística, vai implicar a criação, a invenção e a consciencialização em como os espaços, as coisas, os objectos e as pessoas (pelo menos algumas) nos atravessam” (Charréu, 2019, p. 95), e em como esse processo de afectação se nutre da abertura do sujeito à experimentação e à disponibilidade para permutar por entre as multiplicidades de sentidos que dela podem advir.

É por isso que, muito embora o foco da nossa investigação seja a criatividade simbólica, o facto de pedirmos aos participantes-investigadores para que escolham um tema social que oriente o trabalho prático revela a nossa intenção de pensar o objecto de estudo em relação, a partir de tópicos que lhes sejam significativos, isto é, que conversem com a sua experiência quotidiana. Queremos então dizer que aquilo pelo que realmente nos interessamos é pela experimentação de práticas pedagógicas e de investigação que se dediquem à tecitura de potências particulares de relação “which emphasise the community aspects of student participation, and position it as a first real-life time event on the path toward citizenship and democracy” (Smit, 2013, p. 553).

Enlaçada assim a aprendizagem a um acontecimento variável, todavia contínuo, de indagação relacional, a metodologia de investigação educacional baseada nas artes pode contribuir para transmutar a aprendizagem num gesto que habita o questionamento do ‘perigo’ dos sentidos normativos. Por outras palavras, a metodologia educacional baseada nas artes possibilita caminhos para

Una pedagogía que concibe los cuerpos en movimiento, nunca estables e igual de partícipes en el aprender. Una pedagogía afectiva que entiende el mundo y el aprendizaje como un movimiento tanto teórico como práctico para empezar a ver la pedagogía desde los desplazamientos (Mayoral & Benavente, 2019, p. 26).

Esta ideia de deslocamento pode-nos guiar no atrevimento da desocupação dos lugares cognitivos, corporais, afectivos e espaciais já guardados pela habituação como proposto nas várias dinâmicas do workshop apresentado. Exemplo disso foi a hesitação demonstrada pelos participantes-investigadores sobre como se relacionar com o espaço ao verificarem que as cadeiras interditavam a passagem. O espanto provocado pela interrupção da obrigatoriedade de um modo de andar em linha recta dentro da sala de aula era da mesma ordem do espanto sobre a dúvida de como assumir uma outra qualidade de movimento perante outrem, ou seja de investigar sobre a viabilidade de habitar aquele espaço, já que “Habitar implica agir. Implica uma deliberação e uma cumplicidade entre os materiais e a identidade” (Lambert, 2009, s/p). Ou em relação ao paradoxo sobre a interrupção do distanciamento social enquanto deslocação das normas por aproximação dos corpos. Uma qualidade de movimento experimentada que “enables the emergence of a typically denied body” (Tau et. al., 2022, p. 459) na ação educativa, não só durante a pandemia mas agravada durante esse período pelo medo do contágio pelo toque, uma das suas consequências.

Aproximar a aprendizagem de uma relação entre a “renúncia a essa espécie de registos” (Almeida cit. por Lambert, 2009, s/p) normativos e a criação de sentidos críticos pelo desenvolvimento de uma ação sensível e reflexiva, procura torná-la um processo em que ao “invited young people to occupy the role of researchers rather than students, we initiated a process of inquiry into the role learning plays in their lives” (Fendler & Puigcercós, 2015, p. 31) e no papel da sua vida quotidiana na aprendizagem. Esta mudança, ao promover a participação na construção da diversificação de ações educativas numa articulação de relações, contextos, experiências e sentidos pode favorecer a reinvenção das cidades, na medida em que a aprendizagem é habitada por meio da criatividade simbólica.

5. NOTAS FINAIS

Na presente comunicação detivemo-nos na exposição de perspectivas conceptuais e experiências que compõe um projecto de doutoramento em educação artística, ainda em desenvolvimento.

Através de traços do conceito de habitar em Helena Almeida e do conceito de experiência em Bondía reflectimos sobre linhas teórico-práticas que desenham conversas entre a criatividade simbólica e a necessidade de se pensar a aprendizagem nas suas dimensões participativas, entendida desse modo enquanto investigação viva.

Partilhámos um dos workshops que sustentam o desenvolvimento do objecto de estudo, a partir de um tema escolhido pelos participantes-investigadores, a saber, neste caso, a pandemia e a saúde mental. As dinâmicas experimentadas convidavam os participantes à investigação da relação do corpo com o espaço e com o outro, privilegiando uma lógica autoreflexiva no que diz respeito à interrupção de concepções e modos de agir sobre os corpos, os espaços e o tema escolhido.

Nesse sentido, valorizámos um caminho metodológico educacional baseado nas artes por nos permitir fruir por entre as diferenciações geradas de modo relacional, tanto no que diz respeito à vivência das práticas, mas também à possibilidade da criação de expressões visuais e escritas que contemplem as dimensões mais sensíveis da experiência.

O workshop apresentado visou a procura da criação particular de uma prática com os participantes-investigadores do projecto no ano lectivo 2021/2022, com o intuito de tecer compreensões sobre o modo como o corpo é convocado na criação de sentidos críticos de aprendizagem de acordo com a especificidade do contexto sociocultural em que vivíamos. Não é por isso uma receita pedagógica a ser aplicada para se pensar sobre temas sociais em geral, em qualquer tempo ou facilitadas com qualquer coletivo.

Propusemos assim a criatividade simbólica enquanto possibilidade para habitar a aprendizagem, pensada como um território móvel de passagem sensível, por meio da qual o corpo intervém e nela se subjectiva, potenciando a reinvenção da ação educativa pela experiência.

REFERÊNCIAS

- Arendt, H. (2001). *A Condição Humana*. Relógio D'Água.
- Bachelard, G. (2001). *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. São Paulo: Martins Fontes
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Barroso, J. (2018, Junho 29). *A educação e a cidade*. [Conferência]. Encontro da Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras, Loures. <https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/07/JBarroso-A-educa%C3%A7%C3%A3o-e-a-cidade-Loures-29-6-2018.pdf>
- Bourriaud, N. (2009). *Estética relacional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brydon-Miller, M., Kral, M. & Aragón, A. O. (2020). Participatory Action Research: International Perspectives and Practices. *International Review of Qualitative Research*, 13(2), 103-111. <https://DOI:10.1177/1940844720933225>
- Charréu, L. (2018). A Pesquisa Educacional Baseada nas Artes (PEBA): Os seus Elementos Literários de Concepção Segundo Elliot Eisner. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 8(1), 17-29. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/11265/1/A%20Pesquisa%20Educacional%20Baseada%20nas%20Artes%20%28PEBA%29.pdf>
- Charréu, L. V. (2019). A cartografia e a artografia como métodos vivos de investigação em arte e em educação artística. *Diacrítica*, 33(1), 87-103. <https://doi.org/10.21814/diacritica.298>
- Fendler, R. & Puigercós, R. M. (2015). New learning imaginaries: youth perspectives on learning in and outside school. *International Journal for Research on Extended Education*, 3(2), 23-35. <https://www.budrich-journals.de/index.php/IJREE/article/view/20887>
- Freedman, K. (2010). Rethinking Creativity: A Definition to Support Contemporary Practice. *Art Education*, 63(2), 8-15. <https://doi.org/10.1080/00043125.2010.11519056>
- Freire, P. (2001). *A educação na cidade*. (5ª. ed.). São Paulo: Cortez.

- Furtado, M. S. A. (2012). Ficção e subjetividade no documentário de Eduardo Coutinho. *Anuário de Literatura*, 17(1), 193-202. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7917.2012v17n1p193>
- Gaztambide-Fernández, R. (2020). The Orders of Cultural Production. *Journal of Curriculum Theorizing*, 35(3), 5-27. <https://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/939>
- Glaveanu, V. P. & de Miranda, L. (2021). Co-creating the real: a transdisciplinary dialogue. *Qualitative Inquiry*, 28(5), 1-10. <https://doi.org/10.1177/10778004211063617>
- Lambert, M. de F. (2009, Maio). Habitar em desenhos e pinturas – Helena Almeida. [Conferência]. *The work by Helena Almeida, namely the series "Inhabited Paintings and Drawings according to the different coonceptions of "body" and "self identity"*. https://www.academia.edu/1706274/_Habitar_em_Desenhos_e_pinturas_Helena_Almeida_
- Mayoral, S. de R. & Benavente, B. R. (2019). Hacia una pedagogía afectiva del movimiento. *Revista de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural*, 16, 7-30. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.1>
- Mei, J., Xie, H., Huang, S. & Fossa, A. (2022). Art, medium and metaphor – a China – Italy intercultural dialogue: creative movement in the context of COVID-19. *Creative Arts in Education and Therapy – Eastern and Western Perspectives*, 8(1), 3-17. <https://DOI: 10.15212/CAET/2022/8/15>
- Merleau-Ponty, M. (1996). A espacialidade do corpo próprio e a motricidade. In *Fenomenologia da Percepção*. (1ª ed., pp. 143-204). São Paulo: Martins Fontes
- Queiroz, J. P. (2017). Educação Artística: pode-se pensar do outro lado do código? *Matéria-Prima*, 5(1), 12-16. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28255/2/ULFBA_MatPrima_V5N1_p.12-16.pdf
- Smit, B.H.J. (2013). Young people as co-researchers: enabling student participation in educational practice. *Professional Development in Education*, 39(4), 550-573. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.796297>
- Tau, R., Kloetzer, L. & Henein, S. (2022). The dimension of the body in higher education: matrix of meanings in students' diaries. *Human Arenas*, 5, 441-468. <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00206-1>
- Willis, P. (1990). *Common culture: symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. Open University Press.

A PROGRAMAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL PARA CRIANÇAS E JOVENS COMO OPORTUNIDADE DE CONSTRUÇÃO DE MUNDO COMUM¹

Elisabete X. Gomes¹, Ana Luísa de Oliveira Pires²

¹*Instituto Politécnico de Setúbal, ESE, CIEF; CICS.NOVA (Portugal),
elisabete.gomes@ese.ips.pt*

²*Instituto Politécnico de Setúbal ESE, CIEF; CICS.NOVA (Portugal),
ana.luisa.pires@ese.ips.pt*

Resumo

Apresenta-se um estudo exploratório sobre as potencialidades educativas da programação artística e cultural para crianças e jovens, partindo da análise da oferta de três equipamentos culturais localizados na cidade de Lisboa. Esta análise será feita a partir de três dimensões: concepções de infância/s subjacentes ao trabalho artístico e cultural; a oportunidade de promover encontros com o *mundo* por via da ampliação da camada sensível dos temas, objetos, contextos, obras que são dadas à fruição através das linguagens artísticas; o lugar da programação artística nas tendências de democratização da cultura e de democracia cultural. Defendendo que o mundo comum não nos é dado, exigindo-se, ao invés, a sua permanente construção pela aventura de pôr em comum que o não era, discutiremos a possibilidade de os contextos de arte e cultura poderem ser lugar de construção de mundo comum pela presença e participação, de pleno direito, de crianças em espaços públicos formais, como seja o museu, o teatro, os monumentos e lugares simbólicos da história, dando visibilidade a uma maior pluralidade da existência humana. Concluimos defendendo que a programação artística e cultural para crianças configura um objeto de estudo em emergência no terreno das ciências da educação.

Palavras-chave: infância, educação, democratização/democracia cultural, programação artística e cultural.

Abstract

An exploratory study on the specificity of the artistic and cultural program for children and young people is presented. It was developed through the analysis of the program of three cultural institutions located in the city of Lisbon, aiming to present a diversity of approaches, without claiming any type of representativeness. This analysis will be made through three dimensions: The conceptions of childhood underlying the artistic and cultural work; The opportunity to promote encounters *with the world* by expanding the sensitive layer of themes, objects, contexts, works that are given to fruition through artistic languages; The place of artistic programming in trends towards the democratization of culture and cultural democracy. Defending that the common world is not given, demanding, instead, its permanent construction, through the adventure of putting in common that it was not, we will discuss the possibility of contexts of art and culture being places of construction of the common world due to the presence and participation, by right, of children in formal public spaces, such as the museum, the theater, monuments and symbolic places of the nation's history, giving visibility to a greater plurality of human existence. We conclude by arguing that artistic and cultural programming for children is an emerging object of study in the field of educational sciences.

Keywords: childhood, education, cultural democratization and democracy, artistic and cultural programming

1. INTRODUÇÃO: AFINANDO OS INSTRUMENTOS (TEÓRICOS)

O estudo exploratório que dá corpo ao texto decorreu em continuidade com outros estudos realizados pelas autoras, desenvolvidos na confluência das áreas da educação, da arte e da cultura (Lopes,

¹ Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto «UIDB/04647/2020» do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa.

• This work is financed by national funds through FCT - Foundation for Science and Technology, I.P., within the scope of the project «UIDB / 04647/2020» of CICS.NOVA - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa.

Gomes & Pires, 2022; Gomes, Pires & Alves, 2021; Pires, Alves & Gomes, 2020), tendo este assumido como objecto empírico a programação oferecida por três equipamentos culturais da cidade de Lisboa, a saber: o CCB - *Fábrica das Artes*, o Teatro Luís de Camões – *LU.CA*, e o Padrão dos Descobrimentos.

O estudo, de natureza qualitativa (Alves & Azevedo, 2010), foi realizado no ano de 2022 e desenvolvido com base em pesquisa e análise documental da oferta artística e cultural dos anos de 2021 e 2022, a partir dos sítios oficiais de internet das instituições e das brochuras disponibilizadas. Assumindo-se como um estudo exploratório, não pretende apresentar resultados ou conclusões estabilizadas, mas sim abrir pistas para o aprofundamento desta problemática.

As três dimensões que deram corpo à análise são:

a) *concepções de infância*: interessou-nos perceber quais as concepções de infância/de criança subjacentes à oferta cultural e artística em análise. Partimos de Loris Malaguzzi que afirma:

There are hundreds of different images of the child. Each one of you has inside yourself an image of the child that directs you as you begin to relate to a child. This theory within you pushes you to behave in certain ways; it orients you as you talk to the child, listen to the child, observe the child. Those who have the image of the child as fragile, incomplete, weak, made of glass gain something from this belief only for themselves. We don't need that as an image of children. Instead of always giving children protection, we need to give them the recognition of their rights and of their strengths. (Malaguzzi, 1993, s. p.)

Perante o contemporâneo e ocidental processo de *alunização da infância*, que se traduz na escolarização precoce das vidas das crianças, através de políticas e práticas educativas centradas na aquisição antecipada da cultura escolar, na standardização dos processos organizacionais de prestação de contas e em processos de socialização orientados para o individualismo (Tomás, 2014), interessou-nos compreender se a oferta cultural e artística, especificamente concebida para crianças e jovens, representa um balão de oxigénio para uma respiração mais profunda e uma experiência mais plena da infância. Procuramos circunstâncias que contrariem e resistam a concepções negativistas, em que as crianças são reduzidas ao seu estatuto de alunos e a infância surge como sinónimo de menoridade, fragilidade e dependência perante o adulto, imagem que se complementa com a projecção de cada criança para o seu futuro inibindo a sua visibilidade e oportunidade de fruição do seu tempo presente e do pleno enigma da infância de que nos fala Larrosa:

la infancia es lo otro: lo que, siempre más allá de cualquier intent de captura, inquieta la seguridad de nuestros , cuestiona el poder de nuestras practicas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. (...) Todos trabajan para reducir lo que aún hay de desconocido en los niños y para someter lo que en ellos aún hay de salvaje (Larrosa, 2000, p. 166)

Assim, a partir desta dimensão procuramos compreender: que concepções de infância subjazem à programação artística e cultural para crianças/alunos e famílias?

b) *a oportunidade de promover encontros com o mundo* (Biesta, 2022): é no mundo que existimos enquanto indivíduos, pelo que, em qualquer idade, se torna necessária a vivência de oportunidades de encontro e confronto com o mundo real, de reconhecimento dos limites que o mundo coloca à nossa existência, uma vez que o comum não nos é dado, exigindo-se, ao invés, a sua permanente construção, pela aventura de pôr em comum que o não era (Rancière, 2010). Embora a informação circule com toda a velocidade e sejam muitas as imagens do mundo e dos acontecimentos a que as crianças estão expostas, o facto é que esse excesso tende a imunizar-nos mais do que a sensibilizar-nos. As oportunidades de nos sentirmos vulneráveis e interpelados perante a vida, de nos deixarmos tocar pela camada sensível do mundo, por permitir-nos a nossa exposição e paixão perante os temas, os objetos, os dilemas, as pessoas (Biesta, 2022; Larrosa, 2013) tornam-se cada vez mais preciosas. Interessou-nos por isso compreender: a oferta artística e cultural para crianças/alunos/famílias constitui oportunidade de encontros com (a camada sensível do) o mundo?

c) *entre a democratização da cultura e a democracia cultural* Dada a natureza do estudo, entendemos relevante desenvolver um eixo de análise em articulação com as questões da democratização da cultura e da democracia cultural, equacionadas por Lopes (2009), Lopes et al (2022) e Sampaio e Mendonça (2018), particularmente no que diz respeito ao papel do património e à produção da cultura. Se a perspectiva da democratização da cultura coloca a ênfase nas condições de acesso aos bens artísticos e culturais, na ampliação da cultura entre as classes populares, caracterizando-se pelo carácter vertical e centralizador das políticas e pela fruição da produção cultural por um público entendido como homogéneo, já a visão da democracia cultural coloca a tónica noutros aspectos. Ainda que valorizando a necessidade de alargamento dos públicos e da promoção do seu acesso a

esses bens culturais, parte no entanto de princípios distintos, tais como reconhecimento da diversidade de culturas, visões e interesses, a defesa dos direitos culturais, considerando uma pluralidade de públicos, o desenvolvimento de expressões culturais locais, e a criação, para além do acesso e da fruição (Sampaio & Mendonça, 2018; Lopes, Gomes & Pires, 2022). À luz destas perspectivas, procurámos analisar as características da oferta existente nos equipamentos em análise, levantando a seguinte questão: até que ponto será possível identificar a presença ou ausência de elementos caracterizadores destas tendências políticas?

2. EQUIPAMENTOS E PROGRAMAÇÃO CULTURAL E ARTÍSTICA EM ANÁLISE – INTERPRETANDO AS PAUTAS

Neste ponto apresentam-se os três equipamentos cuja oferta/programação cultural para 2021 e 2022 foi analisada, focando-nos na natureza da instituição, missão, e na sua programação cultural, destacando o tipo de atividades, públicos-alvo, temáticas abordadas e custos. A seleção destes equipamentos pautou-se por critérios de especificidade e diversidade: selecionámos instituições com programação específica para crianças e jovens, um teatro municipal, um monumento histórico nacional e uma fundação de natureza privada.

2.1. CCB - Fábrica das Artes *para todas as infâncias*

O Centro Cultural de Belém (CCB), em Lisboa, é gerido por uma Fundação que “tem por objetivo a promoção da cultura, desenvolvendo a criação e a difusão em todas as suas especificidades, da música clássica ao jazz, do teatro à dança, da ópera à literatura, da arquitetura ao cinema” (<https://fabricadasartes.ccb.pt/>), sendo a Fábrica das Artes um dos seus sectores de programação. Em funcionamento desde 2008/2009, apresenta um “programa para todas as infâncias”, por se dirigir a públicos diversos, “miúdos e graúdos, escolas e famílias, profissionais [. . .] entre a Arte e a Educação”, centrado nas artes performativas e na pesquisa sobre as suas transversalidades com outras áreas do conhecimento (<https://fabricadasartes.ccb.pt/>). A sua programação organiza-se em três eixos principais: instalações, espetáculos e oficinas que se concretizam em propostas articuladas em torno de temáticas, linguagens, objetos artísticos ou outros núcleos agregadores. Distanciando-se do trabalho de mediação ou de serviço educativo, o que se torna visível desde logo organizacionalmente pelo facto de o CCB dispôr de serviços educativos sectoriais associados aos restantes eixos da sua programação, a Fábrica das Artes coloca a ênfase na criação artística para públicos de todas as idades, como um dos seus elementos identitários.

Mais especificamente, a programação anual nos anos em análise (2021 e 2022) organiza-se em torno de um festival e um ciclo de criação artística. O *festival* inclui atividades como: espetáculos, concertos e cine-concertos, oficinas, oficinas de participação colectiva, instalações vídeo e sonoras, espetáculos ao ar livre, entre outras especificidades. Já o *ciclo de criação artística* faz acontecer uma espiral de criação-fruição-observação-interacção artísticas de natureza transdisciplinar que inclui instalações, espetáculos, oficinas, concertos, programação digital, conversas (cafés filosóficos; entrevistas), encontros de formação, fruto de encomenda feita a artistas com trabalho dirigido a públicos diversos. Destaca-se que a programação especialmente dirigida a crianças é articulada com programação dirigida também por oficinas de formação dirigidas a educadores e público em geral, incluindo o apoio ao trabalho de jovens artistas com interesse em criar para públicos de todas as idades. Ao longo do ano, a Fábrica das Artes integra também a organização de feiras e festas ao ar livre que promovem a participação das crianças e famílias, e desenvolve projectos em articulação com outras instituições, nomeadamente com escolas, como é o caso do projecto *Cultura É Educação* que se desenvolve em parceria com um agrupamento de escolas. A atividade é dirigida a escolas nos dias de semana e a famílias nos fins de semana, e tem custos entre 1,5€ e 3,5€ por criança integrada numa visita escolar e entre 3€ e 8€ por criança integrada em visita de família.

No período em análise (2021 e 2022), destacamos alguns elementos da programação da Fábrica das Artes que melhor permitem a sua caracterização:

Ciclo Festa de Desaniversário (fevereiro-dezembro de 2021 e) que parte das obras de “Lewis Carroll, Alice no País das Maravilhas e Alice do Outro Lado do Espelho, para cruzar a criação artística para Toda as Infâncias com a filosofia e, através deles, trazer para o jogo criativo as problemáticas contemporâneas que daí emergem.” (CCB, Programa Entre Arte e Educação, 2020/2021, p. 54); inclui: espetáculos de teatro, que acontecem no CCB e outros que são portáteis, com conversas pós-espetáculo moderadas por filósofos, instalação imersiva,

programação digital, cafés filosóficos presenciais e por video conferência. Este ciclo incluiu uma festa ao ar livre no verão.

Festival Big-Bang (22 e 23 de outubro de 2021 e 21 e 22 de outubro de 2022) “projeto internacional que envolve vários parceiros internacionais, com edições a decorrer em doze países europeus e no Canadá. Através deste projeto, iniciado pela companhia belga Zonzo Compagnie, o CCB/Fábrica das Artes tem aberto um importante espaço para o intercâmbio de experiências musicais para crianças, com músicos portugueses e estrangeiros a percorrer os quatro cantos da Europa” (CCB, Programa Entre Mundos, Arte e Educação, 2021/2022, p. 9). Ao contrário do ciclo anteriormente referido, este festival acontece de forma concentrada ao longo de dois dias, um programa intensivo que oferece espetáculos, cine-concertos, concertos, oficinas, oficinas de participação colectiva, quartos dos músicos (instalações que apresentam o ambiente criativo de músicos incluídos na programação, com performances), instalações vídeo, instalações sonoras, embaixadores BigBang (crianças e jovens são convidados a integrar as equipas de comunicação do CCB fazendo reportagem do festival; as crianças participantes estão identificadas no programa, com idades entre os 11 e os 16 anos)

Ciclo *Música-Cinema-Ação* (fevereiro-dezembro 2022) “explora os universos das curtas-metragens dos primórdios do cinema e da animação e as suas dimensões narrativas, sonoro-musicais e técnicas, através do trabalho do músico compositor Filipe Raposo e do realizador Bruno Caetano”; o ciclo inclui: apresentação de filmes, exposições, oficinas, filmes-concerto, espetáculos, programação de novos criadores para as infâncias.

2.2. Teatro Luís de Camões – LU.CA: lugar para as crianças, os jovens e as artes

O LU.CA Teatro Luís de Camões é um equipamento municipal gerido pela Câmara Municipal de Lisboa, através da EGEAC (Empresa de Gestão de Equipamentos e Animação Cultural). Situa-se na Calçada da Ajuda, em Lisboa, e, segundo o sítio oficial de internet, reativou um edifício com uma longa história ligada ao teatro (fundado por D. João V, ainda no século XVIII recebeu companhias de teatro portuguesas e italianas), tendo acolhido o Belém Clube, já no início do século XX e até 2015. Enquanto teatro municipal com “programação artística regular exclusivamente dedicada às Crianças e aos Jovens” abriu ao público no dia 1 de junho de 2018 (<https://lucateatroluisdecamoes.pt/historia/>). Assume como principal missão: “Apresentar e apoiar a criação performativa contemporânea dirigida a crianças e jovens e a sua relação com outras disciplinas artísticas, sobre tópicos relevantes do nosso tempo e criar aproximações entre os criadores, as obras, os públicos e o edifício” (<https://lucateatroluisdecamoes.pt/missao/>), que se concretiza num conjunto de objetivos ligados à relação com a educação artística em Portugal, ao acesso à cultura e fruição artísticas, à apresentação e divulgação de obras e autores que têm por público-alvo crianças e jovens, bem como a aproximação aos processos de criação em comunidade.

A sua programação integra teatro, dança, exposições, oficinas, atividade-jogo, pensamento/miniconferências, leituras, teatro-conferência e cinema; oferece espetáculos que vão à escola e integra o trabalho em rede com outros projectos e equipamentos locais (p. ex: Festival Play - festival de cinema para crianças e jovens, Museu do Dinheiro, Oficina de Artes da Ajuda). A programação é organizada em ciclos temáticos que articulam diferentes tipos de atividades (por exemplo: peça de teatro acompanhada por exposição, oficinas e conversas com o público). Os espetáculos são dirigidos a escolas – mediante reserva antecipada e aquisição de bilhetes com um custo de 3€ para cada criança inserida em grupos escolares e de 1€ para crianças em grupos de escolas TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) – e a famílias – com bilhetes entre 3€ e 7€ por adulto e entre 1,5€ e 3 € por criança. As exposições e lançamentos de livros são de entrada livre, assim como algumas festas abertas ao público, nomeadamente no Dia do Teatro e no Dia da Criança; é disponibilizada no seu sítio físico e de internet a “Biblioteca do Público” onde se pode “encontrar um conjunto de livros escolhido por artistas e criadores. São livros inspiradores ou que desassossegam.” (<https://lucateatroluisdecamoes.pt/biblioteca-do-publico/>). O LU.CA dispõe ainda de sessões descontraídas que se destinam a “todos os indivíduos e famílias que preferem ou beneficiam de um ambiente mais descontraído num espaço cultural (por exemplo, pessoas com défice de atenção, com deficiência intelectual, com condições do espectro autista ou com deficiências sensoriais ou de comunicação)” (Brochura Abril-Junho de 2022, p. 105).

No período em análise, a programação do LU.CA integrou vários formatos, temáticas e suportes, de entre as quais se dão aqui alguns exemplos, procurando traduzir a natureza da oferta cultural e artísticas.

O programa Setembro-dezembro de 2021 e Janeiro-Março 2022 abordou o ativismo: *Manifesta-te! #Fanzine # DYE* – uma oficina que propôs a construção de uma fanzine do LU.CA com o tema “O que te preocupa e o que é mesmo fixe?”, “*Mais Alto!*” com concertos comentados e conversas sobre a música e a transformação do mundo, e *Válvula* sobre o graffiti como forma de intervenção em torno da pergunta “porque é que desenhamos nas paredes?”, e *O Estado do Mundo (quando acordas)* – peça de teatro com oficinas, conversas temáticas e um minissérie sobre a “relação de causa-efeitos entre pequenos gestos e consequências” (LU.CA, Brochura Setembro-Dezembro 2021, p. 59) ou ainda a peça *A quinta dos animais* e a exposição “*Urros, balidos e rugidos: o protesto gráfico onomatopeico dos animais*” e o *Ciclo do Dinheiro* (teatro, oficinas, pensamentos).

A programação incluiu o “Laboratório de Escuta – Jovens, cultura, participação, integrado no projeto Youth In Museums, um projeto em rede com MAAT - Museu de Arte, Arquitetura e Tecnologia, BoCA - Biennial of Contemporary Art, Galerias Municipais e LU.CA - Teatro Luís de Camões, em Lisboa, e Casa da Cerca - Centro de Arte Contemporânea, em Almada” (LU.CA, Brochura Setembro-Dezembro 2021, p. 15) que decorreu em 2021 e 2022, e programação em articulação com o *PLAY* festival de cinema para crianças, com o *FINFA*, festival de formas animadas. Em 2021 e 2022, a programação online permitiu dar continuidade a várias destas propostas, nomeadamente com leituras e com playlists do LU.CA “para dançar com e sem adultos”.

Em 2021 e 2022 o programa *Mil Folhas* apresentou leituras encenadas dos livros *Contos Gregos*, *Amor de Perdição* e *As aventuras de João Sem Medo*, as quais podem decorrer no espaço do teatro e nas escolas que queiram fazer esta encomenda. Para além da programação para crianças e jovens, o LU.CA integra oficinas para professoras/es e educadoras/es, conferências e residências para jovens criadores para a infância.

2.3. Padrão dos Descobrimentos

O monumento localiza-se na freguesia de Belém, em cima do Rio Tejo. A conceção arquitetónica é de Cottinelli Telmo e as esculturas de Leopoldo de Almeida, representando uma caravela estilizada que se faz ao mar, com Infante D. Henrique na proa, tendo aos lados algumas figuras da expansão ultramarina e da cultura da época. O monumento, com 50 metros de altura, destaca-se na paisagem ribeirinha, integrando a Rosa dos Ventos no espaço envolvente. Dentro do monumento existem salas de exposições, um auditório e um miradouro situado no terraço. O edifício foi construído originalmente em 1940, no âmbito da Exposição do Mundo Português, e posteriormente inaugurado em Agosto de 1960, nas comemorações dos 500 anos da morte de D. Afonso Henriques.

O monumento público é tutelado pela EGEAC e tem como missão “criar uma personalidade cultural única e distintiva para a cidade de Lisboa, estimulando a criação e promoção artística, investindo em projetos culturais de referência e potenciando o diálogo entre a cidade e os seus públicos locais, nacionais e internacionais.” (<https://padraodosdescobrimentos.pt/padrao-dos-descobrimentos/>). Para além da salvaguarda e valorização do património, tem como finalidades “incentivar a discussão em torno da temática do monumento - testemunho da memória de uma identidade cultural e patrimonial, parte integrante da História da Expansão Portuguesa e da sua presença no Mundo”; “assegurar o conhecimento, o debate, e a divulgação da História do Padrão dos Descobrimentos”; e “promover o acesso dos vários públicos ao monumento e aos projectos culturais e pedagógicos que desenvolve, proporcionando novas experiências, aprendizagens, conhecimento e fruição” (<https://padraodosdescobrimentos.pt/padrao-dos-descobrimentos/>).

A programação artística e cultural deste equipamento está orientada para um leque alargado de destinatários, tal como o público em geral (“acima dos 16 anos”), famílias (“pais e filhos”, “crianças com idade entre 5 e 12 anos”), público escolar - escolas e alunos (do pré-escolar ao ensino superior) e públicos com necessidades especiais (para os quais existem visitas guiadas com LGP, áudio descrição e materiais em braile /relevo). As atividades oferecidas revestem-se de uma grande diversidade, contemplando ofertas de natureza artística e cultural, ao longo do ano lectivo e das férias escolares. Dentro desta diversidade, encontram-se exposições, diferentes tipos de visitas — visitas guiadas, visitas conversadas, passeios,... - oficinas diversificadas (de pintura, desenho, escrita criativa, expressão plástica, dramatização, decoração, teatro de fantoches, jogos,...), atividades lúdico-pedagógicas (que integram oficinas, teatros, jogos, histórias), os dias temáticos (como ex: o Dia da Criança, o Dia do Mar, ...), os projetos especiais/parcerias (ex: Plásticus Mutantis), e os projetos à medida.

Não sendo possível, no âmbito deste artigo, descrever com detalhe todas as atividades oferecidas, destacamos que as atividades de natureza lúdico pedagógicas adoptam estratégias muito diversificadas, fazendo apelo à descoberta e à experimentação, com forte componente lúdica e mobilizando diferentes expressões artísticas. As temáticas trabalhadas articulam-se com questões de sustentabilidade, reciclagem, biodiversidade, multiculturalidade, e História de Portugal – nomeadamente os temas das navegações e da expansão ultramarina portuguesa, património cultural e arquitetónico, história e evolução do espaço envolvente, sendo visível a preocupação da leitura ser feita à luz das dinâmicas do presente, explicitamente no que diz respeito à renovação das grandes narrativas históricas.

Relativamente aos custos, a maioria das atividades é paga, com valores entre 1 a 7 euros, no entanto com algumas exceções: os professores em exercício de funções estão isentos e as entradas em dias temáticos são livres. As escolas e os grupos escolares pagam entre 1 a 2 euros. As famílias pagam 5 euros (1 criança e dois adultos).

3. ANÁLISE PRELIMINAR DOS RESULTADOS – O PRIMEIRO ENSAIO

3.1. Concepções de infância

- *CCB: Fábrica das Artes para todas as infâncias*

A Fábrica das Artes dirige, explicitamente, a sua programação a “todas as infâncias”, o que se concretiza pelo facto de a programação incluir, de modo integrado e articulado nos mesmos ciclos temáticos, obras dirigidas a crianças a partir de uma dada idade, como a educadores, famílias e público em geral. Acresce que, para além dos programas oferecidos, inclui projetos com a participação das crianças como co-autoras (é o caso dos embaixadores Big-Bang) e de aproximação aos processos criativos e de recepção (conversas pós-espetáculo), bem como projectos dirigidos a jovens criadores para a infância, conferindo uma certa continuidade etária da sua oferta artística e cultural.

Estas características da programação parecem ter subjacente uma concepção de infância como acontecimento, como devir, como possibilidade e não apenas como idade. Ainda, e como acima referimos evocando Malaguzzi, uma concepção de criança, com as potencialidades, com as suas cem linguagens, está muito presente na programação que inclui literatura, cinema, oficinas plásticas e sensoriais, teatro, música, como também linguagem filosófica/dialógica/intelectual.

- *Teatro Luís de Camões - LU.CA: lugar para as crianças, os jovens e as artes*

A programação do LU.CA dirige-se a escolas e famílias, situando a idade mínima das crianças em sessão bem como o seu público-alvo (maiores de 3 anos, a partir de 4 anos, a partir dos 12 anos...), e integrando sessões descontraídas, com língua gestual portuguesa e com audiodescrição. Os temas abordados são muito diversos, assim como as linguagens usadas que integram teatro, dança, concertos, mas também outras propostas que não se enquadram nos limites das artes performativas, incluindo leituras, conversas, exposições, oficinas.

Perpassa uma concepção de criança na plenitude das suas linguagens, das suas formas de expressão e de relação e as suas características diversificadas: crianças de diferentes idades têm cem linguagens que permitem explorar, dar significado, pensar. As linguagens das crianças incluem o pensamento, a conversa filosófica, tanto quanto a dança, ou o ativismo, as festas e as manifestações.

- *Padrão dos Descobrimentos*

O monumento não é apenas um lugar de apropriação/fruição, constituindo-se também como um espaço de produção/criação. Através da oferta de jogos e brincadeiras várias, observa-se a centralidade e o respeito pela forma como a criança se apropria do mundo: as atividades integram dimensões como a ludicidade e a interactividade, disponibilizando abertura para a fantasia e a imaginação. A grande maioria das atividades propostas mobiliza formas dinâmicas e interactivas de apropriação de conteúdos culturais e artísticos, fazendo apelo a diferentes linguagens artísticas como a pintura, o desenho, a poesia, ou a dança.

3.2. Encontros com o mundo

- **CCB: Fábrica das Artes para todas as infâncias**

O espetáculo portátil acompanhado de conversa filosófica *Não me calo!* propõe “um jogo de palavras, onde o foco principal é o confronto de ideias, que Alice questiona o mundo em que vive, a justiça e as regras de um jogo que parece estar viciado. Nesta performance, um tabuleiro dividido em dois convida os espectadores a transformarem-se nos jurados e conselheiros de uma grande batalha retórica.” (CCB, Entre Mundos. Arte-educação, 2021/2022, p. 44). Este tipo de propostas pontua a programação da Fábrica das Artes, permitindo o contacto com temas pertinentes para a vida contemporânea, bem como a vivência de situações de discussão de ideias e de debate que são centrais para o exercício de colocar o mundo no centro dos processos educativos.

O objeto performativo online *Pao Papalagi* conta a história das “Ilhas Selvagens do Arquipélago da Madeira, «o ecossistema mais intacto do Atlântico», [onde] existe uma tribo autossuficiente de origem portuguesa, comandada pela carismática Tuiavii”, lugar no qual um agente imobiliário quer construir o “Resort de luxo mais selvagem do mundo” (CCB, Entre Mundos. Arte-educação, 2021/2022, p. 57) e tenta convencer clientes a comprar um pedaço de terra neste local. Dirigido a famílias com crianças a partir dos 6 anos e escolas com crianças a partir dos 8 anos, coloca as crianças perante temas prementes e dilemáticos da vida contemporânea, como é o tema da habitação, da gentrificação, da ecologia, do dilema entre prazeres individuais.

A própria opção de a programação ser *para todas as infâncias*, de que as festas surgem também como metáfora, possibilita o contacto das crianças com pessoas de várias idades e sensibilidades, com e sem objetivos educativos, com e sem famílias, com e sem trabalhos artísticos reconhecidos.

- **Teatro Luís de Camões - LU.CA: lugar para crianças, jovens e as artes**

Encontram-se várias evidências de uma aproximação a questões, temas e linguagens que potenciam um estreitamento da relação das crianças com o mundo. No ano em análise, destacamos o modo como o ativismo foi abordado, quer através da oportunidade de as crianças e jovens poderem encontrar os seus eixos de manifestação quer pela partilha das diferentes linguagens que têm sido usadas para o fazer (por ex: fanzines, graffiti, música de intervenção). Também os temas da ecologia abordados na peça *o Estado do Mundo (quando acordas)*, e nas conversas aí suscitadas ou os temas do consumismo e do valor do dinheiro trabalhados no *Ciclo do Dinheiro* permitem esse espaço de relação das crianças com temas contemporâneos, através de linguagens artísticas que os colocam em contacto, sem as colocarem em perigo. Por outro lado, a relação que o teatro mantém com outras instituições da cidade e com outros programas atribui à sua oferta um carácter não excecional, permitindo, ao invés, constatar e reforçar a existência de uma rede de trabalho especificamente para (e com) crianças e jovens, colocando-os nessa posição de cidadania num mundo plural.

- **Padrão dos Descobrimentos**

As atividades oferecidas abordam temáticas atuais, tais como a sustentabilidade, a reciclagem, a descoberta do mundo – através do conhecimento de diferentes culturas, da biodiversidade, a vida dos oceanos, o ambiente, os recursos do planeta, etc. —, procurando promover o desenvolvimento da consciência ambiental e cívica.

Encontram-se visíveis as dimensões da participação e da cidadania, valorizando-se diferentes formas de ver e entender o mundo. É de destacar as formas de envolvimento das crianças em questões e temáticas abertas, através do recurso a modalidades participativas, em detrimento de atividades “contemplativas”, valorizando-se ainda as atividades de natureza intergeracional, desenvolvidas com as famílias.

3.3. Democratização da cultura e democracia cultural

- **CCB: Fábrica das Artes para todas as infâncias**

Nos dois anos de programação analisados, o núcleo agregador do ciclo de criação artística foram obras para a infância como é o caso de uma obra canónica, *Alice no país das maravilhas* de Lewis Carol (em 2020/2021), e uma obra contemporânea e recentemente premiada, o filme de animação português *O peculiar crime do estranho Sr. Jacinto* de Bruno Caetano. Esta opção de programação permite cumprir propostas de democratização da cultura, na medida em que se dá acesso a obras clássicas e contemporâneas para a infância, permitindo, em torno delas, um acesso diversificado que inclui o seu desdobramento em linguagens que poderão dar resposta a diferentes idades e sensibilidades.

Acresce que, ao incluir projectos que convidam à participação das crianças como co-autoras explicitamente identificadas no programa oficial (é o caso dos *Embaixadores Big-Bang*) a Fábrica das Artes se aproxima dos desígnios da democracia cultural na medida em que promove a participação das crianças e da sua mundividência, integrando pluralidade na sua oferta cultural. Este exercício prolonga-se ainda nos ciclos dirigidos a jovens criadores para a infância, permitindo tornar públicas propostas e obras de autores ainda não consagrados pelos mecanismos de validação cultural.

- *Teatro Luís de Camões - LU.CA: lugar para crianças, jovens e as artes*

Na descrição institucional, assume-se:

Acreditamos que a arte contemporânea é um dos pilares da cidadania cultural e que, só interagindo com os professores, os/as educadores/as, os/as responsáveis pela educação e a comunidade em geral e investindo nesta formação desde a primeira infância, conseguiremos construir um lugar onde se podem formar públicos críticos, criativos, atentos e participantes, alargando o seu sentido de liberdade. (<https://lucateatroluisdecamoes.pt/escolas/>)

Esta ideia é coerente com os elementos da programação, nomeadamente com uma linha que pretende promover o acesso e o contacto com obras de arte que se constituem como património canónico (ex: as leituras encenadas do programa Mil Folhas, as reinterpretações de clássicos como é o caso da miniópera *O Anel do Unicórnio*), bem como com outras obras que ainda não têm esse estatuto mas que são objeto de reposição e de manutenção na oferta (ex: “*Uma bailarina na escola*” de Aldara Bizarro). Por outro lado, e mais alinhado com os objetivos da democracia cultural, as oficinas e as conversas constituem-se como espaço aberto às propostas de crianças e jovens.

- *Padrão dos Descobrimentos:*

De acordo com a informação disponibilizada no site, a EGEAC, através da oferta dos seus equipamentos, “(...) assegura uma programação multidisciplinar, abrangente, inclusiva e democrática, procurando ser um agente ativo e receptivo, atuando tanto na esfera contemporânea como na mais popular.”. A análise deste excerto permite-nos identificar algumas dimensões mais próximas de um modelo de democracia cultural — como o respeito pela diversidade e a inclusão —, afastando-se de um modelo de cultura de elite, ao integrar a arte popular e a contemporânea, e mantendo as preocupações do acesso, igualmente presentes no modelo da democratização cultural. Os temas da programação do Padrão dos Descobrimentos, tais como: património cultural, arquitectura do monumento, história e a evolução na envolvente, pretendem oferecer uma leitura crítica “atenta às dinâmicas do presente e ao seu impacto na renovação das narrativas da História” (<https://padraodosdescobrimentos.pt/padrao-dos-descobrimentos/>). Como exemplo dessa perspectiva crítica, destacamos a exposição fotográfica “Visões do Império” (maio-dezembro 2021), uma “viagem idealizada pelas formas de representação e documentação fotográfica da história colonial de Portugal”, desde o século XIX até à revolução de abril de 1974 e à descolonização” (*idem*), que procurou interpelar criticamente as realidades coloniais. Esta exposição foi acompanhada de um filme/documentário, de visitas-orientadas e de mesas-redondas abertas ao público, abrindo assim espaços de cidadania e de participação, em linha com o modelo de democracia cultural.

4. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES E LINHAS FUTURAS – PREPARANDO A ESTREIA

A análise feita permite constatar a potência da programação artística e cultural para crianças e jovens como objeto de estudo no campo das ciências da educação, especialmente a que se posiciona como alternativa aos serviços educativos. Contudo, sendo um estudo exploratório, são mais as questões que levanta do que as respostas que oferece. Assim, para uma melhor sustentação deste campo de investigação, será necessário caracterizar e aprofundar o conhecimento sobre a dimensão educativa do trabalho artístico e cultural na sua relação com outros contextos, instituições e práticas que, mais consensualmente, são entendidos como proporcionando a educação das crianças. De facto, nas sociedades ocidentais, as crianças têm sido cada vez mais institucionalizadas, nomeadamente em serviços especificamente desenhados para a sua educação, como é o caso, por excelência, da escola. Ora, partindo este estudo da ideia de que as cidades podem ser compreendidas como espaços públicos de educação das crianças (Gomes, 2014), uma vez que a educação das crianças não é exclusiva da escola e das famílias, interessa perceber se existe uma dimensão educativa na programação artística e cultural para crianças e jovens. Considerar as cidades (também) como espaços públicos de educação das crianças tem subjacente uma certa defesa da partilha de responsabilidade educativa e pela educação:

A responsabilidade educativa tem o grande objetivo de impedir que a educação se transforme numa estratégia de imunização dos sujeitos perante o mundo e os outros. Já a partilha de *responsabilidade pela educação*, sendo da educação e não apenas da sua implementação, tem o grande objetivo de impedir a burocratização conducente a novas formas de homogeneização dos projetos e práticas de educação. (Gomes, 2014, p. 117)

Neste âmbito, são necessários outros estudos que permitam analisar de que modo os equipamentos culturais com programação dirigida à infância assumem dimensões educativas, qual a relação entre a programação oferecida e as dinâmicas e objetivos da escola.

Defendendo que o mundo comum não nos é dado, exigindo-se, ao invés, a sua permanente construção, pela aventura de pôr em comum que o não era (Rancière, 2010), interessa aprofundar a discussão sobre a possibilidade de os equipamentos de arte e cultura poderem ser lugar de construção e partilha deste mundo, assumidos como lugares de desafio sempre inacabado, como lugar da permanente construção da democracia e como contexto também de pessoas que são também crianças.

REFERÊNCIAS

- Alves, M. & Azevedo, N. (2010) Introdução: repensando a investigação em educação. In M. Alves & N. Azevedo (orgs) *Investigar em Educação: desafios da construção do conhecimento e da formação de investigadores num campo multireferenciado*. UIED-FCT/UNL, pp 1-30.
- Biesta, G. (2022). *World Centred Education*. Taylor and Francis.
- Gomes, E. X. (2014). Olhar as cidades como espaços públicos de educação de crianças: contributos a partir de um estudo de caso em Lisboa. *Revista Educação e Fronteiras Online*, 4(10), 103-119. https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3651/pdf_210
- Gomes, E., Pires, A. & Alves, M. (2021) DESCOLA - Reconfigurações e Reiteraões da gramática escolar. *Da investigação às práticas: estudos de natureza educacional*, 11(1), 25-43. <https://doi.org/10.25757/invep.v11i1.237>
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogia profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2013). *Tremores. Escritos sobre experiência*. Autêntica.
- Lopes, S., Gomes, E., & Pires, A. (2022). De cima para baixo e vice-versa: cruzamentos entre cultura e educação em instrumentos de política nacional. *Atas do XI Congresso Português de Sociologia: Identidades ao Rubro, Diferenças, Pertenças e Populismos num Mundo Efervescente*, de 29 a 31 de março de 2021. <https://aps.pt/pt/atas-xi-congresso/>
- Malaguzzi, L. (1994). *Your Image of the Child: Where Teaching Begins*. Obtido de North America Reggio Emilia Alliance: <https://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>
- Pires, A., Alves, M. & Gomes, E. (2021). Entre Escolas e Equipamentos de Arte e Cultura: em busca de outros tempos e espaços de Educação. In J. Pinhal, C. Cavaco, M.J.Cardona, F.A. Costa, J. Marques & A.R. Faria (orgs) *Tempos, Espaços Artefactos em Educação, Actas do XXVI Colóquio da AFIRSE*. Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, 813-823.
- Rancière, J. (2010). *O espectador emancipado*. Orfeu Negro.
- Sampaio, A. & Mendonça, E. (2018) Democracia Cultural, Museu e Património: relações para a garantia dos direitos culturais. *E-cadernos CES online*. <https://doi.org/10.4000/eces.3674>
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, 32, 129-144. <https://doi.org/10.25755/int.6352>

ABORDAGENS E COMPETÊNCIAS DE ESTUDO EM ESTUDANTES ADULTOS EM AMBIENTES DIGITAIS

Maria de Fátima Goulão¹

¹Universidade Aberta, Le@d (PORTUGAL)
fatimapgoulao@gmail.com/ maria.goulao@uab.pt

Resumo

A abordagem ao estudo permite-nos conhecer como é que os estudantes se situam no seu processo de aprendizagem. A nossa investigação teve como objetivo conhecer as competências, assim como a abordagem ao estudo de um grupo de estudantes. A nossa amostra é composta por 253 estudantes em regime online, sendo 75,9% do sexo feminino e 24,1% do sexo masculino. A média de idade é de 39 anos (SD = 8,92) e 70% frequente há menos de um ano este sistema de ensino. Utilizámos o questionário ASSIST ($\alpha=0,88$), bem como mais 2 subescalas para conhecer o seu posicionamento na aprendizagem. Os resultados obtidos apontam para um predomínio da abordagem estratégica, seguida da abordagem profunda e, por último, da abordagem superficial. Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os sujeitos de sexo diferente. Encaram a aprendizagem como uma forma de lembrar as coisas que aprendem, bem como de contribuir para o seu desenvolvimento pessoal ou dar um novo sentido às coisas. Nas preferências indicam quer professores que lhe digam exatamente o que escrever, quer aqueles que os encorajem a pensar por eles próprios. Preferem unidades curriculares que expliquem claramente que livros necessitam de ler, mas não tanto daquelas que os encorajem a ler muito. Em conclusão, podemos constatar que as respostas dadas na subescala relacionada com a aprendizagem e na subescala das preferências vão ao encontro daquilo que são as características de uma abordagem estratégica.

Palavras-chave: ambientes digitais, estudantes adultos, competências de estudo, abordagem à aprendizagem

Abstract

The study approach allows us to know how students situate themselves in their learning process. Our research aimed to identify the competencies and the approach to study of a group of students. Our sample is composed of 253 online students, 75.9% female and 24.1% male. The average age is 39 years (SD = 8.92) and 70% have been attending this education system for less than a year. We used the ASSIST questionnaire ($\alpha=0.88$), as well as other 2 subscales to know their positioning in learning. The results point to a predominance of the strategic approach, followed by the deep approach and, lastly, the superficial approach. No statistically significant differences were found between subjects of different gender. Participants see learning as a way of remembering the things they learn, as well as contributing to their personal development or giving new meaning to things. In their preferences they mention teachers who tell them exactly what to write or those who encourage them to think for themselves. They prefer courses that clearly explain what books they need to read, but not so much those that encourage them to read a lot. In conclusion, we can see that the answers given on the subscales related to learning and to preferences are in line with the characteristics of a strategic approach.

Keywords: digital environments, adult students, study skills, learning approach

1. INTRODUÇÃO

Aprender implica compreender e transformar a informação para que ela possa ser incorporada ao conhecimento existente. Estudos sobre a interação entre os alunos e uma tarefa de aprendizagem definida concluíram que a abordagem adotada determina o nível de envolvimento dos alunos com a tarefa e isso afeta a qualidade dos resultados. As abordagens dos alunos às tarefas de aprendizagem serão diferentes e terão implicações nas estratégias a adotar. Elas dependem dos objetivos percebidos da disciplina que estão a frequentar. Alguns estudantes dedicam-se a uma tarefa específica de aprendizagem de uma forma profunda (relacionam ideias, usando evidências ou procurando significado) ou podem fazê-lo de uma forma superficial (memorização mecânica, com uma atitude estritamente ligada à disciplina) de forma a reproduzir os materiais de estudo, sendo

ainda apontada um outro tipo de abordagem, a estratégica (Entwistle, 1986; Gijbels, Donche & Vermunt, 2014). Nesta, a intenção é alcançar a melhor nota, organizar o tempo e rentabilizar o esforço, em que o estudante gosta de utilizar os enunciados dos exames anteriores e está atento aos modos de classificação.

Os contextos digitais de aprendizagem promovem uma maior autonomia do estudante estando estes no centro do processo. Ou seja, nos contextos digitais de aprendizagem, a possibilidade de monitorizar e controlar o comportamento dos estudantes é diminuta pelo que estes precisam ser autorregulados. As estratégias de aprendizagem de um estudante dizem respeito às tentativas que o mesmo faz para planificar e organizar o seu estudo (Farajollahi, 2015) sem que muitas vezes sejam do conhecimento do professor. Os seus objetivos de aprendizagem irão condicionar a escolha das estratégias. Para além das características individuais dos sujeitos e dos conteúdos a aprender, o meio onde se processa a aprendizagem também é um elemento importante.

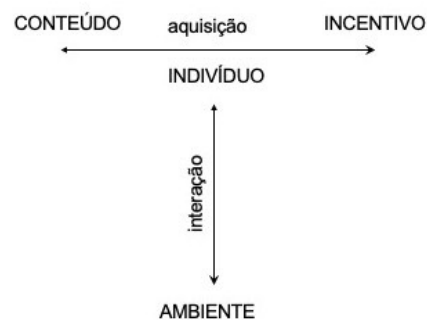


Fig. 1 The fundamental processes of learning (Illes, 2008, p.23)

2. METODOLOGIA

Nesta seção iremos descrever a investigação realizada, bem como os seus pressupostos de base. Por fim, iremos apresentar os principais resultados, bem como algumas implicações para o processo de ensino-aprendizagem.

2.1. Objetivos de investigação

O objetivo da nossa investigação foi conhecer quais as competências de estudo de um grupo de estudantes, bem como a forma como estes abordam os seus estudos.

2.2. Instrumento

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos a versão reduzida do questionário ASSIST, composto por 52 questões relacionadas com cada uma das três abordagens – Profunda, Superficial e Estratégica.

O questionário era em forma de escala de Likert com 5 pontos de resposta (5 = concordo totalmente; 4 = concordo; 3 = não concordo nem discordo; 2 = discordo; 1 = discordo totalmente). A análise da fiabilidade do questionário total aponta para um alfa de Cronbach igual a .879. A escala de Abordagem Profunda tem um alfa de .897; a escala de Abordagem Estratégica apresenta um alfa de .903 e, por último, a escala de Abordagem Superficial tem um alfa de .869.

O questionário tinha ainda mais três partes. A 1.^a dizia respeito aos dados de caracterização da amostra; uma outra parte que pretendia saber o que era aprendizagem para este grupo de estudantes. Era composta por seis afirmações a responder numa escala de Likert também com 5 pontos (5 = Muito diferente, 4 = Um pouco diferente, 3 = Não muito perto, 2 = Algo perto, 1 = Muito próximo). Por último, era-lhes solicitado que dessem a sua opinião sobre Preferências por diferentes

tipos de aprender e formas de ensinar. Também aqui se usou uma escala de Likert com 5 pontos (5 = gosto muito; 4 = gosto; 3 = não gosto nem desgosto; 2 = não gosto e 1= não gosto nada).

2.3. Procedimento

O questionário foi elaborado no Google Docs e disponibilizado no seio da turma virtual, no início do 1.º semestre. Os estudantes deviam responder ao mesmo, de forma anónima.

3. RESULTADOS

Amostra

Participaram no nosso estudo 253 alunos em regime online. Destes, 75,9% são do sexo feminino e 24,1% do sexo masculino. A média de idade é de 39 anos (DP = 8,92), com mínimo de 21 e máximo de 63 anos. 70% frequentam o ensino a distância entre 0 e 1 ano.

Resultados da parte 2 do questionário.

1. O que significa aprendizagem

Tabela 1| Resultados do significado de aprendizagem

%	Muito diferente	Um pouco diferente	Não muito próximo	Próximo	Muito próximo
Certificar-me que me lembro das coisas que aprendo	1,6	2,8	10,7	54,2	30,8
Contribuir para o meu desenvolvimento pessoal	-	-	1,2	25,3	73,5
Aumentar o meu conhecimento dos factos e das informações	-	-	1,6	21,7	76,7
Compreender os novos materiais por mim próprio	-	-	10,3	42,7	47,0
Adquirir uma nova e significativa visão das coisas	-	0,4	2,0	27,7	70
Ser capaz de usar as informações adquiridas	-	-	1,2	27,3	71,5

Para estes estudantes, aprendizagem significa garantir que se lembram das coisas que aprendem; contribui para o desenvolvimento pessoal aumentando o conhecimento sobre factos e informações e, com isso, adquirindo uma nova e significativa visão das coisas. Ajuda também na compreensão de novos materiais por si só.

Passamos de seguida a apresentar os dados relativos à abordagem à aprendizagem.

Tabela 2 | Dados das 3 sub-escalas

	Profunda	Estratégica	Superficial
N	253	253	253
Média	66,35	79,64	42,99
DP	7,17	9,39	9,81

Como se pode verificar, a sub-escala que obtém um valor médio mais elevado é a que diz respeito à abordagem estratégica e a que apresenta o valor mais baixo é a abordagem superficial.

A análise realizada tendo em conta o género não revelou diferenças estatisticamente significativas.

Passamos agora a apresentar os dados relativos à última parte do nosso questionário - Preferências por diferentes tipos de aprender e formas de ensinar.

Tabela 3 | Dados da sub-escala Preferências

%	Não gosto nada	Não gosto	Não gosto, nem desgosto	Gosto	Gosto muito
Professores que nos dizem exatamente o que escrever nas nossas notas	2,0	5,9	23,7	40,7	27,7
Professores que nos encorajam a pensar por nós próprios	-	-	2,8	28,1	69,2
Testes presenciais que me permitem mostrar que pensei na unidade curricular	7,1	7,9	39,1	30,0	15,8
Exames ou p-folios para quais as notas da turma são suficientes	1,2	2,4	23,7	39,5	33,2
Unidades curriculares onde é claramente explicado quais os livros que temos que ler	-	-	6,7	29,6	63,6
Unidades curriculares onde somos encorajados a ler muito sobre um assunto	1,2	8,3	22,9	37,5	30,0
Livros estimulantes e que proporcionam explicações que vão além do que foi dado na classe virtual	0,4	0,8	8,3	42,3	48,2
Livros que nos dão factos inquestionáveis e informações que podem ser facilmente aprendidas	0,8	-	8,7	36,4	54,2

Estes resultados apontam para um grupo de estudantes que indicam como preferência o terem professores que clarificam os conteúdos, as notas a serem tidas em conta, bem como os manuais que devem ler. Também, que os encorajam a pensar por si só. Os instrumentos de avaliação são suficientes. Os livros devem apresentar factos e informações que facilitem a aprendizagem e que sejam estimulantes. Ao professor cabe encorajar os estudantes a aprenderem por eles próprios, mas também dizer exatamente o que devem escrever nas notas que fazem.

4. CONCLUSÃO

Foi nosso objetivo conhecer as perceções de um grupo de estudantes sobre o processo de aprendizagem e qual a abordagem que fazem ao mesmo. Nas respostas à questão o que é aprendizagem, apesar de ser relevante o número de estudantes que referem que serve para assegurar as coisas que aprendem encontramos respostas que remetem para um conceito mais profundo de aprendizagem. Temos como exemplo disso, o contribuir para o desenvolvimento pessoal. No seu processo de aprendizagem gostam de professores que os estimulem a pensar por si sós. O identificarem-se com a ideia de que *Exames ou portfolios para quais as notas da turma são suficientes* reforça o seu tipo preferencial de abordagem à aprendizagem – abordagem estratégica. O mesmo sucede com a resposta dada a questão *Livros que nos dão fatos inquestionáveis e informações que podem ser facilmente aprendidas*.

Em conclusão, podemos ver que as respostas dadas na subescala relacionada à aprendizagem e na subescala de preferências atendem às características de uma abordagem estratégica. Conhecer o tipo de abordagem é importante para ajudar o professor a adaptar não só as suas estratégias, mas também a forma como estrutura as suas unidades curriculares, não perdendo de vista a promoção de uma abordagem mais aprofundada.

REFERÊNCIAS

- Entwistle, N. (1986). O ensino e a qualidade da aprendizagem no ensino superior. *Análise Psicológica*, 1(V), 141-153.
- Farajollahi, M. (2015). The simple and multiple relationships between learning strategies and distance learners' achievement. *International Journal of Educational and Psychological Research*, 1(4), 278-282.
- Gijbels, D., Donche, V., Richardson, J. & Vermunt, J. (Eds) (2014). *Learning Patterns in Higher Education - Dimensions and research perspectives*. Routledge.
- Illeris, K. (2008). *How we learn*. Routledge

DISCURSOS EM CIRCULAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO, EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO SUL DO BRASIL

Rodrigo Ademar Bender¹, Sita Mara Lopes Sant'Anna²

*¹Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS (Brasil),
rodrigo-bender@uergs.edu.br*

*²Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS (Brasil),
sita-santanna@uergs.edu.br*

Resumo

Este estudo é oriundo de uma dissertação de mestrado que, sob o olhar da pesquisa qualitativa em educação, objetivou saber que Discurso Pedagógico - DP é predominante e quais discursos pedagógicos circulam na Educação Profissional de nível médio do curso de Técnico em Eletrotécnica, da Escola Técnica Estadual Parobé, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. O entendimento sobre discurso tem na Análise de Discurso – AD, iniciada por Michel Pêcheux, um arcabouço teórico-analítico que nos possibilita perceber o modo como os sujeitos e os sentidos são produzidos. Conforme Orlandi (1983), a escola historicamente é vista como a sede do DP. Portanto, o DP é considerado como um dizer institucionalizado, que se garante, origina e tende, intencionalmente. O imaginário social sobre a instituição escola, o efeito da história na memória dos (as) professores (as) falam, circulam em seu DP. Como principais resultados, considera-se que o trabalho docente da educação profissional é dotado de particularidades e questões que lhe são próprios, mas vinculados a um público com características de Educação de Jovens e Adultos – EJA (LAFFIN, 2012). Da etapa analítica destaca-se a aproximação dos discursos em circulação a um DP mais tradicional, regulado por memórias históricas e institucionais (ACHARD, 1999), ligadas à tendência pedagógica tecnicista. Evidenciou-se tal característica, por exemplo, nas metodologias adotadas pelos docentes em seus gestos vinculados à sala de aula. Porém, embora um discurso pedagógico mais ligado à memória educacional da EP predomine, viu-se, como efeitos de sentidos advindos da análise, que circulam outros tipos de discursos.

Palavras-chave: Educação Profissional, Discurso Pedagógico, Formação Docente.

Abstract

This study comes from a master's thesis which, from the perspective of qualitative research in education, aimed to find out which Pedagogical Discourse - DP is predominant and which pedagogical discourses circulate in Professional Education at the secondary level of the Electrotechnical Technician course, at Parobé State Technical School, in Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brazil. The understanding of discourse has in Discourse Analysis - AD, initiated by Michel Pêcheux, a theoretical-analytical framework that allows us to perceive the way in which subjects and meanings are produced. According to Orlandi (1983), the school is historically seen as the seat of the DP. Therefore, the DP is considered as an institutionalized saying, which is intentionally guaranteed, originated and tended. The social imaginary about the school institution, the effect of history on the memory of the teachers who speak, circulate in your DP. As main results, it is considered that the teaching work of professional education is endowed with particularities and issues that are its own, but linked to a public with characteristics of Youth and Adult Education - EJA (LAFFIN, 2012). From the analytical stage, the approximation of the discourses in circulation to a more traditional DP stands out, regulated by historical and institutional memories (ACHARD, 1999), linked to the technicist pedagogical tendency. This characteristic was evident, for example, in the methodologies adopted by the professors in their gestures linked to the classroom. However, although a pedagogical discourse more linked to the educational memory of PE predominates, it was seen, as effects of meanings arising from the analysis, that other types of discourses circulate.

Keywords: Professional Education, Pedagogical Discourse, Teacher Training.

1. A PESQUISA E A TEMÁTICA ENVOLVIDA

Esta pesquisa é fruto de uma Dissertação que serviu como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Unidade Universitária Litoral Norte/Osório, Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Trata-se do Discurso Pedagógico na Educação Profissional, na perspectiva de saber a constituição dos Discursos Pedagógicos, em circulação, nas vozes dos professores que atuam na Educação Profissional de nível médio, em Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

Tem-se que, no Estado do Rio Grande do Sul, a Rede Estadual da Educação Profissional tem a execução das políticas públicas e o cumprimento das diretrizes da Educação Profissional sob responsabilidade da Superintendência da Educação Profissional do Estado – SUEPRO/SEDUC.

Com referência obtêm-se a seguinte questão de pesquisa: Que Discursos Pedagógicos se fazem presentes nos dizeres dos professores da Educação Profissional de nível médio, em uma escola pública estadual do Rio Grande do Sul? Em resposta a esse questionamento, com base na diversidade e multiplicidade de olhares teórico-metodológicos envolvidos, o objetivo principal é saber que Discurso Pedagógico - DP é predominante e quais discursos pedagógicos circulam na Educação Profissional de nível médio do curso de Técnico em Eletrotécnica, da Escola Técnica Estadual Parobé, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Corroborando com Orlandi (1983), pode-se dizer que o Discurso Pedagógico produzido é sempre um objeto histórico-social, cuja especificidade está em sua materialidade, que é a língua, com seu percurso permeado pelo domínio da ideologia. Assim, para se entender a constituição dessa docência, é necessário investigá-la, em seu contexto, a fim de se perceber a aproximação às questões relativas ao processo de escolarização da Educação Profissional de Jovens e Adultos, o público esse, que frequenta os cursos.

Desse modo, pensa-se que, ao analisar a perspectiva das especificidades dessa docência, deva-se ter a noção de que esta interage na possibilidade do conhecimento concreto e universal, entrecruzando, com isso, as lógicas de sua particularidade.

2. MARCOS REFERENCIAIS: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, A ANÁLISE DE DISCURSO INICIADA POR MICHEL PÊCHEUX E O DISCURSO PEDAGÓGICO

Para melhor compreensão dos termos desse estudo, faz-se a apresentação de algumas concepções e conceitos a respeito dos mesmos.

Entende-se por Educação Profissional (EP), o que propõe a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996) que considera a EP como apresentado na Seção IV, Artigo 36 – Parágrafo único “A preparação geral para o trabalho e, facultativamente a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”.

Conforme aponta Oliveira (2016), necessitamos observar o pressuposto histórico da EP, detendo atenção ao Decreto nº 7.566 (BRASIL, 1909), que estabeleceu, em diferentes estados do País, em 1909, a presença das Escolas de Aprendizizes Artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Porém, não podemos deixar de lembrar do seu viés instrumental, voltado à preparação para o trabalho manual, em oposição à formação acadêmica, esta, destinada às elites, como apresenta Ferreti (2010).

Num salto histórico lançamos o olhar para os anos de 2008 e 2017, chamando a atenção sobre as Leis: Lei 11.741, (BRASIL, 2008) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica e a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) que também introduziu alterações na LDBEN 9394 (BRASIL, 1996) incluindo o itinerário formativo da "Formação Técnica e Profissional" no ensino médio.

Deste modo, a Educação Profissional aqui será entendida, por sua ocorrência na Educação Básica e como tal, conforme Brasil (1996) de acordo com o Artigo 36C, poderá ocorrer de forma integrada, concomitante e/ou subsequente. No caso desta pesquisa, a atenção será dirigida à oferta subsequente, do curso de Técnico em Eletrotécnica na Educação Profissional de nível médio, da Escola Técnica Estadual Parobé, no município de Porto Alegre/RS, que corresponde à oferta da EP aos estudantes que já concluíram o Ensino Médio e estão em busca de uma profissionalização.

Por Discurso Pedagógico se entende o que propõe Orlandi (1983) que o estudou e definiu como ligado ao ato de ensinar, tipologizando-o, elencando características relativas ao seu funcionamento. Como efeito de um processo histórico em nossas memórias, o DP, conforme a autora, influencia e pode inculcar saberes e ideologias, tendo as suas mediações preenchidas, de uma forma geral, pelas ideologias dominantes que o constituem e comportam. Para que esse cenário se modifique, a autora propõe que o Discurso Pedagógico, tipificado por ela, se abra para a presença, em seu interior, de outros tipos de discursos, como o Lúdico e o Polêmico. São esses os discursos, que segundo a autora, flexibilizam, tornam o DP menos autoritário.

De um modo geral sobre sua tipificação, pensa-se ao nível de metalinguagem que o Discurso Pedagógico possui definições rígidas (do tipo “é porque é”), cortes polissêmicos, direcionamentos organizados que conduzem a conclusões unívocas. Já em níveis de cientificidade, ou seja, natureza da informação, o seu conteúdo se apresenta como um saber institucionalizado, como é, sem questionamento, legítimo e, quase sempre condicionado “ao que deve ser”, a informação, quase sempre sem autoria, que é expressa pelo DP, através do professor, como autoridade reconhecida institucionalmente.

A Análise de Discurso - AD é considerada uma disciplina “de entremeio” que abarca conhecimentos da Linguística, do Marxismo e da Psicanálise, os quais sofrem questionamentos e intervenções. Os pressupostos teóricos da AD despontaram, com Michel Pêcheux, no final da década de 60, na França, e eram distintos dos pressupostos da Discourse Analysis já existente na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos.

O entendimento sobre discurso tem na AD um arcabouço teórico-analítico que nos possibilita perceber o funcionamento linguístico discursivo, ou seja o modo como os sujeitos e os sentidos são produzidos pelos discursos que comportam.

A AD tem por finalidade entender como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos, tendo o discurso como seu objeto de investigação científica.

Compreende como a linguagem funciona e, nessa perspectiva, desloca da Linguística os conceitos de língua e de texto e traz das Ciências Sociais para o âmbito dos estudos da linguagem, em uma releitura, as noções de sujeito, de história e de ideologia, como elementos estruturantes do funcionamento da linguagem. Nessa perspectiva, a língua é considerada como não transparente na AD, e os sentidos, como um trabalho que resulta de uma série de formulações imaginárias, que são efeitos da interpelação ideológica na língua.

Portanto, o sujeito discursivo é ideologicamente “assujeitado”, constituído, a uma formação discursiva, esta entendida como o que, numa formação ideológica dada, regula o que pode e deve ser dito. Assim, a memória é pensada em relação ao discurso, ela é tratada como interdiscurso (memória discursiva), que é entendido como o lugar das formulações e nele, passado e futuro se fazem presentes. Ele é o lugar da memória discursiva, aquela que supõe o dizer marcado na/pela história e pela ideologia, sendo parte constitutiva dos sentidos, sustentando as possibilidades do dizer, uma vez que vincula esse dizer a uma memória, identificando-o em sua historicidade e evidenciando seus compromissos políticos e ideológicos.

Assim, o interdiscurso constitui-se no nível da constituição do sentido, em articulação com o exterior e o interior no sujeito, enquanto o intradiscurso, está no nível da formulação, aquela que materializa o trabalho da articulação dos sentidos, constituindo o texto, o que é dito pelo sujeito.

2.1 O entendimento sobre as memórias

Relacionando memória e DP, demarca-se a mobilização da memória pelo acontecimento, e a mesma, constituindo-se numa tensão entre forças de regularização e de desregulação, tensão esta, que no processo de constituição da sequência enunciativa no DP, através da atuação da memória implica, necessariamente, num gesto de interpretação (PÊCHEUX, 1993), a ser feito pelo sujeito-professor (MUTTI, 2005).

Ao se assumir e não negar em sua posição enunciativa no DP, o sujeito- professor, demarca-se, também, numa forma-sujeito (MUTTI, 2005), sempre histórica, identificando-se através de uma regularidade discursiva, registrada através de uma memória discursiva.

Portanto, por memória histórica, refere-se a uma memória que está presente e em circulação, a qual, o acontecimento é visto como memorizado, entrecruzando resistência ao tempo e vivacidade, ao mesmo tempo.

Por memória institucional, compreende-se uma memória que existe num lugar onde há um poder institucional (ACHARD, 1999), que é garantido socialmente e burocraticamente. No caso da escola, o agente transmissor desta memória, que se mantém em circulação através do DP, é o professor.

3. OS CONTORNOS METODOLÓGICOS

A pesquisa qualitativa afirma a relevância dos atores sociais, a significação dos valores ético-políticos, a interdependência entre a teoria e a prática e os pesquisadores comprometem-se com a prática, a emancipação humana e a transformação social.

Então, a realidade social é qualitativa e os acontecimentos nos são dados, primeiramente como qualidades: como um vivido absoluto e único incapaz de ser captado pela ciência e, enquanto experiência vivida em nível de forma, sobretudo da linguagem que a prática científica visa transformar em conceitos.

Quanto à finalidade da pesquisa, esta se classifica como de natureza exploratória, por intencionar conhecer o contexto, que constitui uma escola técnica de nível médio, no Rio Grande do Sul. Em relação aos objetivos a atingir, trata-se de uma pesquisa descritiva, pois é na transcrição de excertos do intradiscurso, que a materialidade discursiva expressa pelas falas se constituirá como enquanto de análise.

Esta pesquisa preconizou as orientações relacionadas à ética, conforme aponta o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. O CEP-UERGS segue as Normas da CONEP/MS Norma Operacional 001/2013 e a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012; CNS 2013).

4. O ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO E OS SUJEITOS DA EP

A Escola Técnica Estadual Parobé está inserida em um espaço físico de 15.000m² de área construída, atendendo, preferencialmente, os municípios da Grande Porto Alegre, num raio aproximado de 80 km e com uma população estimada em 3.400.000 habitantes.

É uma Escola centenária (no ano de 2022 completou 116 anos de existência, fig. 1), que teve seus primórdios em 1898, no entanto, só passando a funcionar definitivamente em 1906.



Fig. 1. Vista aérea do atual prédio da Escola Técnica Estadual Parobé (2019).

A pesquisa foi realizada na Escola no ano de 2020.

A Escola possui um total de 172 docentes, em dados de 2020, sendo: 63 docentes são nomeados e 109 são contratados (contratos emergenciais e temporários). Destes, 30 docentes atuam no Ensino Médio e 142 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Cursos Técnicos).

Em relação à formação inicial e continuada dos docentes que atuam na Educação Profissional da escola, têm-se em média que: 92% possuem graduação, 28% são licenciados, 44% são especialistas, 17% são mestres, 2% são doutores, cujo universo, 25% possuem formação pedagógica e 47% com formação técnica de nível médio. Destaca-se também que cerca de 35% do total dos docentes, são alunos egressos da Escola Técnica Estadual Parobé.

5. A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DE PESQUISA

Como instrumento para a produção dos dados, em 2020, efetivou-se questionário em formulário Google forms, que foi disponibilizado e respondido por dez professores, buscando saber: informações sobre o seu perfil pessoal e profissional e sobre os processos pedagógicos que desenvolvem, tendo por destaques as metodologias, os recursos, e avaliação que promovem.

Foram dez os professores respondentes, dos vinte e sete questionários encaminhados via e-mail, com o link de acesso ao Google forms. Seguindo as orientações de ética em pesquisa, os mesmos foram identificados com P (Professor/Professora), em sequência alfabética (na ordem das devolutivas de respostas).

Como principais resultados destaca-se que todos informam possuir nacionalidade brasileira e entre estes, 7 se auto declararam pertencentes ao sexo masculino e, 3, feminino. Observa-se que, um docente tem 39 anos, cinco estão na faixa compreendida dos 50 aos 60 anos, um tem 64 anos e outros dois, possuem mais de 70 anos.

Tem-se que, em nível de graduação há uma grande variedade de cursos, mas, com o predomínio das engenharias. Já, em nível de pós-graduação, predominam as especializações, com apenas um docente possuindo curso de mestrado e doutorado.

Um cenário positivo é visto, em relação a formação pedagógica para o exercício à docência, revelando que, entre os dez docentes respondentes, nove deles, assumem possuir formação pedagógica e apenas, um, afirma que não a possui. Esclarece-se que, como quesito a priori ao retorno das respostas do questionário, todos os respondentes deveriam marcar a opção em que aceitavam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, em toda a sua proposição.

6. MOVIMENTOS DO PROCESSO ANALÍTICO

No campo teórico da AD não há orientações específicas sobre o processo analítico, pois o entendimento mais geral é o de que, na presença do corpus o analista construirá o seu próprio dispositivo que constituirá o processo analítico. Especificamente para esta pesquisa, durante o processo analítico, percebeu-se os movimentos, etapas do processo analítico, em andamento, com a seguinte ordenação:

1ª Etapa: Análise geral da superfície discursiva das respostas ao questionário.

Apontando repetições/paráfrases/polissemias das vozes presentes nos recortes discursivos;

2ª Etapa: Verificação/atenção.

Aos conceitos presentes / reforçando-os;

3ª Etapa: Identificar o que há de DP nos dizeres dos docentes questionados.

Identificando os Discursos Pedagógicos ou aspectos dos Discursos Pedagógicos que estão presentes e que devem ser evidenciados.

Desta forma, os movimentos do processo analítico citados acima, incutem em clarificar os referenciais teóricos já conhecidos e estudados pelo analista, como também, direcionam um olhar atento às demandas teóricas que surgem no decorrer da análise, como efeito da materialidade discursiva nos recortes de fala apresentados, e que consequentemente, desencadeiam à busca por referenciais teórico-conceituais, sustentando a análise.

Como exemplo, buscando-se saber as metodologias utilizadas em sala de aula, perguntou-se, as que utilizavam e o porquê de sua utilização. A esse respeito, assim responderam os docentes:

PA: Leitura, interpretação, pesquisas, debates, aula expositiva-dialogada.

Porque foi assim que construí o meu conhecimento.

PB: Apresentação expositiva da teoria com exemplos da experiência dos alunos. A maioria dos alunos trabalham na área. Exemplos caseiros do cotidiano para os novatos.

PC: Construtivismo – desperta o interesse.

PD: Expositiva (maioria do tempo), Ativas.???

PE: A metodologia é sobre competências e habilidades. Porque o aluno vai construindo o saber através das habilidades e competências.

PF: Expositiva, experimentalmente parece incitar o aluno a participar da aula com maior nível de envolvimento na medida em que ele passa ser agente ativo no processo de aprendizado, apresenta bons resultados.

PG: Avaliação construtiva contínua. É melhor.

PH: Qualidade oral + demonstrações práticas. Mostrar/praticar aprimora o ensino.

PI: (Não respondeu)

PJ: (Não respondeu)

De modo um modo geral, os professores parecem responder ao que lhes é solicitado, porém, de início, chama a atenção o número de ocorrências da expressão “aulas expositivas”, em suas respostas.

Percebe-se a retomada por paráfrases em seis situações linguístico-discursivas distintas. Como um efeito da história na memória interdiscursiva dos professores, a repetição de “aulas expositivas”, surge como um fato, que remonta a uma memória histórica, que socialmente se institucionalizou na escola, em geral.

Em outro exemplo, visando saber quais são e como utilizam os instrumentos de avaliação e de suas tipologias, questionou-se aos docentes quais instrumentos utilizavam para a avaliação do aluno e, sobre isso, assim responderam:

PA: Pesquisas, trabalhos, relatórios, questões, auto-avaliação.

PB: 2 provas escritas, participação e trabalho de pesquisa para complementar nota ou frequência.

PC: Trabalhos (exercícios), relatórios (práticas) e avaliações.

PD: Observação contínua e testes de competências.

PE: Os instrumentos avaliativos são por habilidades e competências.

PF: Tradicionais “provas” escritas, individuais e sem consulta, participação em aula e atividades práticas em laboratório.

PG: Retorno das atividades e participação em aula.

PH: Testes escritos com teoria (sem consulta) + cálculos (com consulta à fórmulas).

PI: Trabalhos.

PJ: Prova.

Observa-se, que quando questionados sobre os instrumentos de avaliação que utilizam as informações e recursos que reiteram demarcam a presença de discursos em circulação, vinculados a uma memória histórica, institucional de características tradicionais e tecnicistas. No Brasil, essa memória ainda recente, foi instituída pela Lei que regulava a oferta do ensino de primeiro e segundo graus, Lei 5692 (BRASIL, 1971), que propunha uma EP instrumental, aos jovens e adultos a partir dos 18 anos de idade.

Nove, dentre os dez respondentes fazem alusão, seja de forma direta, por reprodução literal de palavras ou por paráfrases, ao uso do instrumento avaliativo “prova”, referida pelo docente PG, ao utilizar a expressão “Tradicionais “provas” escritas”. Essa forma de dizer constituiu uma marca discursiva, com o uso das aspas, indicando, de maneira direta, uma memória histórica ligada a dizeres de outros, em outros tempos, já arraigados e conhecidos, por uma concepção tecnicista de educação.

A fala de PA merece destaque, pois se remete a um discurso educacional mais progressista, amplamente divulgado por Freire, em obras diversas. Nela percebe-se uma postura epistemológica docente fundamentada na pesquisa, em práticas do cotidiano e envolvendo perspectiva de avaliação

de caráter emancipatório: aquele em que o estudante se autoavalia, em postura reflexiva, como afirmam Sant'Anna e Stramare (2020).

7. O QUE ESTÁ EM CIRCULAÇÃO NO DP

Os resultados dessa pesquisa demonstram que o que está em circulação no DP é frágil e se evidencia na forma de heterogeneidades mostradas relacionadas à Discursos Pedagógicos distintos, que orbitam e contribuem à formulação de um DP que se constitui hibridamente, conforme a figura 2:



Fig. 2. O que está em circulação no DP, Bender (2020).

Se os discursos em circulação emergentes através do processo analítico dessa pesquisa, pertencem a discursos pedagógicos distintos, então, numa produção de uma política de formação docente, eles precisam ser problematizados. Para tanto, constata-se que há discursos em circulação que são mais progressistas e que podem ser reforçados para que insurjam e ocupem um outro lugar nestas redes de significação dos professores da Escola Técnica Estadual Parobé. Para isso, eles precisam ser potencializados, refletidos e, questionamentos, sobre eles, são necessários, para que ocupem maior regularidade, num maior número de ocorrências discursivas neste espaço. Destaca-se, também que há discursos em circulação que são tecnicistas e que necessitam ser refletidos, problematizados e percebidos em seus condicionantes sócio-políticos.

8. PRINCIPAIS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que o trabalho docente da Educação Profissional é dotado de particularidades e questões que lhe são próprios, mas vinculados a um público com características de Educação de Jovens e Adultos – EJA (LAFFIN, 2012). Esse público é eminentemente composto por jovens adultos e idosos que frequentam a EP.

Da etapa analítica destaca-se a aproximação dos discursos em circulação a um DP mais tradicional, regulado por memórias históricas e institucionais, ligadas às tendências pedagógicas mais instrumentais. Evidenciou-se tal característica, por exemplo, nas metodologias e instrumentos de avaliação adotados pelos docentes em seus gestos vinculados à sala de aula.

Porém, embora um Discurso Pedagógico mais ligado à memória educacional da EP predomine, viu-se, como efeitos de sentidos advindos da análise, que circulam outros tipos de discursos, como por exemplo, o progressista, particularmente evidenciado por Freire, em obras diversas, e que considera os sujeitos com suas experiências como seres ativos do processo de ensino-aprendizagem.

Os recortes discursivos dos sujeitos apresentados demonstraram que o DP não é um simples instrumento de comunicação, de metalinguagem, mas uma ação comunicativa, que é produzida num contexto sócio-histórico que lhe dá origem e sentido, calcado em condições de produção, permeadas ideologicamente.

Com isso, ao ato de educar, observou-se que o conhecimento, ao ser explicitado nos dizeres dos docentes analisados, é um produto do discursivo, que se media por uma forma de dizer, por um tipo de discursividade, que conduz ao modo de se ver o mundo. Assim, o DP pode ser visto como um acontecimento linguístico discursivo que faz o sujeito-aluno, por efeitos de sentido daí derivados, ter contato/acesso com as discursividades pertencentes ao universo do conhecimento formal.

Uma característica marcante evidenciada na etapa analítica, foi a aproximação dos discursos em circulação a um DP tradicional regulado por memórias históricas e institucionais, ligadas à tendência pedagógica tecnicista. Denunciou-se tal característica, por exemplo, nos métodos e metodologias adotados pelos docentes no seu fazer diário pedagógico, para conduzir seus gestos de ensino em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- Achard, P. et al. (1999). Papel da memória. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes.
- Bender, R. A. (2020). Os professores da Educação Profissional: os discursos pedagógicos em circulação. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Osório.
- Brasil. Lei nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 12 de agosto de 1971. Seção 1, p. 6377.
- Brasil. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 30 dez. 2018.
- Brasil. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 01 de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 30 dez. 2018.
- Ferreti, C.J. (2010). Educação profissional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.
- Laffin, M. H. F. (2012) Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho. Ijuí: Unijuí.
- Mutti, R. M. V. O. (2005). O primado do outro sobre o mesmo. In: Indursky, F.; Ferreira, M. C. L. (Orgs.). Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz.
- Oliveira, R. (Org.). (2012). Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas públicas em debate. Campinas: Papirus.
- Orlandi, E. P. (1983). A Linguagem e seu Funcionamento: As formas do discurso. São Paulo: Brasiliense.
- Pêcheux, M. (1993). Análise automática do discurso (AAD). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. Trad. Bethania S. Mariani et al. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp.
- Sant’Anna, S. M. L.; Stramare, O. A. (2020). Formação inicial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA): um campo de estudos e direitos. São Paulo: LiberArs.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE: DESAFIOS DO CUMPRIMENTO DA META 9

Simone Valdete dos Santos¹, Carla dos Santos Bandeira²

¹*Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil), simonevaldete@gmail.com*

²*Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil), carladband66@gmail.com*

Resumo

A pesquisa objetivou analisar a política de educação da Rede Municipal de Porto Alegre, considerando os compromissos assumidos para o cumprimento da meta 9 do Plano Municipal de Educação (PME), que, vinculada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem como objetivo universalizar a alfabetização da população com 15 anos ou mais e reduzir a taxa de analfabetismo funcional. Durante o processo de investigação analisaram-se dados quantitativos, como as estatísticas de órgãos oficiais, com a finalidade de precisar índices de matrículas na modalidade EJA na rede municipal de Porto Alegre e da demanda para alfabetização e elevação do nível de escolaridade no Ensino Fundamental nas regiões da cidade. A metodologia da pesquisa também agregou dados qualitativos baseados em entrevistas realizadas com os atores da política e documentos legais. A sustentação teórica desta pesquisa dialoga com o campo da legislação e também com produções de cunho social, imbricadas no arcabouço das políticas envolvidas para o cumprimento da meta 9 do Plano Municipal de Educação vigente na cidade de Porto Alegre, tendo sido priorizada a constituição das categorias de análise articuladas aos conceitos de direito à educação e justiça social, especialmente por meio das obras de Alceu Ferraro (2002). O prazo estipulado para implementação do PME corresponde ao ano de 2025, entretanto, pela conjuntura política atual, agravada pelos efeitos sociais e econômicos da pandemia de Covid-19, são muitos os desafios para seu cumprimento.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Plano Municipal de Educação, Analfabetismo.

Abstract

The research aimed to analyze the education policy of the Municipal Network of Porto Alegre, considering the commitments assumed for the fulfillment of goal 9 of the Municipal Education Plan (PME), which, linked to Youth and Adult Education (EJA), aims to universalize literacy for the population aged 15 years and over and reduce the rate of functional illiteracy. During the investigation process, quantitative data were analyzed, such as statistics from official bodies, with the aim of specifying enrollment rates in the EJA modality in the municipal network of Porto Alegre and the demand for literacy and raising the level of schooling in Elementary Education in the city regions. The research methodology also added qualitative data based on interviews with policy actors and legal documents. The theoretical support of this research dialogues with the field of legislation and also with productions of a social nature, intertwined in the framework of the policies involved for the fulfillment of goal 9 of the Municipal Education Plan in force in the city of Porto Alegre, with priority given to the constitution of the categories of analysis articulated to the concepts of the right to education and social justice, especially through the works of Alceu Ferraro (2002). The deadline stipulated for the implementation of the PME corresponds to the year 2025, however, due to the current political situation, aggravated by the social and economic effects of the Covid-19 pandemic, there are many challenges for its fulfillment.

Keywords: Youth and Adult Education, Municipal Education Plan, Illiteracy

1. INTRODUÇÃO

O Brasil, um país que tem a desigualdade social como um estigma social, ampliado com o advento da pandemia da Covid-19 em uma escala de proporção muito elevada, não pode permitir que o Estado, enquanto Poder Público, mantenha mecanismos que continuem a perpetuar desigualdades de oportunidades no interior de suas políticas públicas.

Tendo em vista a população de jovens e adultos não alfabetizados, ou analfabetos funcionais que não estão dentro do sistema educacional e, portanto, apartados do direito subjetivo à educação e do exercício de uma cidadania com dignidade como assevera Cury (2002, p. 296), “A educação escolar,

pois, é erigida em bem público, de caráter próprio, por ser ela em si cidadã [...] é preciso que ele seja garantido e cercado de todas as condições”. Considerando a Lei de Diretrizes e Base Nacional em seu artigo 37:

A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (Lei nº 9394/1996).

E, de acordo com o § 2º deste mesmo artigo: “O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”.

O Plano Nacional de Educação vigente visa, na meta 9:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (Lei nº 13005/2014, grifos nossos).

Diante do exposto é importante verificar as políticas que foram e/ou estão sendo implementadas no âmbito do município de Porto Alegre considerando o referendado na meta 9 do PME/2015-2025: **“Universalizar a alfabetização da população com 15 anos ou mais, até o final deste PMEPOA e reduzir em 55% a taxa de analfabetismo funcional”** (grifos nossos).

Através das cinco estratégias propostas e que devem ser efetivadas pelo poder público a fim de dar conta do proposto da meta 9:

9.1 – Implementar ações pedagógicas que estimulem a permanência dos alunos nas escolas com EJA, em especial daqueles em estágio inicial de alfabetização, assegurando o AEE em cada totalidade do conhecimento;

9.2 – Realizar adesão aos programas de alfabetização, como forma de ampliar as opções de acesso da população à escolarização, buscando atender ao proposto nesta Meta;

9.3 – Readequar o direcionamento das verbas públicas para instituições públicas de ensino, desde o gerenciamento de recursos até a elaboração da proposta pedagógica, conjuntamente com as escolas de EJA, visando à escolarização dos alunos em unidades públicas de ensino;

9.4 – Garantir acesso à Educação Permanente, mediante matrícula, enquanto um direito ao desenvolvimento de potencialidades pessoais e sociais;

9.5 – Garantir a escolarização com aulas presenciais e ministradas por professores habilitados e, no caso da rede pública, concursados (Lei nº 11858/2015).

2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para relatar os caminhos que a pesquisa percorreu, é necessário trazer as motivações que determinaram a escolha da temática pesquisada.

Uma das autoras é, há mais ou menos dez anos, professora na modalidade EJA da rede municipal de Porto Alegre, inicialmente como docente referência de turmas de alfabetização de jovens e adultos e mais tarde ocupando funções na área da gestão, como coordenadora pedagógica da EJA na escola e também como sua vice-diretora, mantendo o atendimento na modalidade EJA – Ensino Fundamental/ noturno.

Atuando nesses espaços, ocorreram questionamentos vinculados ao porquê de as classes se manterem sempre esvaziadas; mesmo quando havia um número considerado alto de alunos matriculados, a cada início de semestre, a frequência rareava dia a dia, chegando ao final do trimestre com poucos alunos concluintes na totalidade seis, referente aos anos finais do Ensino Fundamental.

As respostas a tais questionamentos, tanto dos demais docentes da escola, quanto dos representantes legais da mantenedora era a de que não havia interesse por parte da comunidade em frequentar a escola e que boa parte da população adulta não estava mais precisando da escolarização nas etapas iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, que a universalização da educação já havia conseguido minimizar a população jovem e adulta analfabeta e elevado os índices de escolaridade dessas pessoas.

Porém, no contato junto à comunidade escolar, foi percebido que a verdade estava longe desse argumento do senso comum, visto que na atuação diurna da escola e em contato com familiares

adultos de muitas das crianças, eles não possuíam as habilidades necessárias para a compreensão de um bilhete simples encaminhado pela professora de seus filhos. Ao declarar sua escolaridade na realização da matrícula dos filhos, a grande maioria não detinha o ensino básico, muitos sequer a conclusão do Ensino Fundamental.

Em conversa com essas pessoas, havia o convite para se matricular na escola, e qual era a surpresa, em muitas das respostas, quando boa parte não sabia que a escola tinha essa oferta de educação e tão pouco que eles tinham esse direito.

Por outro lado, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED) anualmente encaminha para a escola propaganda impressa de disponibilidade de vagas gratuitas, mediante inscrição e sorteio, em instituições privadas que mantêm convênio com o município. Tal situação configurava uma excrecência, visto que as vagas da escola pública existiam, não estavam totalmente preenchidas, eram próximas das casas dos alunos e não havia ampla divulgação delas.

Além disso, em todo ano letivo ocorre a possibilidade do fechamento de turmas de EJA. Num dado momento as discussões passaram a ser em torno da criação de escolas polo de EJA nas comunidades e um ônibus circular entre os diferentes territórios nos horários de início e término escolar para levar esses alunos. A justificativa sempre foi o alto custo em manter uma estrutura educacional, além dos recursos humanos para um número pouco expressivo de alunos, porém essas alternativas não se efetivaram de fato, ficando no âmbito das discussões.

Foi somente no início do segundo semestre de 2017 que se viu o risco do fechamento das classes de EJA nas escolas da rede municipal de Porto Alegre, quando o gestor determinou a não inclusão de novas matrículas no sistema, garantindo o direito de concluir apenas aos que já estavam matriculados e em curso da escolaridade.

Como reação a tal situação, buscamos as garantias legais para o direito de matrículas desse público e dos documentos que expressam o comprometimento do poder público com essa modalidade educacional. Verificamos, sobretudo, no Plano Municipal de Educação de Porto Alegre, o compromisso do qual o executivo queria se eximir, mais precisamente a meta de número 9, recorte para balizar esta pesquisa.

Para a elaboração do projeto de pesquisa, fomos em busca de trabalhos produzidos na área das políticas de Educação de Jovens e Adultos e alinhando as leituras em interface com os documentos legais, apontados como relevantes para a análise, destacamos as publicações de Alves, Comerlato, & Sant'anna (2017), Bandeira (2020), constituindo o Estado da Questão da problemática analisada, em conformidade as elaborações de Therrien, J., & Nóbrega-Therrien, S. (2004).

O arcabouço conceitual da pesquisa, por sua vez, está vinculado aos estudos de Ferraro (2004) e (2008).

Proseguimos com entrevistas realizadas com pessoas que desempenhavam funções e representavam instituições diretamente ligadas à política investigada.

Portanto, as técnicas utilizadas para a produção de dados foram os indicadores quantitativos dos órgãos oficiais: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/Censo Educacional), Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED), que se encontram à disposição nas páginas dos sites oficiais de cada órgão, análise documental (legislação, resoluções, pareceres e documentos orientadores da SMED-Porto Alegre) e entrevista semiestruturada com um representante do legislativo municipal que preside a Comissão especial de Educação, Cultura e Esportes (CECE) da Câmara Municipal de Porto Alegre, a presidente do Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre (CME/PoA), e com uma representação da Secretaria Municipal de Educação (SMED/PoA).

3. RESULTADOS DA PESQUISA

Os números da EJA no município de Porto Alegre se traduzem a partir dos dados do último Censo/2010– IBGE, que registrou a cidade com 13,2% da população do estado do Rio Grande do Sul, ou seja, 1.409.351 habitantes, possuindo um contingente de 2,27% de analfabetos, isto é, 26.045 pessoas com 15 anos ou mais não alfabetizadas, além de 12,05% (53.100) de pessoas consideradas analfabetas funcionais¹, de acordo com a definição do IBGE, Censo/2010.

Com base nos dados do Censo 2010 do IBGE é possível apontar a demanda potencial da Educação de Jovens e Adultos distribuída nas regiões de Porto Alegre.

¹ Analfabeto funcional definido pelo IBGE é a condição da pessoa que tem até três anos de estudo escolar.

Em busca de uma análise mais refinada, foram usados dados quantitativos da pesquisa intitulada Mapa da EJA no RS - *estudos sobre demanda potencial pela educação de jovens e adultos em Porto Alegre: Subsídios para a luta pelo não desmantelamento da EJA municipal*, desenvolvida pelo Núcleo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NIEPE-EJA/UFRGS) em julho de 2017. Os pesquisadores apontaram onde estão as pessoas, consideradas demanda-potencial da Educação de Jovens e Adultos, por região de Porto Alegre, com base nos índices do Censo de 2010:

Tabela 1. EJA Potencial em Porto Alegre Censo 2010

Região do Município de Porto Alegre	População de 15 anos e mais	Pessoas c/ 15 anos ou mais analfabetas ou sem o Ensino Fundamental completo	
		Em %	Em V.A.
Partenon	94.651	33,99	32.173
Leste	90.900	34,07	30.969
Norte	71.051	42,28	30.038
Centro Sul	89.819	28,76	25.830
Eixo Baltazar	80.797	30,31	24.492
Lomba do Pinheiro	45.924	48,45	22.248
Centro	248.426	8,75	21.736
Cruzeiro	50.178	40,41	20.275
Restinga	44.419	44,68	19.844
Noroeste	113.159	16,87	19.090
Sul	67.366	21,79	14.680
Nordeste	25.841	56,81	14.679
Glória	32.562	42,13	13.717
Extremo Sul	26.713	47,98	12.817
Humaitá/Navegantes	34.612	34,78	12.038
Cristal	22.711	26,69	6.061
Ilhas	5.953	65,38	3.892
Total	1.145.082	28,35	324.580

Dentre as regiões da cidade que comportam números significativos de pessoas com 15 anos ou mais não alfabetizadas ou sem o Ensino Fundamental completo estão o bairro Partenon, com 32.173 pessoas, seguido pelas zonas Leste, com 30.969, e zona Norte, com 30.038 pessoas.

Os números alarmantes dentro do município de Porto Alegre, de pessoas consideradas potencialmente público-alvo das políticas de Educação de Jovens e Adultos, surpreendem ainda mais ao se verificar o baixo número de ocupação das vagas disponíveis nas Escolas da Rede Municipal de Porto Alegre, em sua maioria localizadas nas regiões da periferia da cidade, tendo como a maioria de seu público a parcela de pessoas que se encontram em condições de extrema pobreza e vulnerabilidade social.

Através do site do Observa POA também é possível se conhecer os números pertinentes ao povo negro da capital, que tem 20,24% de pessoas autodeclaradas negras, isto é, 285.301 pessoas, de acordo com o censo demográfico de 2010. Considerando o fator de desigualdade em relação às pessoas negras, os dados comparativos entre o percentual da população negra com 15 anos ou mais, analfabeta, sobre o total da população negra com essa mesma faixa etária, revelam que, em 2010, no município de Porto Alegre, 4,43% das pessoas negras com 15 anos ou mais eram analfabetas. É importante que esses dados sejam expressos em números absolutos para que tenhamos a dimensão desse contingente, que é, no município, portanto, de 9.516 pessoas negras com 15 anos ou mais, não alfabetizadas.

Buscando as regiões da cidade onde se encontram essas pessoas negras não alfabetizadas, com 15 anos ou mais, temos:

Tabela 2. Pessoas negras com 15 anos e mais analfabetizadas por região de Porto Alegre

Região do Município de Porto Alegre	Pessoas negras c/ 15 anos ou mais analfabetas	
	Em %	Em V.A
Partenon	4,27	1.092
Leste	4,53	1.030
Norte	5,41	849
Centro Sul	3,23	572
Eixo Baltazar	2,99	557
Lomba do Pinheiro	4,79	688
Centro	1,97	335
Cruzeiro	6,30	942
Restinga	4,82	809
Noroeste	3,14	249
Sul	4,32	395
Noroeste	6,34	621
Glória	4,72	401
Extremo Sul	6,92	281
Humaitá/Navegantes	5,06	342
Cristal	5,08	202
Ilhas	12,74	151
Total	4,43	9.516

Nota: Fonte de dados do ObservaPOA.

Considerando, também, as regiões da cidade onde se concentra o maior número de pessoas negras não alfabetizadas, vamos encontrar novamente o bairro Partenon, com 1.092 pessoas negras analfabetas, seguido pela zona Leste da cidade, com 1.030. Esses dados nos obrigam a abrir espaço dentro da pesquisa para um recorte etnográfico no que diz respeito às políticas públicas educacionais direcionadas para a população negra, que no contexto do analfabetismo sofre dupla discriminação (preconceito racial e de classe social). Ferraro (2011), ao apresentar os resultados de um “experimento de articulação das dimensões gênero, raça e classe social no estudo da dinâmica de escolarização no Brasil”, tendo por base os dados do Censo 2000, concluiu que não é inviável analisar, de forma articulada, escolarização junto às perspectivas de classe social, de gênero e de raça, pois os efeitos dessas categorias não podem ser simplesmente adicionados por obedecerem a lógicas distintas.

4. CONCLUSÃO

A meta 9 do PME, pela ótica de política pública, impõe-se como um potente instrumento de promoção de justiça social em um contexto marcado por desigualdades e exclusão, mas para isso é importante que haja disposição política por parte dos governos e dos gestores da política educacional. De nada

adianta proporem-se estratégias e não as colocar em ação, pois isto gera pouca probabilidade de que a meta seja alcançada por si só.

A pesquisa permite afirmar que não há justificativa cabível quando se trata de um direito constitucional, como é o caso do direito à educação em uma nação onde o contingente de pessoas que não adquiriram as habilidades de leitura e escrita é tão grande que somente uma estratégia da meta do Plano proposto tenha sido alcançada. Referimo-nos à estratégia 9.5, que implica em “garantir a escolarização com aulas presenciais e ministradas por professores habilitados e, no caso da rede pública, concursados” (Lei nº 11858/2015, 2015).

Ofertar escolarização com aulas presenciais e professores habilitados é o mínimo que se espera de uma política pública educacional que se propõe a universalizar a alfabetização das pessoas com mais de 15 anos e elevar mais da metade os índices de analfabetismo funcional da sua população.

As políticas públicas precisam conceber o combate ao analfabetismo como uma questão de investimento social que vai impactar áreas como a da saúde, do trabalho, produtividade econômica, além de promover maior participação cidadã no desenvolvimento da sociedade, oportunizando arranjos promotores de justiça social. Estratégias decisivas, no entanto, para a viabilização de políticas de Educação de Jovens e Adultos sequer foram encaminhadas.

Acreditamos que, se em algum momento na vigência desse PME, fosse realizado o mapeamento da demanda de escolaridade da população a partir dos 18 anos e se, em 2018, a mantenedora da rede municipal tivesse recenseado os jovens e os adultos fora da escola, esses dados seriam contributos para o diagnóstico necessário à formulação de políticas/programas mais eficazes no combate ao analfabetismo em todas as suas formas (absoluta e funcional).

O envolvimento com os dados da pesquisa permite constatar que ainda há demanda considerável para a modalidade EJA da Rede Municipal de Porto Alegre, o que faltam são ações políticas efetivas balizadas com dados reais e que impactem positivamente, gerando “mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social” (Mainardes & Marcondes, 2009, p. 315).

O cenário atual, comprometido pela pandemia de Covid-19, não promove possibilidades de cumprimento da meta 9 do Plano Municipal de Educação, pois este corrobora com o padrão de desigualdade e exclusão recorrentes às políticas da EJA.

REFERÊNCIAS:

- Alves, E., Comerlato, D., & Sant'anna, S. M. L. (2017). *Mapa da EJA no RS - estudos sobre demanda potencial pela educação de jovens e adultos em Porto Alegre: Subsídios para a luta pelo não desmantelamento da EJA municipal*. NIEPE-EJA. UFRGS.
- Bandeira, C. S. (2020). *Políticas públicas educacionais na rede municipal de Porto Alegre: cumprimento da meta nove do plano municipal de educação. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre*.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília.
- Cury, C. R. J. (2002). Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, (116), 245-262.
- Ferraro, A. R. (2008). Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? *Educação e Pesquisa*, 273-289.
- Ferraro, A. R., & Kreidlow, D. (2004) Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. *Educação & Realidade*, 29(2):179-200.
- Lei nº 11858/2015. (2015). *Diário Oficial da Prefeitura de Porto Alegre*. Recuperado de <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-porto-alegre-rs>.
- Lei nº 13005/2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Lei nº 9394/1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília.

- Mainardes, J., & Marcondes, M. I. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, 30(106), 303-318. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>.
- Therrien, J., & Nóbrega-Therrien, S. (2004). Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico metodológicas. *Estudos em avaliação educacional*, 15, 5-16.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO PRISIONAL: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO EM PRISÕES

Hercules Guimarães Honorato¹

¹Instituto Naval de Pós-Graduação (BRASIL), hghhhma@gmail.com

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar a educação de jovens e adultos no contexto prisional, a partir da observação da gestão pedagógico-administrativa de uma escola de educação básica localizada em um presídio em João Pessoa, avaliando sua efetividade na ressocialização. A justificativa deste estudo consiste no entendimento de que a educação abre as portas do conhecimento, em que pontes são erguidas para o desenvolvimento crítico do ser humano. Este estudo qualitativo contou com um questionário de cinco perguntas encaminhado ao diretor da escola. A escola, na prisão, deve ser um ambiente de liberdade de pensamento e um lugar onde o apenado se sentirá seguro. O seu papel no sistema prisional está em reconstruir a identidade perdida pela pessoa privada de liberdade e resgatar a sua cidadania tornando, assim, o ambiente das prisões um lugar menos doloroso e de direito daqueles que forem condenados.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Pessoas Privadas de Liberdade; Ressocialização.

Abstract

The objective of this article is to present the education of youth and adults in the prison context, based on the observation of the pedagogical-administrative management of a basic education school located in a prison in João Pessoa, evaluating its effectiveness in resocialization. The justification for this study is in the understanding that education opens the doors of knowledge, in which bridges are built for the critical development of the human being. This is a qualitative study, which included a five-question questionnaire sent to the school director. The prison school should be an environment of freedom of thought and a place where the prisoner feels safe. Its role in the prison system is to reconstruct the lost identity of the person deprived of liberty and rescue their citizenship, making the prison environment a less painful and legitimate place for inmates.

Keywords: Youth and adult education; Persons deprived of liberty; Resocialization.

1. INTRODUÇÃO

Bobbio (1992, p. 65, grifo do autor) argumenta que “os homens são todos iguais, onde ‘igualdade’ se entende que são iguais no gozo da liberdade, no sentido de que nenhum indivíduo pode ter mais liberdade que outro”. Porém, se uma pessoa comete uma ação criminosa, a sua punição, de uma maneira geral, é isolá-lo da sociedade de que até então era integrante. “Por sua condição de presos, seu lugar na pirâmide social é reduzido à categoria de ‘marginais’, ‘bandidos’, duplamente excluídos, massacrados, odiados [...]” (Onofre, 2006, p.1, grifo do autor). O apenado perde o seu nome, sua história e a sua cidadania, o que Goffman (1974, p.24) ratifica com “[...] seu eu é sistematicamente, embora muitas vezes não intencionalmente, mortificado”.

Caminhando pela nossa Carta Magna (1988), destacamos dos princípios fundamentais o direito à dignidade da pessoa humana: no art. 5º, dos direitos e deveres individuais e coletivos, ela estabelece que todos somos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, o direito à vida e à segurança e, no art. 6º, dos direitos sociais, à educação, ao trabalho, à segurança. O que podemos verificar é que o direito à educação permanece com o apenado, somando-se ao previsto em nossa Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, e o Plano Nacional da Educação (PNE), de 13 de maio de 2014, além de outros documentos legais, que serão apresentados na próxima seção.

Este estudo não entra em detalhes sobre a remição de pena pelo trabalho ou leitura propriamente dita; o seu objetivo é apresentar a educação de jovens e adultos no contexto prisional, em especial no trato da gestão pedagógico-administrativa de uma escola de educação básica localizada em um presídio na cidade de João Pessoa, com fulcro em sua efetividade na ressocialização. A justificativa

para o olhar específico na gestão educacional é por acreditar que a educação abre as portas do conhecimento, amplia os horizontes, criando momentos únicos e autônomos, em que se erguem pontes sólidas para o desenvolvimento do ser humano, um ser crítico e cidadão. A relevância se apresenta no próprio conjunto da educação nas escolas prisionais, que se alinha à efetivação dos objetivos da execução penal brasileira.

Por fim, a seguinte questão norteou esta pesquisa: Quais os principais desafios, limites e possibilidades da gestão administrativa-pedagógica, de uma escola no contexto prisional, para Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade?

2. METODOLOGIA

Este estudo é de abrangência qualitativa. Começamos com uma pesquisa exploratória em documentos legais, internacionais e nacionais, que tratam do tema educação e prisão, em especial, no direito do apenado à educação e sua remição. Foi utilizado, ainda, como instrumento de investigação, um questionário com cinco perguntas abertas e encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o diretor de uma escola localizada em um presídio de média segurança, na cidade de João Pessoa, Paraíba.

3. ASPECTOS TEÓRICOS DA REALIDADE PRISIONAL

A população carcerária no Brasil caiu pela primeira vez nos últimos cinco anos, quando crescia em progressão, como podemos verificar no Gráfico 1 a seguir. Os dados atuais apontam para a capacidade das prisões federais e estaduais de 440.530, um déficit preocupante de 241.652 vagas, uma taxa de encarceramento ainda muito alta, ou seja, duas vezes e meia a mais do que o mundo prende. Ireland (2011) assegura que é preciso resolver os problemas sociais e de segurança pública. O nosso sistema prisional, “[...] por falta de recursos ou de gestão adequada, em detrimento a uma contribuição para uma sociedade melhor, acaba por perpetuar uma estrutura social desigual e injusta” (Correia, 2019, p.20).

Gráfico 1 – População carcerária (2017-2021)



Fonte: Silva et al. (2021). Adaptado pelo autor.

A prisão, como uma instituição total, é conceituada “[...] como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrativa” (Goffman, 1974, p.11). Ireland (2011) argumenta que a prisão é o ambiente da não liberdade, que retira a independência e a autonomia de seus internos, que apresenta um clima de aumento das desigualdades, que geram exclusão e marginalidade social.

Vieira (2020, p.22) ressalta que o Sistema Prisional é precário, devido à falta de investimentos e descaso do poder público, que propaga uma “sociedade criminosa”, ao invés de devolver a real liberdade a pessoa que cumpriu sua pena à sociedade. É importante explicitar que o Sistema Prisional se refere ao “grupo de instituições e políticas públicas que visam a cumprir o que o Direito preconiza para a execução das penas de reclusão, detenção ou prisão simples” (Cordeiro, 2010 citado por Rodrigues, 2018, p.21).

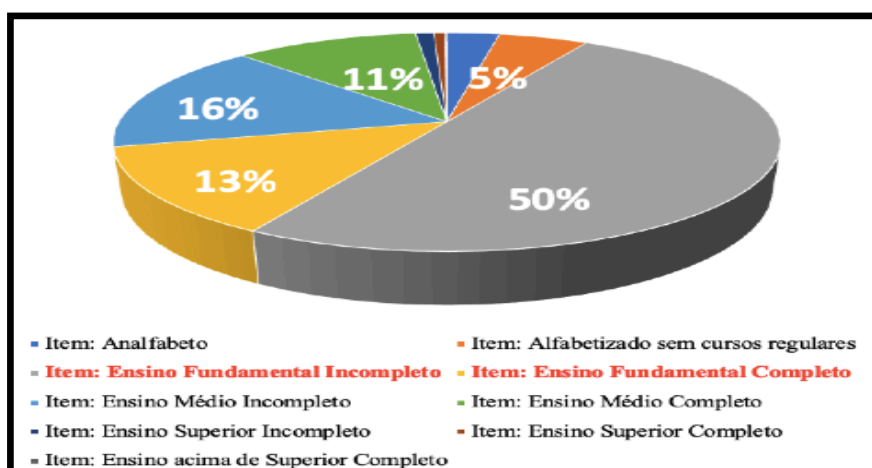
Onofre (2006, p. 3) ao destacar que o recém-presos, ao despir suas roupas e vestir o uniforme da instituição prisional, começa a perder suas identificações anteriores para se sujeitar a uma cultura carcerária; perde-se o nome e apresenta-se agora por um número, significando a “mutilação do eu”.

O melhor caminho a ser trilhado pelo apenado para a construção da sua identidade e resgatar a sua cidadania perdida depende de políticas públicas que tornem a prisão um lugar não necessariamente doloroso, mas um espaço de direitos, com a retirada de barreiras que impedem de continuarem humanos. Se fizermos uma corrente de elos fortes das palavras-chave das referências lidas, o efeito desejado seria a ressocialização ou reintegração social. Então, neste momento, cabe a seguinte pergunta: o que seria ressocialização? Leal (2019), nos apresenta que seria a readaptação do preso para viver na sociedade, fazendo com que essa pessoa consiga retornar ao convívio social, comportando-se em conformidade com as normas legais.

4. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS PRISÕES

A população prisional é caracterizada por ser jovem, cerca de 62% de pessoas entre 18 e 34 anos. Existe a possibilidade de remição da pena, em regras gerais, pelo trabalho, educação e leitura. No programa laboral, temos 144.211 presos, correspondendo a cerca de 19%; no educacional, 123.652, que seriam 16,5%; e na remição pela leitura, um total de 26.862, o que significaria 3,5%. Poderemos verificar no Gráfico 2, a seguir, que a maioria da nossa população carcerária, 66%, se localiza, em relação ao grau de instrução, no ensino fundamental, completo ou incompleto

Gráfico 2 – Quantidade de apenados por grau de instrução



Fonte: Relatório consolidado DEPEN (2020a). Adaptado pelo autor.

O direito à educação na prisão é baseado no princípio constitucional, constante do art. 208, como dever do Estado, com a garantia de ser obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, estendida para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Acredito que não existe idade própria ou escolar ou certa para se aprender, a educação “[...] implica em formá-lo cidadão, afirmando-o em sua condição de sujeito e preparando-o para atuar democraticamente em sociedade” (Paro, 2010, p.28), deixando claro que não existe começo e fim, mas uma formação continuada e a qualquer momento.

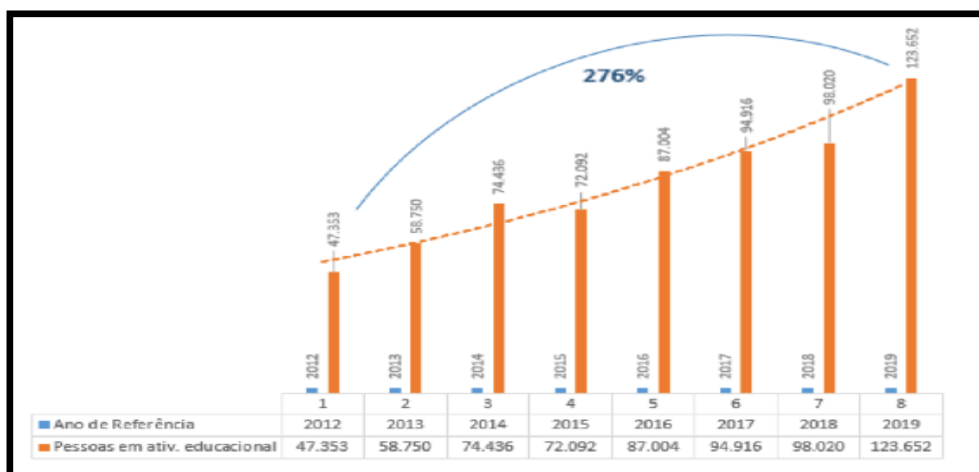
O PNE em vigor nos apresenta a Meta 5 para a EJA, destacando em sua estratégia 17, que deverá “Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional [...]”. Ponto em realce nessa meta é a necessária produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas e a especialização do seu corpo docente.

A Lei de Execuções Penais (LEP), de 11 de julho de 1984, dos artigos 17 ao 21, trata da Assistência Educacional, que compreende a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. O art. 18-A estipula que o ensino ministrado aos apenados integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária. O art. 21 ainda estabelece que em cada instituição prisional deva ter uma biblioteca,

para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos, uma questão importante e ainda não equacionada atualmente.

O Gráfico 3, a seguir, apresenta que, ao longo dos anos de 2012 a 2019, houve uma evolução considerável do número e do percentual de pessoas envolvidas em atividades educacionais no sistema prisional brasileiro, saindo de 47 mil para 124 mil, um incremento de 276%. Uma questão que se torna relevante e pode ser um motivador, a princípio, para esse aumento sensível é a motivação pela remição da pena pelo estudo; porém, em estudo realizado sobre a EJA no contexto prisional no Maciço de Baturité, Ceará, foi verificada também a necessidade dos internos em aprender a ler e escrever e dar continuidade aos seus estudos (Martins, Silveira & Costa, 2019).

Gráfico 3 – Apenados em atividade educacional (2012-2019)



Fonte: DEPEN (2020b, p.2-6)

Torres, Ireland e Almeida (2021), em estudo sobre o diagnóstico da política de educação nas prisões brasileiras, estabeleceram alguns pontos sensíveis que devem ser observados pelos gestores estaduais, a saber: (i) plano progressivo de ações na educação formal em relação ao nível de escolaridade; (ii) ações permanentes também no trato complementar à educação escolar formal; (iii) construção de indicadores pedagógicos; (iv) priorização dos espaços nas prisões para ambiência educacional; (v) articulação e formação continuada de todos os envolvidos com a prática educacional, em especial o corpo de seguranças; e (vi) programas e projetos de leitura e escrita. Esses autores participaram que o caminho da universalização da educação no sistema prisional carece de maior investimento e fomento por parte do próprio Ministério da Justiça e Segurança Pública.

Martins, Silveira e Costa (2019), dando voz aos diretores prisionais, apresentam um dos óbices mais sentidos no trato da educação nas prisões, ou seja, a falta de uma infraestrutura para acolher os apenados educandos em uma sala considerada como ambiente adequado para acontecerem as aulas. Onofre e Julião (2013), além dos pontos sensíveis citados anteriormente, acrescentam ainda como óbices: número de horas reduzidas destinadas à escolarização e a inexistência de formação específica dos educadores para lidar com a singularidade do ambiente prisional.

A Tabela 1 representa a situação negativa em relação à construção de infraestruturas de qualidade para o desenvolvimento de processos educativos e de aprendizagem saudáveis, e não espaços adaptados. A melhor qualidade instrumental de um ambiente educacional vai ao encontro do que Santos e Durand (2014, p.150) argumentam como fator positivo, “A sala de aula era também o lugar isento da vigilância e do controle e, portanto, constituía-se em local privilegiado de liberdade de expressão e de pensamento”.

Tabela 1 – Estabelecimentos prisionais por facilidades educacionais

Módulo de educação	Quantidade de unidades	Porcent. de unidades	Quantidade de salas	Capacidade por turno
Estabelecimentos com sala de aula	947	65%	3.140	49.132
Estabelecimentos com sala de informática	267	18%	255	2.492
Estabelecimentos com sala de encontros com a sociedade/sala de reuniões	355	24%	341	14.011
Estabelecimentos com bibliotecas	796	55%	824	10.384
Estabelecimentos cm sala de professores	488	34%	490	4.182
Estabelecimentos com outros espaços de educação	23	2%	28	502
Estabelecimentos sem módulo de educação	384	26%		

Fonte: Relatório consolidado DEPEN (2020b)

O que poderemos afirmar é que a educação de jovens e adultos em privação de liberdade não é simplesmente um benefício, mas sim um direito, inclusive constitucional. As normas que tratam da temática são atuais e, em certa medida, atendem ao processo de escolarização de uma parcela considerada de pessoas com baixa formação escolar. Segundo Foucault (1987, p.127), “[...] a pena transforma, modifica, estabelece sinais, organiza obstáculos”, contudo, em outra direção, a educação poderia trazer para o contexto prisional a possibilidade de se reduzirem os danos causados pelo aprisionamento. Almeida (2009, p.16), em sua pesquisa de campo em uma escola prisional em Aparecida de Goiânia, pôde ouvir, de um de seus apenados/alunos, uma frase que este autor considera motivadora para continuarmos pensando e agindo em prol da educação nas prisões: “Eu tive que ser preso pra dar valor à educação, esta é a melhor escola que eu já estudei, e ela é muito importante na minha vida hoje”.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção visa a apresentar o cenário da pesquisa, os resultados analisados em função do quadro teórico levantado e as respostas ao questionário do diretor da escola estadual, sujeito deste estudo. A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Graciliano Ramos foi o nosso cenário de estudo, localizada em um presídio de segurança média no estado da Paraíba, como já apresentado. Com o escopo de se resguardar o sigilo da fonte, o nome do diretor não será informado.

5.1 A EEEFM Graciliano Ramos

Por solicitação deste autor e com anuência do diretor responsável pela Escola Estadual, o Projeto Político Pedagógico (PPP) foi recebido para análise. A escola em lide, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) articulada com o ensino profissional técnico, com oferta de cursos de educação técnica de nível médio e qualificação profissional, está voltada aos jovens e adultos privados de liberdade e em regime semiaberto. Ela fica localizada na capital da Paraíba, João Pessoa, no bairro Mangabeira, dentro de um presídio de segurança média. A unidade de educação básica foi criada, pelo Poder Executivo do estado da Paraíba, por meio do Decreto no 36.907, de 15 de setembro de 2016, vinculada às secretarias de Educação, Ciência e Tecnologia (SEECT) e de Estado da Administração Penitenciária (SEAP).

Sua missão institucional é:

[...] preparar reeducando/a como profissionais cidadãos com formação humanizadora, consciente e autônoma, promovendo o exercício da cidadania, fortalecendo a profissionalização para o exercício das profissões técnicas, com perspectiva do desenvolvimento para a vida social, inclusiva, profissional, cujo foco principal é a ressocialização. (Paraíba, 2019, p.5)

Estão apresentados no PPP analisado os valores indispensáveis para o exercício de uma gestão escolar transparente e democrática. Os oito valores na ordem em que foram destacados são: ética, desenvolvimento humano, inovação, qualidade e excelência, transparência, respeito, compromisso

social e, por último, os cursos de qualificação profissional adotarão nomenclatura, carga horária e perfil descritivo apresentados no guia PRONATEC de cursos Formação Inicial e Continuada (FIC). Esse último valor se encontra em acordo, como previsto na LEP, com o sistema educacional da unidade da federação e nacional.

Devem ser observadas sete finalidades da unidade escolar, duas estão em consonância direta com os objetivos deste estudo. A finalidade I deixa claro que é para “Ofertar educação básica na modalidade EJA, profissional e tecnológica, primordialmente na forma integrada, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia [...]”. Outra finalidade, que possui uma ligação forte com o quadro teórico levantado neste estudo, é a VI, “Estimular o desenvolvimento de espírito crítico e criativo” (Paraíba, 2019, p.6).

Em relação aos objetivos propostos para essa escola, foram elencados onze deles. Os mais destacados para este autor foram:

[...] IV. Promover o desenvolvimento integral e harmônico da personalidade, de modo gradual e progressivo, respeitando a individualização de cada reeducando;

V. Proporcionar o bem-estar físico, social e emocional do reeducando;

VI. Permitir o desenvolvimento do reeducando/a no meio social em que está inserido, em cooperação com a família e comunidade;

VII. Relacionar a formação geral do ensino médio e a formação profissional, visando à formação integral do estudante [...] (Paraíba, 2019, p.7).

Os cursos técnicos oferecidos, integrados ao ensino médio, e suas respectivas cargas horárias estão expostos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Cursos Técnicos ofertados

Curso	Eixo tecnológico	Carga Horária Total
Técnico em Cozinha	Turismo, Hospitalidade e Lazer	2.000
Técnico em Panificação	Produção Alimentícia	2.000

Fonte: PPP (Paraíba, 2019, p.11-12)

As principais diretrizes pedagógicas oferecidas para uma educação de qualidade são, em especial: (i) Planejamento participativo e compartilhado com toda a equipe escolar; (ii) Definição de competências e habilidades a serem trabalhadas; (iii) Aprender a aprender, aprender a conviver juntos; (iv) Seleção e organização de conteúdos relacionados à EJA; (v) Avaliação e recuperação contínua; e (vi) procedimentos metodológicos que possibilitem a criatividade, a criticidade, a construção de conhecimentos, bem como a conscientização do homem de sua condição de sujeito das práticas sociais.

Um ponto interessante e bem participado no PPP é sobre as atividades extras, visto que existe na unidade educacional em questão, “[...] um olhar especial para as necessidades decorrentes do Sistema Prisional em que a escola está inserida, e levando em consideração que a Educação em Prisões procura dialogar [...] oferecer um ambiente favorável para a realização da aula [...]” (Paraíba, 2019, p.12). Isso acarreta que a elaboração do currículo deva estar centrada numa prática ativa, em uma visão crítica e dinâmica de mundo, por intermédio de conteúdos sob o olhar das diversas ciências. Ao final, o discente que concluir todas as disciplinas e apresentar relato de experiência em amostras culturais obterá o diploma de conclusão da educação básica e de nível médio na habilitação profissional cursada.

Em recente notícia publicada no jornal A União, de João Pessoa, edição de 22 de maio de 2021, participa que a “Paraíba ocupa o 1º lugar em reeducandos aprovados no Sisu”. Continuando com a informação, foram selecionados no estado 35 detentos, mais que o dobro do resultado alcançado pelo segundo lugar no ranking. Outro ponto de destaque da reportagem foi o número recorde de reeducandos inscritos na edição de 2020 do ENEM, quando 764 estudantes privados de liberdade participaram da prova (Almeida, 2021). Em relação à unidade escolar em estudo, seus estudantes passaram para pedagogia e biblioteconomia, ambos para a Universidade Federal da Paraíba.

5.2 Análise das respostas do gestor educacional

O motivo para escolhermos o diretor de uma escola prisional como sujeito deste estudo é porque acreditamos que a liderança na escola é uma característica importante e inerente à gestão escolar, por intermédio da qual ele orienta, mobiliza e coordena o trabalho da comunidade escolar no seu sentido amplo (interna e externa), com o escopo da melhoria contínua do ensino e da aprendizagem (Lück, 2011). Ao participar de um seminário sobre EJA para privados de liberdade, tivemos a oportunidade de conhecer o diretor da escola em estudo, que, ao ser convidado a participar do nosso estudo, prontamente aceitou.

O nosso instrumento de coleta de dados, como já informado na metodologia, constou de sete perguntas abertas. Assim exposto, as perguntas foram listadas com as respectivas respostas, ao mesmo tempo analisadas com as respectivas citações diretas, caso necessário.

5.2.1 Qual o papel da educação na política de execução penal?

A resposta deixa claro que a educação no contexto da política de execução penal é muito mais do que proporcionar uma formação acadêmica ou mesmo profissional ao apenado. Ela deve ter o compromisso de, na reinvenção do homem/aluno/apenado, resgatar a sua autoestima,

[...] valorizar o respeito à vida, ao trabalho digno e honesto, ouvi-lo, considerar o seu conhecimento de mundo, e, a partir do que ele já traz de habilidades, potenciá-las, a fim de que ele possa confiar mais em si mesmo, e ao voltar para o seio da sociedade, passar a ser uma pessoa melhor, produtiva e mais feliz.

Um ponto interessante e pouco explorado na literatura sobre o tema é a situação dos egressos do sistema prisional. O gestor escolar destaca que “[...] é preciso que as políticas públicas das secretarias de Desenvolvimento Humano e Social deem continuidade para acompanhá-los com assistentes sociais e psicólogos, bem como as ONGs e pastorais”.

Porém, cabe-nos apresentar como ação importante, também compartilhada pelo respondente, que se inicia com a seguinte questão: Como fazer para torná-los competitivos? “A resposta está na educação”, o que reforça o nosso entendimento e de todos os autores pesquisados. França, Feliz e Feitosa (2020) sintetizam que somos todos humanos e que não nascemos cometendo delitos, mas iniciamos a trajetória de acordo com nossas experiências de vida e por opção. O que se deseja, portanto, é, segundo o respondente,

Apagar aquela rotulação de minorias oprimidas e fazê-los lúcidos, conscienciosos e clarividentes de seus erros; fazer com que eles compreendam que erraram e que, ao pagarem por isso, não venham a cometer esses mesmos ou outros erros novamente; fazer com que eles saibam que são responsáveis por seus atos, que há sempre consequências sérias pelo que fazem e que tudo isso pode ser mudado se tiverem foco, autoconfiança, determinação, bom-senso, resiliência e perseverança.

O diretor citou ainda dois projetos que são adotados e praticados na unidade escolar, como os de Remição pela Leitura da Vara de Execuções Penais e o Clube da leitura: Janelas para o mundo da UFPB, que “estimulam o hábito da leitura e os tornam mais reflexivos e críticos. Desse Modo, podem ser capazes de se autoavaliarem, refletindo os motivos e circunstâncias que os levaram a delinquir, e que são perfeitamente capazes de melhorarem suas escolhas futuras”.

Uma síntese desta resposta está corroborada por Rodrigues (2018, p.96), que argumenta que é “[...] preciso problematizar a condição de cárcere, instrumentalizando o educando preso para que, inicialmente, supere sua condição de expropriado do conhecimento, compreendendo a relação da educação com sua emancipação humana”.

5.2.2 Qual o maior desafio para uma escola intramuros?

O grande desafio é o de “preparar os nossos discentes para a reinserção no mercado de trabalho, no empreendedorismo, nas artes, enfim, na produção lícita, e fazer com que ele entenda que existem inúmeras possibilidades de viver bem”. Uma complementação do respondente se torna interessante, quando relembra que, em nosso ordenamento jurídico do processo penal, não há o instituto da prisão perpétua prevista, destarte, “mais cedo ou mais tarde, essas pessoas privadas de liberdade voltarão para o seio da sociedade, e o nosso papel enquanto escola, é o de torná-los aptos e motivados”.

O professor-diretor respondente complementa que são muitos os desafios apresentados para nossa escola, tais como:

1. O planejamento de unidades prisionais com estrutura física adequada;

2. Proporcionar maior apoio estrutural aos cuidadores desses alunos (professores, policiais e agentes penitenciários);
3. Aos professores que estão na linha de frente presencial no dia a dia com esses alunos, precisamos apoiá-los com mais materiais pedagógicos, livros didáticos, armários, equipamentos tecnológicos, entre outros;
4. Adquirir equipamentos tecnológicos para a escola sem ferir as normas de segurança;
5. Tempo para ministrar os conteúdos durante a semana é muito curto, na medida em que precisamos não só nos adequarmos e cumprir as normas de segurança exigidas pela direção prisional, como também dividir nosso tempo pedagógico com visitas, audiências, inspeções, atendimentos jurídicos, banhos de sol, atendimentos à saúde. Além de tudo isso, temos que nos preocupar com a rígida disciplina e segurança da unidade como um todo.
6. A formação continuada de profissionais que enxerguem os benefícios da “educação no interior das unidades prisionais” é muito relevante; e
7. Repensar o modelo e matrizes para EJA no contexto prisional, com vistas a não infantilizar sua situação de privação de liberdade em si, mas dar a eles, norte e propósitos de vida através do aprendizado.

Enfim, muitos são os desafios. Mas, como já foi apresentado, a escolha dos policiais, agentes e profissionais da educação, bem como a sua formação continuada, devem ser especialmente observadas. Ser operacional é mais que necessário, porém ser transformador é primordial.

Uma pergunta apresentada pelo diretor vai de encontro ao que escreveram diversos autores sobre o sistema prisional e prisões, entre eles, citamos os atuais Julião (2016), Onofre (2006), Rodrigues e Oliveira (2020), Torres, Ireland e Almeida (2021), ou mesmo os clássicos como Goffman (1974) e Foucault (1987), que fazem parte do nosso referencial teórico e que deixam claro que a questão que deveria ser respondida antes de pensarmos qual o nosso maior desafio, seria: Qual a verdadeira função social da prisão?

5.2.3 Quantos alunos estudam em sua escola e total de apenados?

Em nossa escola há, atualmente, 633 (seiscentos e trinta e três) alunos matriculados regularmente, tendo acréscimo de mais 390 (trezentos e noventa) envolvidos em projetos educacionais. Estamos presentes em 11 (onze) unidades prisionais, nos municípios de João Pessoa, Bayeux, Santa Rita, Cruz do Espírito Santo e Sapé. Desse modo, o universo de apenados no estado da Paraíba está em torno de 10.240 (dez mil, duzentos e quarenta) pessoas. A capital de João Pessoa, que é a nossa área, concentra um maior quantitativo, em torno de 3.800 (três mil e oitocentos).

Se calcularmos o percentual de alunos matriculados regularmente com o total de apenados, entre presos e em regime semiabertos, chegaremos a 6,2%. Se retornamos à Nota Técnica no 14/2020 da DEPEN/MJ (DEPEN, 2020b), para valores de dezembro de 2019, a EEEFM Graciliano Ramos sozinha não seria a última colocada, três unidades federativas se destacaram negativamente pela involução ou pelo baixo índice de pessoas presas em atividades educacionais, a saber: Alagoas – 4,76%, Acre – 3,40% e Amapá – 2,84%.

5.2.4 O currículo é o mesmo da escola extramuros?

Sim. As exigências curriculares da nossa escola obedecem às diretrizes da EJA pessoas privadas de liberdade (PPL), que são as mesmas das demais escolas do estado da Paraíba. Nossa escola é regida em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Vieira (2020) nos apresenta que a educação básica somada a uma qualificação profissional se torna elemento importante e essencial na garantia da dignidade da pessoa privada de liberdade.

5.2.5 Neste período de pandemia, como foi o desenvolvimento das aulas?

As aulas presenciais foram suspensas devido à portaria da Secretaria de Administração Penitenciária da Paraíba (SEAP/PB) e as determinações da SEECT/PB. Sendo assim, o caminho para a continuidade do ensino-aprendizagem foi com a entrega de material impresso – estudos dirigidos – nas unidades prisionais, material que é pensado, realizado e planejado pelos professores de escola por áreas do conhecimento e em conformidade com as turmas em seus respectivos ciclos e bimestres. Esse material pedagógico é distribuído pelos policiais penais para que nossos alunos possam ler e responder. Em seguida, esse mesmo material é recolhido para ser corrigido pelos professores. Toda essa logística, desde a impressão à entrega e devolução, seguem todos os protocolos de segurança sanitária em virtude da pandemia.

Foi-nos enviado pelo diretor o Relatório de Execução do projeto Pedagógico Educação em prisões: desafios e possibilidades de ensino-aprendizagem em plena pandemia. O principal intuito do referido trabalho foi o de executar ações educacionais que se adequassem à essa situação pandêmica, a fim de continuar realizando atividades pedagógicas, sem prejuízos ao ano letivo. É importante destacar a preocupação com a educação do aprisionado em regime semiaberto, já que parando as aulas presenciais, o tripé da educação – ensino-aprendizagem-avaliação não foi interrompido totalmente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil apresenta, nos últimos anos, uma pequena redução na expansão da população prisional. A atenção para com os encarcerados se reveste de enorme urgência, visto que são também sujeitos de direito. Superlotação, toda a ordem de violência, falta de tratamento médico, má qualidade das refeições e da água consumida, revistas vexatórias, falta de atendimento jurídico e falta de programas de trabalho e ressocialização devem ser mitigadas. Acredito que privar um ser humano de liberdade é uma punição muito severa.

Foi-nos apresentado que a educação nas prisões cumpre, em especial, dois papéis principais: a educação propriamente dita e a ressocialização. A pessoa ao chegar à prisão deixa de ter o seu “eu” identitário como cidadão sequestrado para ser mais um número do sistema carcerário. A recuperação da pessoa privada de liberdade como cidadã caminha de braços dados com a educação, que deve ser, em especial, emancipadora.

A educação de jovens e adultos privados de liberdade tem características próprias, pois, além de serem pessoas com experiências de vida e idades diversas, vivem em um coletivo e um ambiente inóspito; a princípio, sem esperanças de dias melhores, impondo uma rígida e verdadeira estratégia de sobrevivência à lógica das prisões, um espaço que podemos considerar como um não direito. São vários os limites que se somam aos óbices verificados, em especial: (i) a falta de um ambiente adequado para as aulas, espaços de estudo e bibliotecas prisionais; (ii) a realidade que considera que a segurança vem em primeiro e a educação em segundo plano; (iii) espaços e tempos no dilema entre o trabalho e as aulas; (iv) professores desmotivados em consonância com os envolvidos na gestão prisional; (v) falta de recursos financeiros e material pedagógico.

A EEEFM em estudo pode ser vista como uma ilha de excelência em um mar de indignação e desrespeitos aos direitos das pessoas privadas de liberdade. Com um grau de certeza considerável, se existe um aumento na participação de presos em programas de educação, frequentando as salas de aula, é porque o poder público tem políticas públicas dignas e ativas, que reconhecem a educação como uma ponte que ligará a pessoa presa à sua ressocialização. A organização pedagógica e administrativa dessa unidade escolar se destaca, quando somos informados do sucesso dos seus alunos no acesso ao ensino superior, o que se alinha com uma enorme possibilidade vislumbrada pela educação: o crescimento social do sujeito pela sua melhoria na formação, elevação da escolarização e consciência crítica.

Acreditamos que os desafios apresentados são vários e variados, desde recursos financeiros e humanos até um ambiente favorável à atividade educativa, mas simplesmente acomodar-se não deve ser a solução procurada. O direito constitucional à educação básica deve ser uma bandeira a ser erguida por todos nós. Os limites são os mesmos que vivemos na educação básica brasileira, um percentual considerável de jovens e adultos não tem o ensino fundamental completo, a leitura e a escrita devem ser conquistadas por todos os brasileiros. As possibilidades são inúmeras, mas acreditamos que é preciso reconhecer o protagonismo das pessoas presas, melhorar a sua autoestima e seu pertencimento à sociedade, para a qual, um dia, mais cedo ou mais tarde, elas retornarão.

O Brasil só será uma grande Nação quando tratarmos com dignidade as nossas pessoas encarceradas: reconhecer um viver coletivo em que os direitos não sejam negados, possibilitando a plena cidadania e os reintegrando à sociedade. Isso é realizado por intermédio de políticas públicas amplas no trato da educação de jovens e adultos privados de liberdade, que sejam realmente efetivas.

REFERÊNCIAS

Almeida, I. (2021, maio 22). Paraíba ocupa o 1º lugar em reeducandos aprovados no SisU. *Jornal A União*. João Pessoa. https://auniao.pb.gov.br/noticias/caderno_paraiba/paraiba-ocupa-1o-lugar-no-ranking-nacional-dos-reeducandos-selecionados-no-sisu

- Almeida, L. M. (2009). *Nas trilhas do fazer e do saber a possibilidade de ser: os caminhos do trabalho e da educação na prisão*. Dissertação [Mestrado de mestrado em Educação] Universidade Federal de Goiás, Goiânia. <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2225>
- Bobbio, N. (1992). *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus.
- Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Brasília, DF.
- Correia, G. V. C. (2019). *Remição da pena pela leitura: a importância da biblioteca prisional*. Dissertação [Mestrado Profissional em Gestão da Informação] Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis. https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/1438/Gabriella_Viroli_Cavalcanti_Correia_15791076199062_1438.pdf
- Departamento Penitenciário Nacional – [DEPEN]. (2020a). *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias* – Infopen. Brasília, DF, <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-analiticos>
- Departamento Penitenciário Nacional [DEPEN]. (2020b). Ministério da Justiça e Segurança Pública. *Nota Técnica nº 14/2020/COECE/CGCAP/DIRPP/DEPEN/MJ*. Brasília, DF. http://depen.gov.br/DEPEN/copy_of_SEI_MJ11824750NotaTcnica79.pdf
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- França, R. de F. C.; Felix, A. S. & Feitosa, D. F. da S. (2020). A EJA e as diferenças de aprendizagem dos alunos: implicações encontradas no sistema prisional. *Revista Humanidades e Inovação*, 7(15), 383-392.
- Goffman, E. (1974). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.
- Ireland, T. D. (2011, novembro). Educação em prisões no Brasil: direitos, contradições e desafios. *Em aberto*. Brasília, DF, 24(86), 19-39. <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2714>
- Leal, J. R. V. R. J. (2019). *Remição de pena pela leitura: análise do projeto “ler liberta”*. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Direito) - Faculdade de Direito de Vitória. Vitória. <http://repositorio.fdv.br:8080/handle/fdv/725>
- Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984*. (1984). Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.
- Lei n. 12.433, de 29 de junho de 2011*. (2011). Altera a lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (lei de execução penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília, DF.
- Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014*. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF.
- Lück, H. (2011). *Liderança em gestão escolar*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes. (Série Cadernos de Gestão, 4).
- Julião, E. F. (2016, janeiro-fevereiro). Escola na ou da prisão? *Cad. Cedes*, Campinas, 36(98), 25-42. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tQrmp78mcFp47TrN4qhhtHm/?lang=pt&format=pdf>
- Martins, E. S.; Silveira, A. L. N. da & Costa, E. A. da S. (2019, janeiro-junho). Educação de jovens e adultos no contexto prisional: limites e possibilidades no maciço de Baturité/CE. *Rev. Expr. Catól.* 8(1). ISSN: 2357-8483.
- Onofre, E. M. C. (2006). Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? Trabalho apresentado no 29ª *Reunião Anual da ANPED*. [Anais eletrônico...] Caxambú, MG, <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/escola-da-prisao-espaco-de-construcao-da-identidade-do-homem-aprisionado>,
- Onofre, E. M.; Julião, E. F. (2013, janeiro-março). A educação na prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 38(1), 51-69. http://www.ufrgs.br/edu_realidade
- Paraíba. (2016). *Decreto nº 36.907, de 15 de setembro de 2016*. Cria a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Graciliano Ramos, localizada em João Pessoa, neste Estado, com oferta de Ensino Fundamental e Ensino Médio, voltada para a Educação de Jovens e Adultos., nº 16.209, p.2, publicação original. <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/125602012/doepb-16-09-2016-pg-2>

- Paraíba. (2019). Secretaria de Estado da Educação. EEEFM Graciliano Ramos. *Projeto Político Pedagógico*. João Pessoa.
- Paro, V. H. (2010). *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez. (Coleção questões da nova época, v.4).
- Rodrigues, V. E. R. (2018). *A educação nas penitenciárias: as relações entre a estrutura física e a prática pedagógica nas unidades penais do Paraná*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Ponta Grossa, PR. <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2725>
- Rodrigues, V. E. R.; Oliveira, R. de C. da S. (2020). A educação escolar nos contextos prisionais: breve reflexão sobre as possibilidades de educação em Direitos Humanos. In: R. de C. da S. Oliveira; F. O. A. de Silva. *Cadernos de Pesquisa*. Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas, educação permanente e práticas educacionais de jovens, adultos e idosos [GEJAI]. Ponta Grossa, PR. ISBN: 978-65-00-10441-7
- Santos, P. dos; Durand, O. C. da S. (2014, janeiro-abril). A Educação de Jovens e Adultos no Espaço Prisional: sentidos da escolarização para mulheres em privação de liberdade. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, 32(1), 129-159. <http://www.perspectiva.ufsc.br>
- Silva, C. R. da et al. (2021, maio 17). Com 322 encarcerados a cada 100 mil habitantes, Brasil se mantém na 26ª posição em ranking dos países que mais prendem no mundo. *Monitor da Violência*. <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2021/05/17/com-322-encarcerados-a-cada-100-mil-habitantes-brasil-se-mantem-na-26a-posicao-em-ranking-dos-paises-que-mais-prendem-no-mundo.ghtml>
- Torres, E. N. da S.; Ireland, T. D.; Almeida, S. I. de. (2021, janeiro-dezembro). Diagnóstico da política de educação em prisões no Brasil (2020): o desafio da universalização. *Revista Eletrônica de Educação*, 15, 1-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994696>.
- Vieira, Y. L. D. (2020). *Educação como prática de ressocialização na perspectiva dos privados de liberdade da penitenciária de segurança média Juiz Hitler Cantalice: um estudo de caso*. (Trabalho de Conclusão de Curso – Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba. https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17639?locale=pt_

CIDADES DA AMÉRICA LATINA EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO POPULAR E CIENTÍFICA COMO ATO DE ESPERANÇA

Alberto Luiz Pereira da Costa¹

1 Departamento Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias – UFTM (Brasil)), e-mail: alpdacosta@gmail.com

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar a importância da educação de jovens e adultos (EJA) como um ato de esperança para a população brasileira, uma vez que, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade ainda é extremamente alta de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, 2019). Neste sentido, pretende-se expor dados estatísticos recentes e discutir a herança social, por meio da educação, seus princípios históricos e filosóficos que procede das concepções de Paulo Freire e seu aporte teórico e prático no desenvolvimento de sujeitos críticos. Desta forma, delinear-se a educação como um processo reflexivo de “indubitável compromisso ético para os destituídos, explorados e oprimidos latino-americanos” (Freire, 2008), é na perspectiva freireana de assimilação dos processos conscientizadores das classes populares que permite o oprimido a eliminar, por ele mesmo o opressor, com intuito de valorizar o ser livre, o ser mais em constante busca de uma utopia, de uma esperança que se converta em prática para a liberdade e solidariedade de todos e com todos (Freire, 2014). Assim, acredita-se que este movimento, pode se dar, por meio da alfabetização científica na educação de jovens e adultos, revelando cientificamente seus impactos no contexto social, político, econômico e cultural. No entanto, a EJA tem uma função nesse processo de alertar o que a realidade nos mostra, de forma a superar a consciência ingênua que mantém a sustentação da desigualdade social na América Latina.

Palavras-chave: Herança Social, Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização Científica, Educação e Esperança, Latino-americana e Globalização.

Abstract

The objective of this work is to present the importance of youth and adult education (EJA) as an act of hope for the Brazilian population, since the illiteracy rate of people aged 15 or over is still extremely high according to with the Continuous National Household Sample Survey (PNAD, 2019). In this sense, it is intended to expose recent statistical data and discuss the social heritage, through education, its historical and philosophical principles that come from Paulo Freire's conceptions and its theoretical and practical contribution in the development of critical subjects. In this way, education is outlined as a reflective process of “undoubted ethical commitment for the destitute, exploited and oppressed Latin Americans” (Freire, 2008). It is in the Freireana perspective of assimilation of the awareness-raising processes of the popular classes that allows the oppressed to eliminate, by himself the oppressor, with the intention of valuing the free being, the being more in constant search of a utopia, of a hope that becomes a reality. practice for freedom and solidarity of all and with all (Freire, 2014). Thus, it is believed that this movement can take place through scientific literacy in youth and adult education, scientifically revealing its impacts in the social, political, economic and cultural context. However, EJA has a function in this process of alerting what reality shows us, in order to overcome the naive conscience that maintains the support of social inequality in Latin America.

Keywords: Social Heritage, Youth and Adult Education, Scientific Literacy, Education and Hope, Latin America and Globalization.

1. EDUCAÇÃO E CIDADES NA AMÉRICA LATINA

Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Paulo Freire

Não é simples, hoje, falar da América Latina como um todo diz Néstor García Canclini (2008, p. 11) no Prefácio de sua obra “Latino-americanos à procura de um lugar neste século”. Estudos apontam que a América Latina está ficando para trás de outras regiões do mundo em relação aos anos de escola e a escolaridade. Em 2015, a América Latina estava, em média, 2,5 anos de escolaridade atrás da média da OECD, segundo a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2022). Paulo Freire comenta que “As classes dominantes falam então em reformas – o que

significa que sempre as façam pelas próprias contradições em seu seio – e intensificam os esforços no setor da alfabetização das massas populares que, agora, inclusive, exigem alfabetizar-se nos centros em vias de modernização” (Freire, 2014, p. 151).

Para Gadotti no Prefácio do livro Educação e Mudança de Paulo Freire (2018), aponta que “Depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode “fazer política”, estão defendendo uma certa política, a política da despolitização” (Gadotti, 2018, p.15). Neste sentido, a política nunca ignorou a educação, a educação “sempre esteve a serviço das classes dominantes” como diz Moacir Gadotti (2018).

Ou seja, a educação no Brasil e na América Latina sempre foi influenciada por uma ‘educação colonial’. A educação neste território de acordo com a história, sempre esteve em segundo plano para a população marginalizada. Como falar em educação e emancipação, se não buscarmos uma conscientização das pessoas? “Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem” (Freire, 2018, p. 33). O autor aponta que “é preciso fazer um estudo filosófico-antropológico. Começamos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental no qual se sustente o processo de educação” (Freire, 2018, p. 33).

No entanto, escrever a respeito da educação neste território é uma temática que requer uma reflexão a partir dos meandros que ocorreram na época da colonização. Pois, para o eurocentrismo somos considerados um “território recente” quando comparado com outros continentes.

As primeiras universidades fora da Europa se fizeram na América Espanhola. Criada em 1538, a Universidade de São Domingos é historicamente a primeira universidade das Américas. Depois vieram as de San Marcos, no Peru (1551), México (1553), Bogotá (1662), Cuzco (1692), Havana (1728) e Santiago (1738). No entanto, os países apresentam uma evolução educacional e cultural neste último século XXI, ou seja a educação se tornou um caminho necessário para crescimento econômico e social nestes territórios (Jornal da Unicamp, 2002, p. 1).

É importante comentar que no Brasil a primeira universidade surgiu em meados de 1920. O Brasil é uma das últimas nações das Américas a contar com uma universidade. A Universidade do Rio de Janeiro — mais tarde Universidade do Brasil — criada em 1920; Em 1927 organizou-se a Universidade de Minas Gerais, em Belo Horizonte; Em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo (USP); A Unesp, criada em 1976, resultou da incorporação dos institutos isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, então unidades universitárias situadas em diferentes pontos do interior paulista; Entre outras. Ou seja, nosso país durante um bom tempo não teve um incentivo ao estudo de ensino superior.

As primeiras universidades norte-americanas, Harvard, Yale e Filadélfia, surgiram respectivamente em 1636, 1701 e 1755, de acordo com o Jornal da Unicamp, 191 ano XVII de 2002. Um dado importante é que, quando surgiu a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, já havia 78 universidades espalhadas pelos Estados Unidos e 20 por toda a América Latina (Jornal Unicamp, 2002, p. 1).

A educação humaniza, sem ela estamos fadados ao fracasso, sem a conscientização que é oferecida no ambiente escolar, homens e mulheres estão sujeitos a exploração, a violência, e a opressão.

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (Freire, 2014, 2014, p. 41).

Desta forma, a educação precisa instaurar um olhar emancipador nas instituições e na formação educativa pedagógica. Emancipação com intuito de conscientizar acerca das relações de opressão, como por exemplo, as causas e consequências da exclusão das pessoas vulnerabilizadas socialmente e economicamente na América Latina. “Somos povos novos ainda na luta para nos fazermos a nós mesmos como gênero humano novo que nunca existiu antes. Tarefa muito mais difícil e penosa, mas também muito bela e desafiante” (Ribeiro, 2015, p. 332). O autor comenta que o caminho é a união “com todos os latino-americanos por nossa oposição comum ao mesmo antagonista, que é a América anglo-saxônica, para fundarmos, tal como ocorre na comunidade europeia, a Nação Latino-Americana sonhada por Bolívar. Hoje, somos 500 milhões, amanhã

seremos 1 bilhão. Vale dizer, um contingente humano com magnitude suficiente para encarnar a latinidade”. (Ribeiro, 2015, p. 332).

Assim, é fundamental indagar por que a América Latina ainda não conseguiu a integração entre os campos educacionais e culturais nestes tempos de globalização. Os intercâmbios entre as instituições universitárias ainda são raros, pois existe pouco incentivo de mobilização e de integração regional latino-americana.

1.1. Estudos Estatísticos Recentes a Respeito do Processo de Ensino e Aprendizagem em Regiões da América Latina

Em uma investigação inicial foi observado os dados do Estudo Regional Comparativo e Explicativo de 2019 (ERCE, 2019). É importante comentar que o “Estudo Regional Comparativo e Explicativo mede os resultados de aprendizagem em Matemática, Línguas e Ciências dos alunos do ensino fundamental e é a iniciativa regional de avaliação educacional mais antiga e abrangente da América Latina” de acordo com o ERCE (2019, p. 9).

A investigação coletou dados de 16 países (ERCE, 2019, p. 10): “Argentina, Brasil, Colômbia, Cuba, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Uruguai. Avaliação na região obteve uma amostra total de 160 mil estudantes de terceira e sexta série do ensino fundamental”.

De acordo com a pesquisa ERCE (2019), os dados coletados na avaliação geral nas disciplinas de leitura e matemática, identificaram a seguinte situação:

Os estudantes da 3ª série atingiu um percentual de 44,3% nível I aproveitamento em leitura e 47,7% nível I em Matemática. Já para os estudantes da 6ª série atingiram um total de 23,3% nível I em leitura e 49,2% nível I em Matemática e 37,7% Nível I em ciências. Olhando para o Brasil, participaram um total de 8.871 estudantes que realizaram as provas (Unesco, ERCE, 2019, p. 13-14).

Neste artigo vamos apresentar apenas os dados de Matemática do ensino fundamental I e II do estudo comparativo e explicativo de 2019. No que diz respeito ao conteúdo de matemática da 3ª série, foi observado (Gráfico 1) que os estudantes são capazes de desenvolver a resolução de problemas matemáticos, acima do nível I. O nível I é o mais elementar entre os quatro níveis de conhecimentos analisados na avaliação entre os países da América Latina.

O nível é classificado da seguinte maneira, do nível I a IV, sendo que o primeiro nível demonstra um baixo nível de desempenho dos estudantes, já o IV nível os estudantes estão hábitos a desenvolverem atividades complexas e resoluções de problemas que exigem aprofundamento nos conteúdos disciplinares (ERCE, 2019).

No nível IV, que é considerado o nível mais alto, por exemplo, os estudantes da terceira série de Matemática são capazes de:

- Identificar as posições dos dígitos dos números naturais;
- Identificar os padrões e sequências numéricas;
- Resolverem problemas que requerem comparar, medir e estimar;
- Trabalhar com as grandezas e medidas (ERCE, 2019, p. 48).

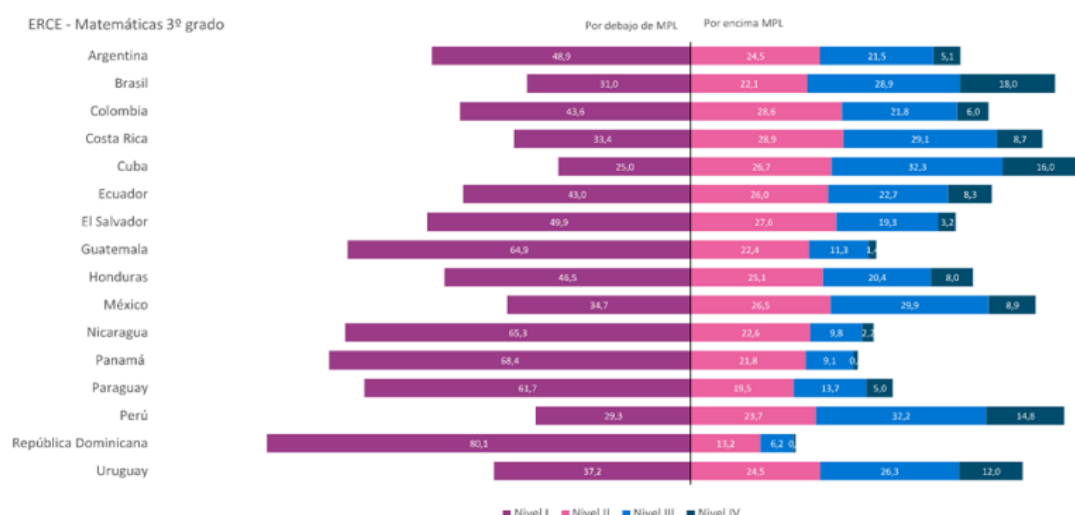


Gráfico 1. Nível em Matemática 3ª série. Fonte: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, Francia y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), Santiago, Chile.

Analisando o gráfico 1, os três países que tiveram melhores desempenho foram Brasil, Cuba e Perú:

estes países atingiram os níveis III e IV na avaliação, ou seja os estudantes demonstraram uma atuação significativa nos conteúdos de Matemática. “En Matemática 3º grado, Cuba obtuvo el puntaje promedio más alto entre los países participantes. Los tres países que presentan un mayor porcentaje de estudiantes sobre el Nivel I son Cuba (75%), Perú (70,7%) y Brasil (69%)” (Unesco, ERCE, 2019, p. 17).

No estudo foi possível identificar que na resolução de problemas os estudantes são habilitados a escrever e compor aditivamente números naturais até aproximadamente 1.000. Também foi possível identificar elementos de figuras geométricas (vértices, lados, diagonais), ler, interpretar e organizar as informações em tabelas ou gráficos de barras simples e identificar as unidades de medida ou os instrumentos mais adequados para medir magnitudes (Unesco, ERCE, 2019). Diversos autores comentam que o ensino da Matemática deva proporcionar uma oportunidade para os estudantes escrever e ler textos relativos ao conteúdo e programas curriculares, além de analisar dados, trabalhar na resolução de problemas matemáticos, sendo os conteúdos um instrumento de compreensão de linguagens e comunicação para o enfrentamento de problemas na vida real (Costa, Pavanello, 2019).

Quando analisamos a Matemática na 6ª série, percebemos que os estudantes são capazes de resolver problemas matemáticos atingindo acima do nível I. De acordo com o estudo os alunos são, no mínimo, capazes de resolver problemas que exigem interpretação de informações em vários formatos, incluindo tabelas e gráficos; recorrer a duas ou mais operações aritméticas; estimar áreas e perímetros; calcular adições e subtrações de frações (com o mesmo denominador), e identificar relações de perpendicularidade e paralelismo no plano, entre outras (ERCE, 2019).

Vejamos a gráfico 2 com a distribuição de desempenho em Matemática na 6ª série do Ensino Fundamental II.

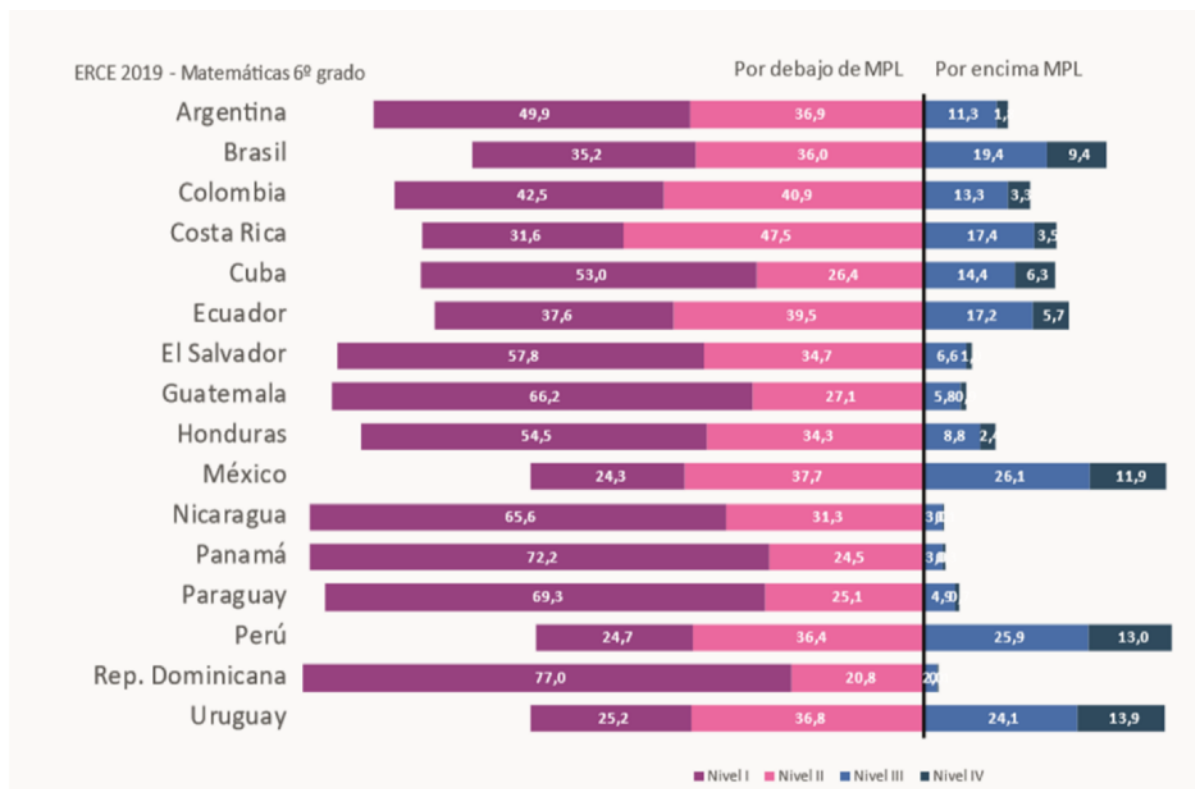


Gráfico 2. Nível em Matemática 6ª série. Fonte: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, Francia y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), Santiago, Chile.

É importante comentar que a proporção de alunos que atinge o nível de desempenho esperado é inferior à proporção que não atinge. A pontuação de jovens de 15 anos da América Latina é reveladora, principalmente em matemática e ciência, habilidades estas essenciais para a inserção no atual mercado de trabalho. Aproximadamente 50% dos mexicanos, colombianos e brasileiros não possuem as habilidades necessárias para resolver equações matemáticas simples ou para explicar fenômenos científicos básicos (OECD, 2022).

O nível de desempenho dos estudantes nos conteúdos de Matemática, ainda é considerado muito baixo.

(...) en el caso de Matemática en 6º grado, la proporción promedio de estudiantes de la región que alcanza el Nivel III es muy baja (17,4%). Estos estudiantes son al menos capaces de resolver problemas que requieren interpretar información en diversos formatos, incluyendo tablas y gráficos; recurrir a dos o más operaciones aritméticas; estimar áreas y perímetro; calcular adiciones y sustracciones de fracciones (con el mismo denominador), e identificar relaciones de perpendicularidad y paralelismo en el plano, entre otros. Si bien se verifican variaciones de rendimiento entre los países, para todos ellos el logro en el área de Matemática en 6º grado representa un desafío, pues la proporción de estudiantes que logra el nivel de desempeño esperado es menor que la que no lo logra (Unesco, ERCE, 2019, p. 17).

Os estudantes do México, Perú e Uruguai apresentaram melhores desempenhos na avaliação de Matemática da 6ª série, totalizando um percentual aproximado de 38%, ou seja estes estudantes alcançaram o nível III na avaliação do Estudo Regional Comparativo e Explicativo 2019 (Unesco, ERCE, 2019).

1.1.1. Educação de Jovens e Adultos: o caso do Brasil

Quando falamos em Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, estamos nos lançando em um mar profundo para resoluções de problemas. Pois, percentualmente, o número de brasileiros de quinze anos ou mais que não sabem ler ou escrever um bilhete ou um texto simples vem se reduzindo progressivamente nas últimas décadas, mas ainda soma cerca de 11 milhões de brasileiros

analfabetos, ou 6,6% dessa população, segundo dados da PNAD Contínua, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, divulgada em 2020 (Miguel, 2021, p.29).

Esta situação encontra-se explícita no gráfico 3, de acordo com a pesquisa do IBGE de 2019.

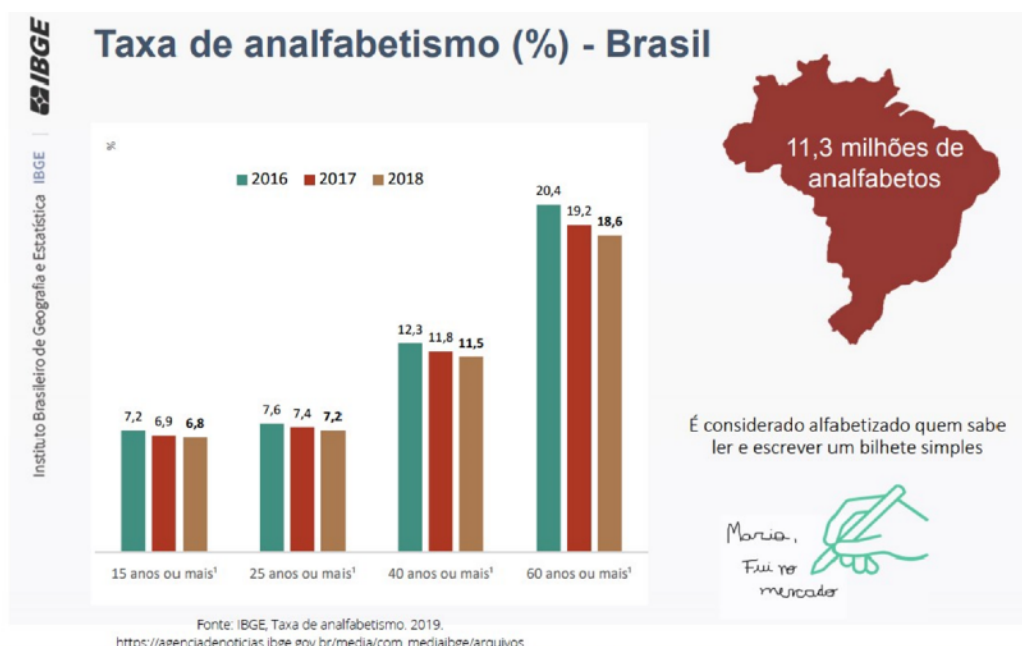


Gráfico. 3. Taxa de Analfabetismo no Brasil. Fonte: IBGE, 2019

Para o pesquisador Miguel os dados são preocupantes, pois “ainda mais grave, a estagnação em torno de 30%, na margem de erro, totalizando cerca de 38 milhões de analfabetos funcionais, ou seja, brasileiros entre 15 e 64 anos que não conseguem ler e interpretar textos simples ou resolver problemas envolvendo as operações matemáticas elementares com eficiência” (Miguel, 2021, p.29).

Desta forma, os dados demonstram que ainda existe um longo caminho a ser percorrido para a extinção do analfabetismo no país. Ou seja, a diminuição do analfabetismo está relacionada as matrículas cada vez mais cedo das crianças na escola. Já as políticas públicas ainda são instáveis para a população adulta e idosa, pois temos um alto número de analfabetos funcionais.

O ato de estudar, de ensinar, de aprender, de conhecer, é difícil, sobretudo exigente, mas prazeroso, como sempre nos adverte Georges Snyders. É preciso, pois, que os educandos descubram e sintam a alegria nele embutida, que dele faz parte e que está sempre disposta a tomar todos quantos a ele se entreguem (Freire, 2014,p. 115).

Segundo Miguel “Ademais a queda nos percentuais de analfabetismo está mais relacionada aos envelhecimento da população e à inserção cada vez maior e de forma mais precoce das crianças na escola, do que à efetividade de políticas públicas de alfabetização e/ou letramento” (Miguel, 2021, p. 29). Para Paulo Freire “a educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado” (Freire, 2018, p. 34).

Já José Carlos Miguel comenta a respeito do analfabetismo que de fato, “além de limitar a inclusão do sujeito como cidadão, a baixa escolarização restringe o desenvolvimento profissional, afeta a oferta de mão-de-obra especializada e contribui para limitar o desenvolvimento econômico” (Miguel, 2021, p.30).

No gráfico 4 identificamos essa situação:

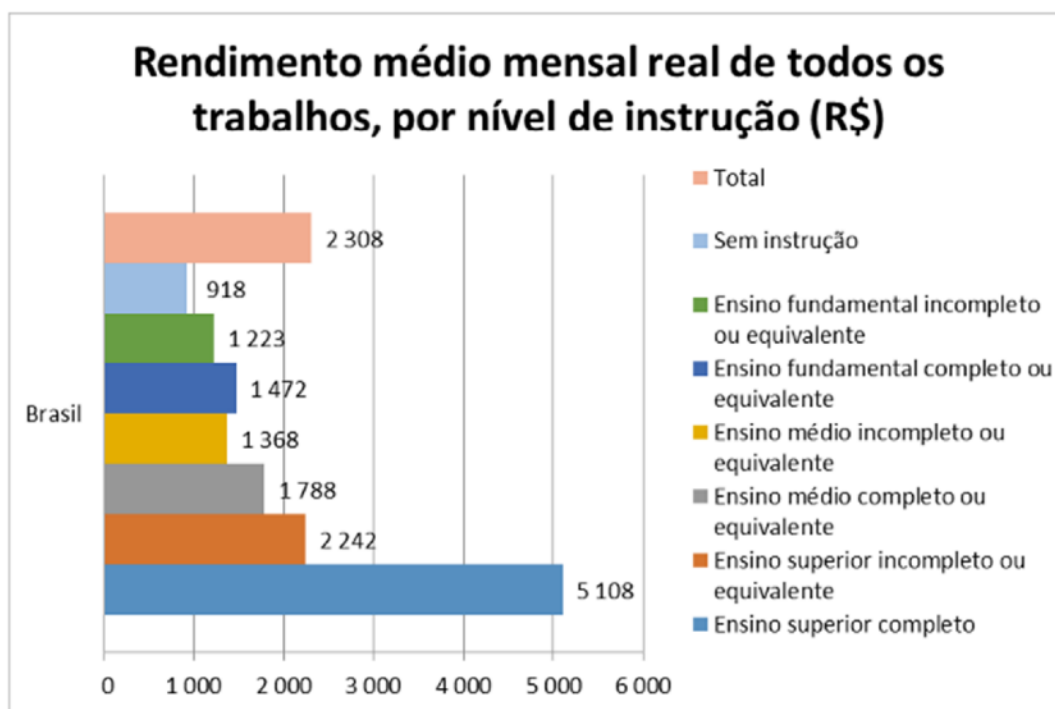


Gráfico 4. Rendimento Mensal por Nível de Instrução. Fonte: IBGE

Percebemos com o gráfico 4, que o nível de instrução faz a baliza dos rendimentos mensais, pois para atingir melhores salários é fundamental um investimento de tempo no processo formativo educacional. Paulo Freire comenta que “A educação tem caráter permanente”. Já quando falamos em formação e conhecimento, o autor nos esclarece que “O saber se faz através de uma superação constante” (Freire, 2018). Ou seja, é necessário muita superação para atingir um nível razoável de formação para obter condições reais de sobrevivência humana.

Assim, vivendo na sociedade em transformação, a luta deve ser diária contra o egoísmo e a competição. Os anos de estudo deve ser feito com perseverança e esperança. Paulo Freire (2018) aponta que “uma educação sem esperança não é educação”. Mas para que isso ocorra, é fundamental as pessoas terem acesso aos ambientes de formação e que estejam inseridas em projetos e políticas públicas educacionais.

No entanto, será possível melhores salários, melhores condições de vida com muita luta, sonhos e esperança:

Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contrassonhos. É que o momento de que uma geração faz parte, porque histórico, revela marcas antigas que envolvem compreensões da realidade, interesses de grupo, de classes, preconceitos, gestação de ideologias que se vêm perpetuando em contradição com aspectos mais modernos (Freire, 2014a, p. 62).

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A HERANÇA SOCIAL

A Herança Social representa uma problemática na vida das famílias pobres, pois estas muitas vezes não conseguem se libertar do contexto social imposto para comunidade em que convivem (Costa, 2020). Assim, baseado no documentário¹, sobretudo frente o relato do pesquisador José Wellington Araújo da FIOCRUZ, “A hereditariedade é a condição social [...] o que de fato é hereditário é a situação social, a pobreza é hereditária, as doenças são hereditárias, por isso que precisa de políticas

¹ Documentário Herança Social produzido por Secretaria de Vigilância em Saúde e Fundação Oswaldo Cruz. Direção: Christian Jafas. Ano: 2016. O documentário está disponível para visualização em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/15953>

públicas para intervir” (Araújo, 2016). Entretanto, para que alguns pudessem ‘viver melhor’, milhões e milhões têm e tiveram de ‘viver mal’. É a contradição capitalista” (Boff, 2010, p. 196-197).

O documentário intitulado “Herança Social” aborda de forma multidisciplinar e multicausal a tuberculose no Brasil:

Uma doença antiga, estudada e negligenciada. O Rio de Janeiro é uma das capitais com mais casos de tuberculose. Mas por que para algumas pessoas a tuberculose é hereditária? Hereditária é a situação social. Os lugares mais pobres dos lugares mais ricos reúnem condições precárias de vida que propagam uma doença que não deveria mais existir. Ontem ou hoje a alvorada lá no morro nem sempre foi uma beleza. O documentário revela que há décadas partilhamos a mesma herança social (Documentário, Herança Social, 2016).

Frente a isto venho propor a reflexão acerca da Herança Social para a área da Educação. Logo será o analfabetismo e a baixa escolaridade também hereditário no Brasil? No sentido de que a precarização das condições básicas de alimentação, moradia, saneamento básico e tantas outras decorrentes da desigualdade social que impactam diretamente no acesso e permanência na escola. A pobreza e as condições precárias de vida humana fazem com que as pessoas não consigam estudar, ter um bom desempenho escolar, melhores trabalhos, uma vida digna com esperança (Costa, 2023).

Para que ocorra uma vida com esperança e justiça social, é preciso muita luta, pois a herança social é uma problemática que afeta a população brasileira, principalmente os mais humildes. Ao herdar a condição social, herda-se também as barreiras decorrentes desta, a exemplo os motivos do abandono escolar (para trabalhar, para cuidar de pessoas) (Costa, 2023).

O descaso com as políticas públicas, com a educação de jovens e adultos são os fatos que mais afligem. Para a resolução deste problema Paulo Freire (2014) atribui o ‘inédito viável’ como solução para um mundo em construção. O autor comenta a respeito da importância do ser utópico, um ser da procura com esperança e sonhos para o bem-viver.

“O ‘Inédito Viável’ é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e quando se torna um ‘percebido-destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é um sonho, que ele pode se tornar realidade” (Freire, 2014, p. 279).

Ao herdar a condição social, herda-se também as barreiras decorrentes desta, a exemplo os motivos do abandono escolar para trabalhar, para cuidar de pessoas, etc. (Costa, 2020). No entanto, a Educação de Jovens e Adultos tem uma função nesse processo de alertar o que a realidade nos mostra, de forma a superar a consciência ingênua que mantém a sustentação da desigualdade social na América Latina.

Neste sentido, acredita-se que este movimento, pode se dar, por meio da alfabetização científica na educação de jovens e adultos, revelando cientificamente seus impactos no contexto social, político, econômico e cultural.

É na perspectiva freireana de assimilação dos processos conscientizadores das classes populares que permite o oprimido a eliminar, por ele mesmo o opressor, com intuito de valorizar o ser livre, o Ser Mais em constante busca de uma utopia, de uma esperança que se converta em prática para a liberdade e solidariedade de todos e com todos (Freire, 2014).

REFERÊNCIAS

- Araújo, J. W. (2016). *Entrevista Herança Social*. Editora FIOCRUZ
- Boff, L. (2010). *Cuidar da Terra, proteger a vida: como evitar o fim do mundo*. Record.
- Canclini, G. N. (2008). *Latino-americanos à procura de um lugar neste século*. Tradução Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras.
- Costa, A. L. P. (2023). *O Abandono da Educação do Campo no Brasil: Pistas para uma educação matemática descolonial*. Curitiba: Editora Kotter. (livro prelo)
- Costa, A. L. P. (2020). *Alfabetização Científica e Herança Social: onde cedo se aprende que só a custa de muita teimosia se consegue tecer a vida*. Universidade Paulista. (Conferência Semana de Pedagogia – Curso de Pedagogia)
- Costa, A. L. P.; Pavanello, R. M. (2019). *Formação de professores do ensino fundamental I: a comunicação nos cursos a distância*. Curitiba, PR: Editora Aprris.

Estudo Regional Comparativo e Explicativo. (2019). *Erce*. Disponível em:

<https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/lece/ERCE2019> Acesso em: 3 de abril de 2022.

Gadotti, M. (2018). *Prefácio*. In: Freire, P. Educação e Mudança. 38. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2008). *Pedagogia do Compromisso*: América Latina e Educação Popular. 1ª Edição. Indaiatuba, SP: Villa das Letras.

Freire, P. (2014). *Pedagogia da Esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21ª Edição. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2014a). *Pedagogia da Indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. Organização Ana Maria de Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2018). *Educação e Mudança*. 38. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). *IBGE PNAD Contínua 2018*: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/> Acesso em: 01 de março de 2020.

Jornal da Unicamp. (2022). Disponível em:

https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2002/unihoje_ju191pag7a.html Acesso em: 28 de agosto de 2022.

Miguel, J. C. (2021). *Educação de jovens e adultos no contexto da educação inclusiva*: problemas e perspectivas da sociedade e da educação contemporânea. In: Miguel, J. C. (org.) EJA: Educação de Jovens e Adultos, diversidade, inclusão e conscientização, Marília: Oficina Universitária. p. 29-69.

Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2022). *OCDE Education*. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/> Acesso em: 10 de julho de 2022.

Unesco. (2020). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)*.

EDUCAÇÃO LITERÁRIA E INTERSECIONALIDADE: HUMANIZAR É PRECISO

Andressa Marques da Silva¹

*Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil,
aandressammarques@gmail.com*

Resumo

O alargamento do repertório que temos de dada produção artística é uma possibilidade de expansão da subjetividade construída também pelas experiências estéticas. Em um contexto de sala de aula, a experiência e o ponto de vista podem sair do espaço do essencialismo excludente ao serem valorizados, exercício inerente à pedagogia crítica. Sendo assim, a interseccionalidade tem peso relevante na construção dessas experiências, pois é o arranjo das categorias sociais identitárias que condensa as ferramentas de compreensão que serão acionadas quando da interação com obras literárias. Esta comunicação refletirá sobre a experiência estética como um terreno fértil para a promoção da pedagogia crítica, pois engloba a subjetividade de todos sem apagá-la e parte da sua troca como *práxis*. Para isso, discutir-se-á o papel das narrativas literárias, fundadas na problematização da intersecção das identidades sociais de classe, gênero e raça, e que compõem a subjetividade, a história e a cultura brasileira no alargamento do repertório e da formação humana dos estudantes.

Abstract

The enlargement of the repertoire that we have of a given artistic production is a possibility to expand the subjectivity also built by aesthetic experiences. In a classroom context, experience and point of view can leave the space of excluding essentialism when they are valued, an inherent exercise of critical pedagogy. Thus, intersectionality has relevant weight in the construction of these experiences, since the arrangement of social identity categories condenses the understanding tools that will be activated when interacting with literary works. This communication will reflect about the aesthetic experience as a fertile ground to promote the critical pedagogy, as it encompasses everyone's subjectivity without erasing it and operate its exchange as a praxis. For this, the role of literary narratives will be discussed, based on the problematization of the intersection of social identities of class, gender and race, which comprehend Brazilian subjectivity, history and culture on expanding the repertoire and human formation of students.

A proposta desta comunicação é refletir sobre o alargamento do repertório literário como possibilidade de expansão a subjetividade dos estudantes que também é construída por meio das experiências estéticas. Essa discussão foi aprofundada na minha tese "Autoras de seus dias: escritoras negras e o ensino de literatura" em que abordei a genealogia da escrita literária das autoras negras brasileiras, silenciadas na formação do cânone e da historiografia literária, e consequentemente no número ínfimo de textos literários dessa literatura nos livros didáticos que chegam às escolas públicas brasileiras através do Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD.

Sob a ótica da contribuição dos estudos culturais e decoloniais na crítica literária e a partir das contribuições da pedagogia crítica, analisei a obra de escritoras como Maria Firmina dos Reis (ano), Ruth Guimarães (ano), Carolina Maria de Jesus (ano), Marilene Felinto (ano) e Conceição Evaristo (ano) a fim de propor uma perspectiva de mediação da sua leitura por parte dos professores e professoras de literatura. Essa ideia surgiu da minha experiência como pesquisadora e professora da educação básica ao perceber a escassez da presença da obra dessas autoras nos livros didáticos. Para esta apresentação, optei por dialogar com a compreensão de que a literatura pode promover uma experiência estética de importante desdobramento na formação das subjetividades e na formação humana, como discutido pelo crítico literário Antonio Candido (2018) em seu artigo "O direito à literatura". A partir dessa compreensão, discuto sobre o conceito de "fonte da autoestima", da escritora e crítica literária Toni Morrison (2020), que refletiu sobre a necessidade de se buscar onde

¹ Esta comunicação teve sua participação financiada com recursos do edital 07/2022, FAParticipa, da Fundação de Apoio a Pesquisa do Distrito Federal – FAP-DF.

está a autoestima das personagens negras construídas a partir da interseccionalidade das identidades de raça, classe e gênero a fim de revelar a humanidade de cada uma delas. Como exemplo do exercício dessa proposta de mediação de leitura na sala de aula, discuto o conto “Meu estrangeiro e eu”, da escritora Marilene Felinto, ganhadora do Prêmio Jabuti, na categoria romance, em 1982.

Essa reflexão parte da minha formação na crítica literária que lida com o entendimento de que a interpretação das obras literárias é afetada pelas nossas subjetividades e leituras de mundo. Nesse sentido, o alargamento do repertório que temos de dada produção artística parece ser uma possibilidade de expansão dessa subjetividade construída também pelas experiências estéticas. Em um contexto de sala de aula, a experiência e o ponto de vista podem sair do espaço do essencialismo excludente ao serem valorizados, como aponta bell hooks numa reflexão acerca da pedagogia crítica: “Cada aluno tem suas lembranças, sua família, sua religião, seus sentimentos, sua língua e sua cultura, que lhe dão uma voz característica. Podemos encarar essa experiência criticamente e ir além dela. Mas não podemos negá-la” (GIROUX *apud* HOOKS, 2013, p. 119-120).

Sendo assim, a interseccionalidade tem peso relevante na construção dessas experiências, pois é o arranjo das categorias sociais identitárias que condensa as ferramentas de compreensão que serão acionadas quando da interação com obras literárias. Para bell hooks, que é estudiosa das relações raciais dentro do campo da crítica literária, essa área apresenta abertura aos estudos que exploram a interseccionalidade entre raça e gênero, sendo, então, estratégica já que boa parte da “obra das ficcionistas negras desmascararam formas de exploração e opressão sexual na vida dos negros”. (HOOKS, 2013, p. 169). Portanto, o trabalho com a experiência estética mostra-se um terreno fértil para a promoção da pedagogia crítica, pois engloba a subjetividade de todos sem apagá-la e parte da sua troca como práxis.

Vicent Jouve (2012), em *Por que estudar literatura?* (2012, concluiu que o ato de interpretar, tarefa sobre a qual nos debruçamos como professores(as) de literatura, vincula “a coerência das obras à coerência das representações que existem fora da obra” e que as obras nos mostram que “o ser humano continua sendo um universo com vasta extensão a explorar” (2012, p. 165). Nesse sentido, as representações literárias da humanidade desse humano, um universo vasto a se explorar, me parecem ser uma empreitada que escapa à exclusividade da literatura e abrange nossa reflexão sobre o projeto humano. No ensaio “Guerra ao erro”, que compõe a obra *A fonte da autoestima*, Toni Morrison (2020) reflete sobre a urgência de nos colocarmos numa guerra contra as marcas que uma história de genocídios, violências e guerras sanguinárias deixaram em nossa capacidade de sermos humanos. Para isso, o sistema educacional que evoca essas narrativas como edificadoras da história da humanidade precisa ser combatido, segundo a autora, uma correção se faz necessária: “Um novo currículo, contendo um pensamento visionário poderoso sobre como a vida de uma mente moral e de um espírito livre e próspero pode operar num contexto cada vez mais nocivo à saúde”. Para Morrison, há um risco de perdermos a nossa humanidade e que só pode ser combatido “com redobrada humanidade”. Então, afrontar a desumanização e lutar contra ela mostra-se uma postura de resistência ao projeto humano capitalista que precisa ser reconfigurado. A autora refletiu sobre a necessidade de pensarmos a projeção do futuro da vida humana reconfigurando as razões de estarmos aqui (MORRISON, 2020, p. 47-51).

Para mim, a busca pela fonte da autoestima das personagens representadas nos contos das autoras é uma abordagem que busca observar os contornos que envolvem a construção da linguagem que revela a complexidade humana dessas personagens na literatura e que dão conta da expressão da vida e da herança cultural negra no Brasil. Isso explicita o processo de humanização presente na experiência literária, que envolve exercícios de reflexão, de aquisição de saber, boa disposição com o próximo, resumindo, devolve nossa humanidade, pois nos torna mais compreensivos e abertos ao nosso semelhante.

Walter Benjamin no ensaio “Experiência e pobreza” discute o desenvolvimento da técnica, que, sobrepondo-se ao homem e à mulher, ofertou-nos uma nova forma de miséria: a pobreza de experiências. A escrita de Marilene Felinto, sobretudo a ficcional, se opõe à complacência paralisante que busca galvanizar pontos de vista, levando-nos ao contentamento com o pouco, com o nada, o que para Benjamin é uma espécie de barbárie. A insurgência à pobreza de experiências está no cerne do conto “Meu estrangeiro e eu”, publicado na coletânea portuguesa de contos *Até o Oriente e outros contos para Wenceslau de Moraes*, de 2004. A narrativa, em primeira pessoa, versa sobre a formação de uma criança saída de Pernambuco e recém-chegada a São Paulo no final dos anos 1960, em transição para a adolescência. É um conto sobre a perda da referência, e durante toda a narrativa a menina cria estratégias para encontrar a si e aos outros através da amizade. Há uma perspectiva infantil durante todo o conto que lança o olhar às diferenças que estruturam as relações

no mundo e que se esboçam na escola, onde o enredo acontece. A escolha do conto de perspectiva infanto-juvenil dialoga com a curadoria literária comum ao Ensino Fundamental.

A menina se vê como uma “gaguejadora do vernáculo esquisito que se falava em São Paulo”, pois vê as letras “k, w, y” como entraves à sua percepção daquela cidade e vida novas, afinal, em sua cidade de origem, Recife, não as conheceu no alfabeto, que considerava dominar. Ela, que havia chegado do Nordeste, se viu diante da selva de pedra e refletiu: “Éramos como todos os retirantes do Nordeste empobrecido, o Nordeste da fome, da exploração dos fracos e despossuídos. Baixávamos às pencas rumo ao sul do país em busca de emprego e esperança de vida nova” (FELINTO, 2004, p. 84).

O conto se passa na escola onde ela foi estudar e se deparou com a obtusidade e o preconceito dos colegas de classe:

Nas aulas de leitura de redação, em voz alta, a chacota beirava o intolerável. As demais crianças da sala zombavam de tudo o que eu dizia. Eu só sabia falar em “quarar” a roupa, comer macaíba e fruta-pão, chupar pitomba e umbu. Os colegas da escola paulista não sabiam o significado das palavras da minha narrativa. Certo dia, quando metade da classe desabou numa só e única risada sonora diante do meu “mugunzá”, eu me pus aos soluços. (FELINTO, 2004, p. 85).

O impasse entre os dois mundos que habitam o mesmo país surge neste trecho em que o regionalismo e o preconceito linguístico são as primeiras vias pelas quais o racismo atuou na vida da personagem, que perdera sua referência de ser e estar no mundo, basicamente fundada nos aspectos culturais.

Após o vexame público pelo qual passou, a menina teve uma experiência de revanche elaborada por sua professora de português que castigou toda a turma pela atitude preconceituosa em relação à colega de classe. A punição consistia em fazê-los copiar a seguinte frase, de João Ribeiro, 20 vezes: “Falar diferentemente não é falar errado. Na linguagem, como na natureza, não há igualdades absolutas. É preciso respeitar as diferenciações regionais, corrigindo-nos, mutilamos ideias e sentimentos” (FELINTO, 2004, p. 86).

O risco de mutilar-se criativa e sentimentalmente surgiu como um norte do qual escapar; para isso, a menina precisaria perseverar contra a perda de referência que sofrera com a mudança não só de cidade, mas também de mundo. A literatura, então, surge metalinguisticamente no conto como caminho para que isso ocorresse, pois a menina lia repetidamente uma história de Humberto Campos que falava do sentimento de perda do menino que perdera seu cajueiro.

Mas ela encontra outro caminho para firmar-se pessoa: a amizade: “Na minha dor desterrada, juntei-me aos estrangeiros na sala de aula. As japonesas chamavam-se Rosa Mitzue Mori, Emília e Marília Miyame, que eram irmãs. Havia um chinês chamado Wu Chang e um alemão de nome Siegfried Kwast” (FELINTO, 2004, p. 87). Foi com a vivência da amizade que ela pôde aprender as letras do alfabeto que lhe eram alheias: “Embora me causassem espanto e estranhamento foram aqueles nomes difíceis que me ajudaram a transformar em matéria humana os frios caracteres estrangeiros exercitados no caderno de caligrafia” (FELINTO, 2004, p. 87). Foi o contato com o estrangeiro, que na menina também habitava, que ela assimilou o conhecimento não só mensurável pela escola, como no caso do alfabeto, mas também aquele surgido da experiência das trocas humanas cotidianas. Há no conto, então, uma imagem literária elaborada para revelar ao leitor a educação sentimental que se dá através da amizade: “Rosa Mitzue Mori ia também à mesma escola, onde aprendia a fazer miniaturas e dobraduras em papel. Foi com essa menina aplicada e persistente que aprendi minhas primeiras lições de paciência” (FELINTO, 2004, p. 90). A experiência de crescimento e proteção teve dimensão coletiva:

Cresceríamos juntos por alguns anos daquela adolescência dura, Siegfried Kwast, Wu Chang, Rosa Mitzue, as irmãs Miyame (Emília e Marília) e eu – eu que me reconhecia naqueles estrangeiros tanto mais do que nos paulistas do Brasil. Como também eles passavam por um certo aprendizado da língua brasileira – e já sabiam um outra, o japonês, o alemão, o chinês –, para eles tanto fazia o meu vocabulário. (FELINTO, 2004, p. 91).

A amizade com os colegas de classe estrangeiros foi a via possível para sentir que sua diferença não importava. A menina via-se como estrangeira no próprio país, e a narrativa apresenta o tensionamento desses dois mundos em suas imagens, ligando-se aos contos anteriormente abordados e revelando, então, uma consonância entre as perspectivas, apesar de diversas, das personagens elaboradas nas narrativas das autoras negras brasileiras. A partir da fonte da autoestima de cada uma delas, o leitor adentra um universo no qual as diferenças sociais, econômicas e raciais de um país colonizado são o pano de fundo das relações possíveis. No caso de “Meu estrangeiro e eu”, a amizade é a fonte da autoestima da garota que acabara de perder suas

referências e precisava de um lugar seguro para expressar-se, sob o risco de mutilar-se caso não conseguisse. Sobre a relação com aqueles amigos de outros mundos, mas do seu mundo, ela reflete: “Éramos semelhantes. Na nossa solidão de imigrantes, demo-nos bem, protegemo-nos uns nos outros, ganhamos força e energia moral” (FELINTO, 2004, p. 92).

REFERÊNCIAS

- Nabuco, M. E. (2000). A avaliação como processo central da intencionalidade educativa. Da investigação às práticas: estudos de natureza educacional, 1(1), 81-90.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das crianças. Porto Editora
- BENJAMIN, W. (1987). *Magia e técnica, arte e política*. Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987. v.1. p. 114-119. (Obras Escolhidas).
- BASTOS, H. (2008). Literatura como trabalho e apropriação: um esboço de hermenêutica. *Remate dos Malês*, Campinas, v. 28, n. 2 p. 157-172.
- CANDIDO, A. (2004). O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul.
- COLLINS, P. H. (2018). Epistemologia feminista negra. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- FREIRE, P. (1974). *Educação como prática de liberdade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HOOKS, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes.
- JOUE, V. (2012). *Por que estudar literatura?* Tradução Marcos Bagno e Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola.
- MORRISON, T. (2019). *A origem dos outros: seis ensaios sobre racismo e literatura*. Tradução Fernanda Abreu. São Paulo: Companhia das Letras.
- MORRISON, T. (2020). *A fonte da autoestima: ensaios, discursos e reflexões*. Tradução Odorico Leal. São Paulo: Companhia das Letras.

A CURADORIA PARTICIPATIVA DE UM FESTIVAL DE CINEMA: REFLEXÕES EDUCATIVAS A PARTIR DE UMA PRÁTICA SOCIAL INOVADORA

Margarida Belchior¹, Inês Vieira², Henrique Chaves³

¹CeiED – Universidade Lusófona (PORTUGAL), margarida.belchior@ulusofoba.pt

²CeiED – Universidade Lusófona (PORTUGAL), ines.vieira@ulusofona.pt

³GOVCOPP-UA, CIES-ISCTE e CEM-USP, descacada@gmail.com

Resumo

Neste artigo refletimos sobre uma atividade integrada num projeto de intervenção e investigação, numa das freguesias com indicadores socioeconómicos e urbanísticos mais críticos da cidade de Lisboa: um processo de curadoria participativa de um festival de cinema itinerante. Este festival teve como objetivos problematizar a utilização de bicicletas no contexto da atual mobilidade urbana, a partir de produções internacionais, nacionais e locais, num movimento de abertura e de envolvimento dos moradores dos bairros da freguesia, bem como dos parceiros que constituíram o consórcio do projeto. Esta visão consubstancia a inclusão social e educativa, promovendo uma educação de qualidade, a redução das desigualdades e a criação de comunidades sustentáveis (ONU, 2015). As sessões de curadoria participativa destinaram-se especialmente aos jovens envolvidos nas ações das entidades parceiras: escolas, associações, estruturas e institutos públicos com intervenção nas áreas social e cultural. Todas foram convidadas a contribuir neste processo de curadoria participativa que foi estudado usando uma abordagem etnográfica, baseada no quadro teórico da aprendizagem como prática social, i.e., como uma trajetória de participação social. Neste caso específico, foi criada uma prática social, em torno do processo de curadoria participativa para o festival de cinema itinerante, que contou com diferentes contributos. Estes resultaram das especificidades das trajetórias identitárias de participação social anteriores de cada um. Desta forma, foi criada uma prática social participada, inovadora, da qual emergiram questões e problemas com que as diferentes comunidades presentes neste território se confrontam, quotidianamente, motivando a reflexão e dando origem a potenciais novas práticas sociais e projetos.

Palavras-chave: mobilidade, aprendizagem como participação social, inclusão social e educativa.

Abstract

In this article we reflect on an activity part of a research project, in one of the parishes with the most critical socio-economic and urbanistic indicators of Lisbon: a process of participatory curatorship of an itinerant film festival.

This festival aimed to problematize the use of bicycles in the context of the current urban mobility, from international, national and local productions, in a movement of openness and involvement of the residents of the parish's neighborhoods, as well as the partners that constituted the project's consortium. This vision embodies social and educational inclusion, promoting quality education, reducing inequalities, and creating sustainable communities (UN, 2015).

The participatory curatorship sessions were aimed especially at young people involved in the actions of the partner entities: schools, associations, public structures, and institutes with intervention in the social and cultural areas. All were invited to contribute to this participatory curating process that was studied using an ethnographic approach, based on the theoretical framework of learning as a social practice, i.e. as a trajectory of social participation. In this specific case, a social practice was co-created, around the participatory curating process for the travelling film festival, which had different inputs. These resulted from the specificities of each one's previous identity trajectories of social participation. In this way, a participatory, innovative social practice was created, from which issues and problems emerged that the different communities present in this territory are confronted with daily, motivating reflection and giving rise to potential new social practices and projects.

Keywords: mobility, learning as social participation, social and educational inclusion.

1. INTRODUÇÃO

A freguesia de Marvila é a freguesia de Lisboa com indicadores socioeconómicos e urbanísticos mais críticos do concelho de Lisboa, de acordo com dados da Rede Social de Lisboa (AML, 2017). Conhecendo e trabalhando nesta freguesia há já alguns anos, do ponto de vista da mobilidade ativa e na sequência de projetos anteriores (Chaves, Vieira & Pedalada, 2020) foi formado um consórcio com o intuito de apresentar candidatura de um projeto – Roda Viva – ao programa BIP/ZIP (Bairros de Intervenção Prioritária e Zonas de Intervenção Prioritária, 2021), da Câmara Municipal de Lisboa, para financiamento. Este projeto procurou refletir e problematizar temáticas como a mobilidade ativa, a coesão territorial e o direito à cidade, potenciando as dinâmicas e equipamentos existentes nos territórios, visando a inclusão social e educativa, centrando a sua atenção na população jovem e procurando desta forma ir ao encontro dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Agenda 2030 (ONU, 2015), especialmente, o ODS 4 relativo à melhoria e cumprimento de uma Educação de qualidade para todos, o ODS 10 respeitante à redução das desigualdades e o ODS 11 o da criação de comunidades sustentáveis no que toca a garantir uma habitação digna a todos, acompanhada de acesso a serviços básicos de qualidade, a preços acessíveis e melhorando as condições nos bairros em que se vive em condições de maior vulnerabilidade social.

O projeto Roda Viva foi contemplado com financiamento, a associação Descalçada foi promotora do projeto, e o consórcio tinha como parceiros as associações Rés do Chão, Rimas ao Minuto, Grupo Recreativo Janz e Associados, a Junta de Freguesia de Marvila e o CeIED- Universidade Lusófona.

Tratando-se de um projeto de intervenção e investigação, a investigação realizada foi do tipo enográfico (Caria, 2003; Goetz & Le Compte, 1988), pois os investigadores estavam implicados tanto no campo a investigar, tal como os restantes parceiros do projeto, bem como estavam especialmente interessados em compreender como estes se relacionavam e problematizavam as temáticas acima explicitadas, potenciando para esse efeito a curadoria participativa do festival de cinema assim como a respetiva organização. Podemos considerar que as características etnográficas desta pesquisa se articularam também com características de uma investigação ação participada (PAR – *Participatory Action Research*) (Guerra, 2000; Falls-Borda, 2001). Deste modo, apesar de estarem definidos os domínios temáticos da pesquisa e de objetivo final ser a realização do festival de cinema itinerante sobre mobilidade ativa, o percurso de concretização deste não estava definido à partida e se foi co-criando, de forma participada, entre os parceiros do consórcio e com os recursos de que cada um dispunha. Tratou-se ainda de fortalecer uma rede social entre as várias entidades parceiras, de criar a sinergia indispensável para a reflexão e problematização de temáticas da atualidade, tornando-se evidente a discriminação de que a freguesia de Marvila é alvo no planeamento urbano da cidade de Lisboa.

A teoria social da aprendizagem (Lave & Wenger, 1991; Wenger 2010) permite-nos fundamentar e valorizar os processos de construção de práticas sociais, como foi o caso desta curadoria participativa para a seleção dos filmes do festival itinerante de cinema, como uma trajetória de aprendizagem coletiva de co-construção de uma prática social com os contributos de todos os intervenientes representantes das diversas entidades. De acordo com esta abordagem, as pessoas vão aprendendo na medida em que vão criando e participando nas práticas sociais em questão, interagindo com os diferentes elementos participantes na constituição do próprio processo. Para investigar esta trajetória de aprendizagem foi-se construindo uma narrativa descritiva que se apresenta neste artigo.

Considerar que a aprendizagem passa a ter como foco a participação nas práticas sociais, como fonte heurística do que é aprender e estando na origem da teoria social da aprendizagem, esta abordagem desloca o cerne do que é aprender para longe da dimensão por muitos ainda considerada como única fonte de aprendizagem, ou seja, a transmissão cognitivo-racional de conhecimentos factuais, como peças a encaixar de forma mecânica numa máquina despida de qualquer subjetividade afetivo-emocional. Ora, “in the transformative possibilities of being and becoming complex, full cultural-historical participantes in the world” (Lave and Wenger, 1991) esta perspetiva considera como parte integrante da aprendizagem aspetos dos domínios do informal e da subjetividade, das relações que se estabelecem entre as pessoas nos grupos sociais, bem como os recursos e as atividades desenvolvidas em cada prática social.

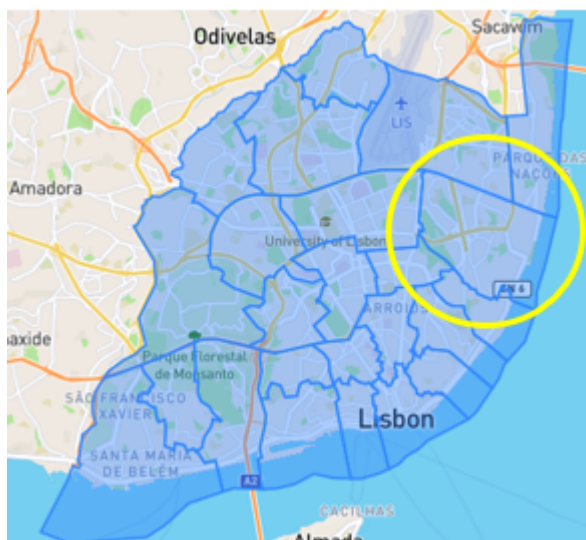


Fig. 1. Concelho de Lisboa e a freguesia de Marvila (assinalada pela circunferência amarela). Fonte: CML (s/d). <https://www.lisboa.pt/municipio/freguesias>

Marvila é uma freguesia que agrega diversos indicadores de desigualdades sociais, que se refletem ao nível da sobrelotação da habitação, uma alta taxa de analfabetismo e baixa taxa de pessoas com mais de vinte anos com ensino superior, e uma taxa significativa de jovens que não estudam nem trabalham (Rede Social Lisboa, 2017).

Relativamente à mobilidade, os indicadores refletem uma situação muito similar. Esta freguesia é atravessada por uma rede viária de vias rápidas, com relevante insuficiência de passeios que provoca um enorme isolamento de cada um dos bairros, como se de “ilhas” urbanas, se tratassem que se apenas se ligam através de terrenos baldios, de muros ou de desníveis, provocando um sentimento de exclusão e de desconforto. O transporte público é usado por 9% da população para deslocações na freguesia, quando para este item no concelho de Lisboa a percentagem é de 4%. Para ir trabalhar ou estudar, 38% da população desta freguesia usa os transportes públicos, comparado com 29%, no concelho de Lisboa. Outro indicador é a deslocação a pé para ir estudar ou trabalhar, que na freguesia de Marvila é de 2%, mas no concelho de Lisboa é de 5%. A percentagem de utilização de motociclo ou automóvel na freguesia de Marvila é de 24% usa motociclo ou automóvel, contra 40% em Lisboa. Quanto ao uso de bicicletas nesta freguesia a percentagem é de 0,05%, contra 0,13%, no concelho. Considerando o inquérito “Mãos ao ar Lisboa!”, realizado pela CML (2020) a estudantes, que possui dados mais atualizados, na freguesia 51,3% vão de carro para a escola, sendo que no concelho a percentagem é de 48,6%; na freguesia, 23% vão a pé para a Escola, contra 23,4% no concelho; 17,7% dos estudantes residentes da freguesia vão de autocarro para a escola, contra 15% do concelho de Lisboa; no que se refere ao uso da bicicleta, na freguesia de Marvila, 0,9% dos estudantes usam a bicicleta para se deslocarem, contra 1% no concelho de Lisboa.

Em 2022, Padeiro realizou um estudo sobre as redes de ciclovias e de bicicletas partilhadas na cidade de Lisboa, concluindo que as áreas geográficas de mais elevado índice de vulnerabilidade social, aquelas que tendencialmente são mais pobres, têm pior acesso a estas redes (Padeiro, 2022). Esta conclusão pode ser retirada de forma simples, cruzando os indicadores socioeconómicos e de mobilidade acima referidos, a localização da freguesia de Marvila, com a análise dos mapas da Fig. 2 e da Fig. 3 sobre as ciclovias e os pontos de bicicletas partilhadas na cidade de Lisboa.

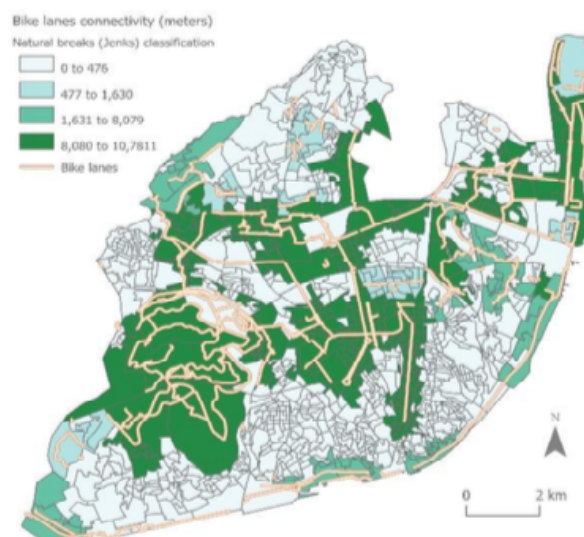


Fig. 2. Cobertura de ciclo vias em Lisboa (Padeiro, 2022, p.7)

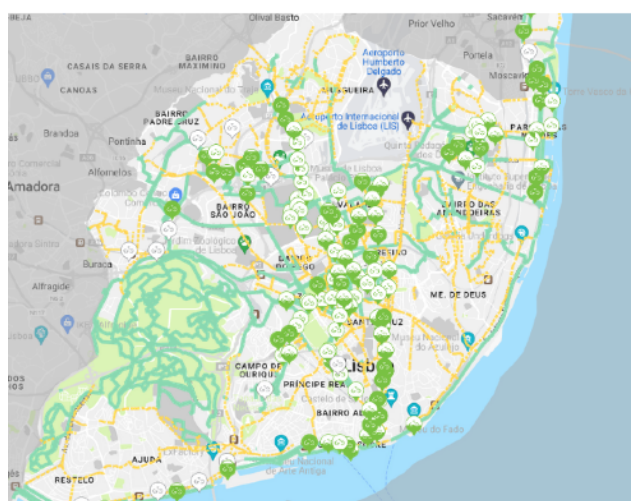


Fig. 3 – Pontos de estacionamento das bicicletas gira na cidade de Lisboa (Fonte: <https://www.gira-bicicletasdelisboa.pt/>, setembro 2022)

É neste contexto que se concretiza o projeto BIP/ZIP Roda Viva (2021), que em consórcio, com a finalidade de promover a Inclusão Social e Educativa, a pretexto da concretização de um festival itinerante de cinema, se realiza a curadoria participativa objeto desta breve investigação.

2. A CURADORIA PARTICIPATIVA DO FESTIVAL DE CINEMA

Para a concretização do festival de cinema itinerante sobre a mobilidade ativa – Girando - Festival de Cinema Itinerante – foi elaborado um regulamento e lançada uma Call internacional através do consórcio do projeto, utilizando uma plataforma específica para esse efeito. Foram recebidos, no total 515 filmes, sendo que destes quatorze foram participações internacionais e quatro foram produzidos por alunos do ensino técnico profissional do Agrupamento de Escolas D. Dinis, escola que integrava o consórcio.

Foi perante tamanha adesão que foi necessário estabelecer um sistema de curadoria que permitisse fazer a seleção dos filmes a serem exibidos nas sessões do festival, procurando corresponder aos interesses das populações jovens dos vários contextos da freguesia, ouvindo-os e envolvendo-os desde logo tanto na seleção dos filmes como na organização do próprio festival, e iniciando deste modo a sua reflexão sobre as temáticas do festival a mobilidade ativa e a sua implementação naquele território.

Todos os parceiros do festival foram convidados a participar nas quatro sessões de curadoria realizadas em locais estratégicos da freguesia, nomeadamente em entidades onde se reuniam jovens. Assim, foi planeada a realização de quatro sessões a acontecer no Agrupamento de Escolas D. Dinis (curso técnico profissional), na Biblioteca Municipal de Marvila, no Centro de Promoção Social da PRODAC e na loja “Kriativu”. Esta última acabou por não acontecer devido a dificuldades em ter jovens interessados em participar na sessão, pois o momento coincidiu com um dia de férias de verão, em que grande parte dos jovens foi a uma piscina próxima ao seu bairro.

Paralelamente a este processo, foi constituído um Júri com a finalidade de dar o seu contributo para a seleção dos filmes a serem exibidos nas sessões do festival. Foi ainda criado um posto de trabalho temporário para dar apoio à organização do festival.

Na sessão da curadoria participativa, realizada no Centro de Promoção Social da PRODAC estiveram presentes doze jovens que ali se reúnem semanalmente num grupo, no âmbito da Educação não-formal. Foram mostrados quatro possíveis filmes candidatos a serem apresentados no festival. Os jovens mostraram algum interesse nos filmes passados e fizeram algumas sugestões para o festival como o aproveitar a sessão de exibição de filmes para a realização de uma mostra de acrobacias em bicicleta. Foi a primeira vez que estes jovens participaram numa sessão deste tipo.

Ainda no âmbito desta curadoria participativa, a sessão que se realizou na Biblioteca Municipal de Marvila contou com a participação de cinco a seis jovens que aí se encontram, também no âmbito da Educação não-formal. Foram passados três filmes numa sala com condições acústicas muito difíceis e foi complicado manter os jovens interessados e motivá-los para expressarem a sua opinião quer sobre os filmes exibidos como sobre o interesse que o festival despertaria neles.

A sessão relativa a esta curadoria participativa realizada no Agrupamento de Escolas D. contou com cerca de vinte participantes de uma turma do curso técnico profissional Multimédia. Alguns dos elementos que integram esta turma tinham já experiência de participação em Júris de Festivais deste tipo. Foram exibidos quatro filmes nos quais os alunos mostraram interesse e sobre os quais deram a sua opinião. Também aqui foram dadas diversas sugestões para acompanhar as sessões do festival, como a mostra de diferentes tipos de bicicletas e também a de sobre duas rodas. Neste caso concreto a curadoria participativa e o próprio festival tornaram-se para estas turmas atividades curriculares, no âmbito da educação formal.

Para além desta sessão de curadoria participativa, o envolvimento destas turmas com o festival acabou por ser muito grande: enviaram quatro filmes produzidos pelos próprios alunos para o festival, alguns dos seus elementos participaram também no Júri de seleção e oito dos seus membros acabaram por realizar os seus estágios profissionais no acompanhamento das sessões itinerantes do festival, montando os equipamentos, testando-os e recolhendo dados para memória futura.

3. APRENDER: UMA TRAJETÓRIA DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Destas três sessões de curadoria participativa no âmbito da preparação do festival itinerante de cinema Girando podemos inferir que houve diversos tipos de aprendizagem pelos diferentes intervenientes e participantes no processo, desde logo pelas temáticas abordadas como a da problematização da mobilidade ativa associada aos constrangimentos do discriminatório planeamento urbanístico do território geográfico da freguesia de Marvila. Houve também aprendizagens relacionadas pelas atividades realizadas, ou seja, as sessões de curadoria participativa mencionadas, mas também no envolvimento e na organização do próprio festival itinerante.

Estas últimas aprendizagens mencionadas resultam da participação na co-criação de uma nova prática social: a da curadoria participativa com as respetivas dificuldades que foram surgindo ao longo do processo e muito contribuíram para um conhecimento mais aprofundado entre os vários parceiros, dos seus limites e constrangimentos que têm implícito a situação de isolamento sociocultural do território e que se materializa também nas barreiras existentes no que toca à mobilidade entre os diversos bairros e os próprios serviços existentes.

A co-criação de uma nova prática social foi uma enorme fonte de aprendizagem quer através da curadoria participativa, como da organização partilhada do festival de cinema itinerante, Girando, diversos processos complexos, de reificação e de participação, com várias fases, nos quais foi necessário articular a participação dos diferentes parceiros do consórcio, como atores sociais, cada entidade com as respetivas práticas sociais, ou seja, trazendo diferentes contributos para o empreendimento conjunto – o festival – uma das fontes de coerência desta prática, tal como lhe chama Etienne (Wenger, 1998) As outras fontes de coerência desta prática social que se foi construindo, foram-se consolidando ao longo de todo o processo. Começamos por abordar o

“envolvimento mútuo” que se foi reforçando nas relações interpessoais e da coesão desta comunidade de prática específica que se criou em tornou do processo de implementação das diferentes componentes da organização do próprio festival, em toda a sua complexidade. Resta-nos abordar “o reportório partilhado” que se vai acumulando e constituindo ao longo de todo o processo (Belchior, 2013; Wenger, 1998).

Na complexidade desta trajetória coletiva de aprendizagem realizada, segundo Wenger (1998) podemos também considerar que se tratou de um processo em que diferentes comunidades de prática, cada uma com a sua prática social própria, articulando-se no consórcio do projeto, se formou uma constelação de comunidades de prática.

As aprendizagens realizadas na cocriação desta prática social envolveram todos os que nela participaram e não apenas os jovens, como público-alvo preferencial do projeto BIP/ZIP (CML, 2021). Cada participante, desde as sessões da curadoria participativa, ao culminar na reificação do festival de cinema, realizou aprendizagens que variam consoante as suas trajetórias anteriores de aprendizagem, ou seja, de participação social.

Ganha aqui especial relevo o significado atribuído à participação nesta prática social, a Inclusão Social e Educativa de acordo com os ODS evocados acima, o ODS 4 o da qualidade da educação para todos, o ODS 10 da redução das desigualdades e o ODS 11 da criação de comunidades sustentáveis para todos (ONU, 2015).

REFERÊNCIAS

- Belchior, M. (2013). *Aprender na Sociedade da Informação e do Conhecimento - entre o local e o global - contributos para a Educação para a Paz*. Instituto de Educação - Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/8005>
- Chaves, H., Vieira, I., & Pedalada, C. (2020). Inovar de forma colaborativa e participativa através da bicicleta: o projeto “Pedalada”, em Lisboa. *Atas Da Conferência Internacional Comunidades e Redes Para a Inovação Territorial*, 29–36.
- Falls-Borda, O. (2001). From Cartagena to Ballarat: A report on the joint fifth world Congress on Action Learning, Action Research, and Process Management and Ninth Congress on Participatory Action Research. *Systemic Practice and Action Research*, 14(2), 125–134.
- Guerra, I.C. (2000). *Fundamentos e Processos de uma sociologia de acção*. PRINCIPIA.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Rede Social Lisboa (2017). *II Diagnóstico Social de Lisboa 2015-2016*. AML. <https://www.am-lisboa.pt/documentos/1518709936A8sST5fr2Qg86FJ5.pdf>
- ONU. (2015). *Agenda 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. <https://www.portaldiplomatico.mne.gov.pt/politica-externa/temas-multilaterais/agenda-2030>
- Padeiro, M. (2022). Cycling infrastructures and equity: an examination of bike lanes and bike sharing system in Lisbon, Portugal. *Cities & Health*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/23748834.2022.2084589>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.

CIDADANIA EM TEMPOS VOLÁTEISOS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA NO SÉCULO XXI

Ana Pedro

*Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia, Portugal
ana.pedro@ua.pt*

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo essencial refletir sobre a pertinência de uma educação para a democracia num tempo em que esta se encontra cada vez mais posta em causa. Tal como nas ditaduras do séc. XX, as ditaduras emergentes do séc XXI mostram, igualmente, a decadência e morte das novas democracias, apenas com uma diferença: esta ocorre de forma tão subtil que se torna impercetível para quem acredita que nela continua a viver. Poderá a educação constituir um antídoto face às novas ditaduras disfarçadas de democracia? Estará ao seu alcance formar cidadãos que saibam pensar e aprendam a refletir eticamente? Quais os limites de uma educação para a democracia? O conhecimento? O pensamento? A reflexão? O conhecimento é fundamental e contribui inevitavelmente para a formação de bons hábitos de pensamento para compreender o mundo, identificar os problemas, ajudar a encontrar novas soluções. Mas, por si só, não é capaz de nada. A questão essencial reside, pois, não somente no conhecimento, mas igualmente, na capacidade de reflexão/ação ética e crítica em valores que a escola pode ajudar a desenvolver nos seus alunos para que decisões éticas sejam tomadas de modo informado com base no conhecimento. Este será o papel essencial que as escolas poderão desempenhar através da construção de cidadãos democráticos corresponsáveis pelo “bem comum”, chamando a atenção para a importância do pensar, para o não parar de pensar e de resistir com o pensamento e a ação.

Palavras-chave: Cidadania, Educação para a democracia, Ética, Pensar

Abstract

The aim of this work is to reflect on the relevance of an education for democracy at a time when it is increasingly called into question. Just like in the so-called 20th century, the emerging dictatorships of the 21st century also show the decay and death of new democracies, with only one difference: this occurs in such a subtle way that it becomes imperceptible for those who believe that it continues to live in it. Can education be an antidote to new dictatorships disguised as democracy? Is it within school power to train citizens to think and learn to reflect ethically? What are the limits of an education for the democracy: knowledge? Reflexion? Knowledge is fundamental and contributes inevitably to the formation of good thinking habits to understand the world, identify problems, help find new solutions. But by itself, it's not capable of anything. The essential issue therefore lies not only in knowledge, but also in the ability to critically reflect upon action and values. This will be the essential role that schools can play through the construction of democratic citizens co-responsible for the "common good", drawing attention to the importance of thought, so as not to stop thinking and resisting with thought and action.

Keywords: Citizenship, Education for Democracy, Ethics, Thinking

1.0 PERFIL DAS DITADURAS, ONTEM COMO HOJE

Nestes tempos em que vivemos - que são de eclosão de vários e diferentes tipos de populismo (Eatwell & Goodwin, 2018; Galston, 2018; Moffitt, 2016) que grassam pelo mundo inteiro - assistimos ao crescimento e à expansão de movimentos da extrema-direita que têm contribuído para a morte, ou desaparecimento, da democracia, tal como nos habituamos a conhecê-la. Mas, apesar de inicialmente estranha, esta ideia de que as democracias podem “morrer” não constitui uma novidade histórica, como sabemos. Se voltarmos o nosso olhar, ainda que brevemente, para o passado histórico relativamente recente da humanidade nele podemos encontrar registos claros dos regimes ditatoriais fascistas dos anos 20 e 30 do séc. XX, que tudo fizeram valer para garantir a sua permanência no poder, mesmo que tal implicasse cometer os maiores crimes e atrocidades contra a humanidade. Quer garantindo que vão melhorar economicamente a vida das pessoas, pois estes apelos surgem precisamente em momentos de graves crises económicas; quer apelando para a

dimensão emocional dos sujeitos, dos seus medos e desejos inconscientes - Hitler foi visto pelas massas como uma figura “redentora” e “messiânica” que os iria salvar da crise económica em que se encontravam; quer valorizando de forma intensa o sentimento de nacionalismo; quer concedendo à polícia altamente militarizada, ampla autonomia para lidar com todo o tipo de problemas que surgissem e pusessem em causa o funcionamento do seu regime. Quer ainda, fazendo uso da propaganda nacionalista para disseminar a política antissemita, através de lemas, símbolos, músicas e bandeiras e instrumentalizando intelectuais e personalidades ligadas às artes (arquitetos, escultores, pintores, músicos, cineastas), quer usando a religião para manipular a população; quer demonizando os judeus, os polacos, os comunistas, os cristãos, ciganos e os deficientes físicos. Nestes regimes, os ideais do governo foram constantemente impostos de forma violenta, convencendo os cidadãos de que os direitos humanos não são uma prioridade. Os intelectuais e artistas com capacidade para questionar o regime e influenciar o povo a fazer o mesmo são fatalmente perseguidos.

Atualmente, se nos dispusermos a observar atentamente o presente, constatamos igualmente o quão frágeis as democracias se tornam quando (e porque) sujeitas à vontade e interesses pessoais de apenas uns poucos (Galston, 2020). Por exemplo, Putin conseguiu mudar a Constituição da Rússia recorrendo às leis democráticas do país para permanecer no poder até 2036 (Sahuquillo, 2020). *Em 2000, Putin convocou 21 dos mais ricos empresários da Rússia ao Kremlin, onde os informou que estariam livres para ganhar todo o dinheiro que quisessem durante o seu mandato – mas só se ficassem afastados da política. Autocratas democraticamente eleitos tentam, com frequência, silenciar figuras culturais – artistas, intelectuais, estrelas pop, atletas – cuja popularidade ou postura moral faça deles uma ameaça.*¹ Presidentes e primeiros-ministros eleitos democraticamente, subvertem o processo democrático que os levou ao poder através de eleições (Ex: Hitler, Hungria, Ucrânia, Rússia, Turquia). Segundo a agência Lusa, um tribunal da Turquia ordenou em 2016, o encerramento de um jornal pró-curdo, acusado de difundir propaganda. Em 2017, o Governo húngaro ameaçou encerrar a Central European University (CEU) em Budapeste, o que levantou “sérias preocupações” a Bruxelas por ataques a tribunais e media na Hungria e na Polónia. Na Venezuela, desde janeiro de 2020, 62 jornalistas foram atacados pelas forças de segurança, 40% das agressões foram realizadas por membros da Guarda Nacional Bolivariana, 12% pela Polícia Nacional Bolivariana e 12% por agentes à paisana e membros das milícias. Em 2019, a suprema Corte proíbe Guaidó de deixar a Venezuela e congela as suas contas. Trump, por sua vez, nos EUA, popularizou as “fake news” que passaram a constituir um sério obstáculo à democracia, na medida em que as pessoas já não sabem o que é real e o que é falso (Hawkins, 2016). Os líderes demagógicos de países como a Venezuela, a Hungria, a Turquia, a Rússia e a Bielorrússia, não obedecem mais às regras democráticas, atacam violentamente os críticos ao seu regime político, tratando-os como inimigos, terroristas e traidores; mandam envenenar, prender e instaurar processos judiciais infundados aos seus opositores políticos, acusando-os de “incitação à violência”, de irregularidades financeiras (ex: Globovisión, Guillermo Zuloaga), forçando-os a fugir do país para não serem presos (exs: Maria Kolesnikova, Alexei Navalny; Juan Guaidó). Também assistimos ao facto de os líderes destes países adotarem um discurso anti-emigração e anti-pluralista e uma retórica xenófoba, ultra-nacionalista e anti-minorias, o que cria uma normalização da desumanidade. Disseminam a mentira, o que lhes permite manipular a realidade, como vemos hoje acontecer com a Bielorrússia e a Polónia, que não aceitam os resultados obtidos em eleições livres e justas e impõem novos destinos para o seu país, recorrendo à força militar (ex: golpe de estado da junta militar, Myanmar, 2021). Consideram as eleições fraudulentas quando o resultado não lhes convém, chegando mesmo a incitar à violência (após as eleições presidenciais dos EUA em 2021, através da invasão do Capitólio).

2. A EROÇÃO DAS DEMOCRACIAS NA ATUALIDADE

As consequências deste tipo de regimes autocráticos são claras: com eles, dá-se a erosão da democracia (Blühdorn, 2014). Os detratores da democracia usam as instituições democráticas – de uma forma gradual, subtil, lenta e legalmente – para as eliminar. Todavia, para a grande maioria do povo, a erosão da democracia é quase impercetível: afinal, as eleições continuam a ocorrer. Há, portanto, uma não compreensão imediata por parte do povo quanto ao que está a acontecer na realidade política do seu país e muitos continuam a acreditar que continuam a viver numa democracia sem se questionarem sobre tal.

Acresce ainda o facto de os cidadãos já não concederem hoje igual valor ou importância às democracias como outrora, substituindo-as atualmente por outro tipo de valores mais precários fundamentalmente por força de razões económicas (Mounk, 2018). É o caso dos cidadãos

¹ Mundo, 10/03/2020

americanos que se mostraram mais propensos a tolerar – e mesmo a apoiar – medidas autoritárias durante crises de segurança, e se necessário desistir de algumas liberdades civis para conter o terrorismo, sobretudo, quando temem pelo seu bem-estar, (ex: 11 de setembro). Por sua vez, a grande maioria dos chineses sente-se confortável com o seu sistema político que, deve lembrar-se, não é uma democracia, mas atingiu um sucesso mundial enorme devido ao “milagre do crescimento económico”. A razão do conforto dos chineses prende-se, por isso, com esse crescimento económico e, consequentemente, com a melhoria da sua qualidade de vida e bem-estar e, não propriamente, com a democracia. Ora, tudo isto pode ser mortal para a democracia, como já dissemos, pois, as pessoas começam a achar que não precisam de democracia – entendida como defesa e respeito pelos direitos políticos e liberdades civis, a partir de um certo patamar – para viver bem. Neste sentido, o problema não é a democracia, mas a forma como os estados modernos se relacionam com ela, constringendo-a a ser apenas um modo de administração política do Estado-nação. Torna-se, claro, assim, como é que as democracias morrem, ontem como hoje (Levitsky & Ziblatt, 2018; Appadurai, 2017). Morrem, a partir do interior do seu próprio âmbito e no espaço que as próprias democracias concedem a outras configurações políticas, porque democracias. Morrem, porque esses governos autocráticos usam as leis de funcionamento democrático instituídas pelas próprias democracias para as vencer, para as aniquilar. É caso para nos interrogarmos se, perante o crescimento exponencial de partidos de extrema-direita populista um pouco por todo o mundo, terá o povo deixado de acreditar na democracia. É um facto que as condições históricas, sociais, económicas e políticas também não são as mesmas que outrora e têm vindo a alterar-se profundamente, e que essas alterações, por sua vez, também têm vindo a ser cada vez mais acompanhadas por um enorme descontentamento do povo, a vários níveis: das políticas económicas adotadas (ex: crise financeira global de 2008; políticas de austeridade fiscal); das políticas sociais (crescimento acelerado da imigração; a crise dos refugiados na Europa em 2015); das políticas culturais (atitudes não convencionais em relação às questões de sexualidade e relações de género) e religiosas (anti-islamismo), bem como de questões, tais como a governança (alternância bipartidária de centro-esquerda e de centro-direita; corrupção). É, pois, compreensível, de certo modo, que considerando os fatores acima referidos, tenham contribuído para que muitos cidadãos não se sentissem mais representados na sua voz pelos políticos que elegeram, uma vez que as suas respostas não pareciam responder aos interesses e necessidades manifestados pelo povo.

3. PERTINÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

É precisamente em face deste cenário até aqui traçado que importa saber qual a pertinência de uma *educação para a democracia* num tempo em que esta se encontra cada vez mais posta em causa. Poderá a educação formar cidadãos que saibam pensar e queiram aprender a pensar? Qual a utilidade do pensar na escola, hoje? Mas, até que ponto é que a razão é o garante do pensamento que se pensa a si próprio e é capaz de ir mais além de si mesmo numa perspetiva simultaneamente crítica e ética? Pode o pensamento crítico ser um antídoto para a autocracia e ditadura? Ou, se quisermos recorrer às palavras de Arendt (1993, p. 146), em *Pensamento e considerações morais*: “Será que a nossa capacidade de julgar, de distinguir o certo do errado, o belo do feio depende de nossa capacidade de pensar?” A natureza da pergunta não radica exclusivamente na importância da razão, que é obviamente inegável, nomeadamente, nos processos de decisão ético-valorativos, mas procura ir mais além. Deste modo, quando a razão não é suficiente para erradicar o mal, como os regimes totalitários o demonstr(aram), ainda assim, é possível recolocar a questão que procura saber se podemos educar cidadãos para serem éticos? Quais poderão ser os limites de uma educação para uma cidadania ética? O conhecimento? O pensamento? A reflexão? Em última análise, que tipo de educação conduz à virtude (aretê)?

Resumindo, o que se procura compreender é o que significa ensinar a alguém uma conduta tida como moralmente desejável ou o que significa ensinar a “virtude” a alguém e quais os limites dessa tarefa. É aqui que as opiniões dos antigos filósofos gregos se dividem: Platão recusa a tese da educação prática, na medida em que, para ele, a via real para a virtude só se atinge através do conhecimento. Além disso, como sabemos, rejeita radicalmente o princípio democrático, pelo qual o poder deve ser exercido por todos os cidadãos, afirmando, ao contrário, que o governo ideal só poderia ser obra daqueles que se dedicassem inteiramente à busca da Verdade, ou seja, os filósofos. Já Aristóteles, por sua vez, não acredita, como o seu mestre, que o conhecimento seja suficiente para a formação ética, pois a *reflexão abstrata e desencarnada* sobre o que é o bem, sobre o que é a verdade, sobre o que é, numa palavra, a virtude, é tão vã quanto inútil é o conhecimento exato de como proceder numa situação, *se este não vem acompanhado da ação*. Aristóteles sabe perfeitamente que, mesmo conhecendo o bem, muitas vezes, o homem escolhe praticar o mal. Para Aristóteles, a virtude não é natural: ainda que se apoie na natureza humana, ela depende da experiência e, mais particularmente, da aquisição de um hábito.

Mas, naquela época como hoje, mantém-se a pergunta sobre como formar o homem para que ele se torne um cidadão membro da sociedade que se pretende democrática e possa tomar para si as responsabilidades e o desafio de criar leis e princípios de convivência sã com o outro e comportar-se de acordo com eles. Consideramos, assim, que o sujeito pensante terá de se munir não somente do conhecimento, mas também da capacidade de pensamento; i.é, de reflexão crítica sobre os sentidos e o valor dos atos e dos pensamentos.

Ora, “*O que significa pensar?*” (Heidegger, 1968)? Pensar, diz-nos o filósofo, é algo que pode ser aprendido, se nos *dispusermos a pensar*; contudo, a possibilidade de pensar não garante necessariamente que pensamos. Precisamos, portanto, de *aprender a pensar*.

Nesta mesma linha de pensamento, também para Arendt, a ausência de pensamento não significa uma qualquer limitação cognitiva, ou ignorância, na medida em que podem-se cometer atrocidades, aplicar conhecimentos e tecnologias avançados, ou mesmo produzir conhecimentos novos, e existir, simultaneamente, uma incapacidade para refletir sobre o que se faz (ex: nazistas). Deste modo, mesmo que se tenha feito uso de um saber e de um saber-fazer, na verdade, não significa necessariamente que se pensou sobre esse algo, já que nem sempre se para para perguntar sobre o sentido dos atos cometidos nem tampouco sobre o seu significado (Arendt, 2004). Pode-se concluir, portanto, que a ausência de pensamento próprio e de reflexão possibilita o desenvolvimento de comportamentos como a obediência cega e acrítica, a ausência da capacidade de agir e de falar, reduzindo o homem a uma condição de peça mecânica, de instrumento. Essa redução naturalmente que empobrece o ser humano, destituindo-o da sua capacidade crítica de discernir o bem e o mal.

Nas palavras de Arendt, precisamos “Parar para pensar”; mas, o que tal significa?

O pensar parte da experiência concreta, mas precisa distanciar-se dela para a submeter à reflexão. Isto significa que, por um momento, suspendemos as atividades e retiramo-nos para um “lugar”, no qual temos a distância suficiente para procurar compreender aquilo que não está mais diante dos nossos olhos, mas que podemos trazer para (diante) o nosso espírito. O processo pensante não persegue nenhum fim extrínseco, mas é impulsionado pela necessidade que sentimos de compreender o mundo e de refletir sobre o nosso lugar nele. O perigo – cada vez mais presente na modernidade – é perdermos de vista a relevância própria do pensar. O pensar diz respeito à reflexão sobre o sentido das coisas e das experiências, quaisquer que sejam. E, eis que nos surge, naturalmente, a pergunta: Qual a utilidade do pensar, na escola?

A mentalidade pragmatista, presente em muitos discursos pedagógicos hodiernos remete-nos para a caracterização arendtiana da produção do conhecimento que, muito embora importante - como já o dissemos - quando este se torna num critério (quase) exclusivo para o ensino como um todo, então, parece não mais sobrar espaço para o pensar, ou para que ocorra uma reflexão que não tem nenhuma utilidade e que nem sequer produz resultados objetivos.

Nesta perspetiva da construção do conhecimento, o pensar – improdutivo e inútil – simplesmente não faz sentido. Mas, poderá a escola contrariar este pragmatismo enunciado? De que ferramentas pode a escola munir-se para desenvolver a dimensão do pensamento crítico-reflexivo?

Em nosso entender, a escola pode e muito, potenciar o pensamento crítico, criando, por exemplo, um ambiente seguro para debater temas controversos na sala de aula. Eis algumas sugestões:

1. A escola pode criar um clima favorável ao debate sobre temas controversos, que exigem uma tomada de posição crítico-valorativa fundamentada. Temas controversos mais não são do que questões que *dividem* profundamente a sociedade. São questões que desafiam os *valores* e as crenças pessoais ou ainda posições políticas fortes que exigem uma tomada de posição crítico-valorativa fundamentada. Exemplos disto mesmo são a eutanásia, direitos dos homossexuais, racismos latentes na sociedade portuguesa, a questão da sustentabilidade e de comportamentos ecológicos responsáveis, a questão do armamento por parte das populações (ex: EUA).
2. Uma outra forma inteligente que a escola possui para formar na educação para a democracia reside num programa de filosofia para crianças (Lipman, 1995; Lipman, Sharp, Oscanyan, 2001) que, ao ser implementado, contribui enormemente para a estimulação de um pensamento organizado e estruturado da criança, bem como para a construção do seu pensar de maneira crítica, reflexiva, autónoma e argumentativa.
3. A implementação de um projeto que vise a *Educação para a cidadania democrática e para os direitos humanos*, enquanto meio de combater racismo, a xenofobia, a discriminação e a intolerância, por exemplo, constituiria igualmente uma oportunidade excelente para educar para a democracia e a participação na sociedade civil.

4. Por sua vez, a construção de escolas democráticas, tal como preconizaram Apple & Beane (2004), constituiria outra oportunidade excelente para desenvolver o sentido de uma educação democrática, na qual os alunos são chamados a participar de uma forma inteligente, crítica e reflexiva acerca de determinados problemas que fazem parte da existência coletiva da escola e da sociedade da qual fazem parte.

Chegados a este estágio, percebemos que o conhecimento é fundamental e contribui inevitavelmente para a formação de bons hábitos de pensamento para compreender o mundo, identificar os problemas, contribuir para encontrar novas soluções, mas que, por si só, não é capaz de nada. I.é.; não evita que as grandes catástrofes humanas continuem a ocorrer ou que o *cyberbullying* aumente quando há crises (pandemia). Não evita que as migrações em massa ocorram em número nunca antes alcançado na história da humanidade, nem que fenômenos como o terrorismo e a corrupção dos países continue a acontecer; nem que assistamos, incrédulos, a execuções sumárias pela TV; nem tampouco que a (tão indesejada) ascensão do populismo e da extrema-direita na Europa se acentue (Geiselberger, 2017).

A questão essencial reside, pois, não somente no conhecimento, mas fundamentalmente, na capacidade de reflexão ética e da reflexão crítica em valores que a escola pode ajudar a desenvolver e promover junto dos seus alunos para que sejam capazes de tomar decisões e ações éticas informadas com base no conhecimento, mas que não vão mais contra a humanidade.

A decisão cabe, a cada momento, a cada um de nós, quer individualmente, quer coletivamente, mas todas as decisões ético-valorativas devidamente informadas pelo conhecimento deverão confluir para uma corresponsabilidade de zelar por um mundo global.

Aos jovens, cabe-nos garantir, em primeiro lugar, que ela possa ocorrer num contexto escolar e educativo, nomeadamente, através do exercício de uma cidadania global reflexiva, ética e argumentativo-crítica, para que, posteriormente, o jovem se sinta capaz de assumir a sua quota parte de responsabilidade acerca dos problemas que ocorrem no mundo e como poderá intervir para ajudar a resolvê-los. Tudo isto se torna necessário para que o jovem não se demita nem seja atingido por uma cegueira e insensibilidade morais a que Bauman se refere na sua obra *Cegueira moral*, (2014) perante as questões da *polis* que a todos dizem respeito, pois, se assim não for, não poderemos mais admirarmo-nos de que as democracias morrem como morrem, na medida em que todos somos responsáveis por a manter viva.

Este será, pois, o papel fundamental que as escolas poderão desempenhar na construção de cidadãos corresponsáveis pelo “bem comum”, chamando a atenção para a importância do pensar, para o não parar de pensar e de resistir com o pensamento e a ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem por objetivo essencial refletir sobre a pertinência de uma educação para a democracia num tempo em que esta se encontra cada vez mais posta em causa. Tal como nas ditaduras do séc. XX, as ditaduras emergentes do séc XXI mostram, igualmente, a decadência e morte das novas democracias, apenas com uma diferença: esta ocorre de forma tão subtil que se torna impercetível para quem acredita que nela continua a viver. Poderá a educação constituir uma forma de resistência relativamente às novas ditaduras disfarçadas de democracia? Estará ao seu alcance formar cidadãos que saibam pensar criticamente e agir eticamente? Este é o principal desafio a que a escola poderá responder nestes “tempos sombrios” em que vivemos (Arendt, 1968/1991).

REFERÊNCIAS

- Appadurai, A. (2017). Democracy fatigue. In H. Geiselberger (Ed.), *The great regression* (pp. 1–12). Cambridge: Polity Press.
- Apple, M. & Beane, J. (2004). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Ed.
- Arendt, H. (1968/1991). *Homens em Tempos Sombrios*. Lisboa: Ed Relógio d'Água.
- Bauman, Z. (2014). *Cegueira moral. A perda da sensibilidade na modernidade líquida*. Brasil: Zahar eds.
- Blühdorn, I. (2014, November 8). Erosion or exhaustion of democracy? The challenge for social Europe. Social Europe. <https://www.socialeurope.eu/exhaustionof-democracy>

- Eatwell, R; Goodwin, M. (2018). *National populism. The revolt against liberal democracy*. Uk. NY: PELICAN BOOKS.
- Galston, W. A persistente vulnerabilidade da democracia liberal. *Journal of Democracy* em Português, v 9, Nº 2, São Paulo, p-5-32, novembro de 2020.
- Galston, W. (2018). *Anti-Pluralism: The Populist Threat to Liberal Democracy*. New Haven & London: Yale University Press.
- Geiselberger, H. (Ed.). (2017). *The great regression*. Cambridge: Polity Press.
- Hawkins, K. Populism and the 2016 U.S. Presidential Election in Comparative Perspective. *Comparative Politics Newsletter. The Organized Section in Comparative Politics of the American Political Science Association*. V 26, Issue 2, Fall, p.91-97, 2016.
- Levitsky, S; Ziblatt, D. (2018). *Como as democracias morrem*. Rio de Janeiro: Zahar Eds.
- Lipman, M. (1995). *O Pensar na Educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- Lipman, M.; Sharp, A.; Oscanyan, F.(2001). *A filosofia na sala de aula*. Tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria.
- Moffitt, B. (2016). *The global rise of populism: performance, political style, and representation*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Mounk, Y. (2018). *O povo contra a democracia. Porque nossa liberdade corre perigo e como salvá-la*. São Paulo. Companhia das Letras.
- Sahuquillo, M. *Rússia apoia manobra eleitoral de Putin para alterar a lei e conseguir ficar no poder*. *El País*. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-07-02/russia-apoia-manobra-eleitoral-de-putin-para-alterar-a-lei-e-poder-ficar-no-poder.html>
- Traverso, E. (2019). *The new faces of fascism. Populism and the Far Right*. NY: Eds Verso.

A CIDADE EDUCADORA NA PROMOÇÃO DE 'ENCONTRO(S) DE CONVIVÊNCIA, DE CULTURAS, GERAÇÕES E CIDADÃOS

Ernesto Candeias Martins

Instituto Politécnico de Castelo Branco (PORTUGAL), e-mail: ernesto@ipcb.pt

Resumo

As cidades são espaços de encontro, de relações e convivência das pessoas/grupos de diferentes origens, segundo ONU –Habitat III, sendo. A cidade é um espaço comunitário de trânsito, de habitat, lugar de aprendizagens, de ócio, turismo e de interações, ou seja, a forja de idades e gerações em que a pedagogia/educação social tem um papel fundamental na intervenção socioeducativa e comunitária para inclusão. A pedagogia/educação social promove a construção identidades e as vivências na cidade para todos (direitos), pela educação e cultura, em articulação com as políticas sociais e municipais. Sendo a cidade educadora, criativa e de aprendizagens, desenvolve a formação dos cidadãos ao longo da vida, contribuindo para a sua qualidade de vida e fomentando a inclusão social, combinando espaço presencial, de periodicidade temporal, com o espaço virtual aberto (cidade digital). Analisaremos a (nova) estruturação da cidade que se impõe gradualmente aos fenómenos adversos, regenerando novas políticas baseadas na educação, nas artes, no património, cultura e intergeracionalidade. Usamos análise hermenêutica à literatura sobre espaços e cenário da cidade educadora. Os objetivos são os seguintes: A educação na cidade; a educação (formal, não-formal e informal) como forma de 'aprender a aprender'; a educação na diversidade; a política da cidade desde o município e na colaboração com outras instituições e organizações. A nossa interpretação propõe uma cidade como uma aula aberta de aprendizagens, de formação e intergeracionalidade, pela convivência e relações entre todos. A exigência socio-histórica da educação na cidade é o desafio emergente atual para o desenvolvimento e formação.

Palavras-chave: Cidade educadora; Espaços de aprendizagem; Convivência sociocultural; Intergeracionalidade; Interações socioeducativas.

Abstract

The cities are spaces of encounter, relationships and coexistence of people/groups from different origins, according to UN -Habitat III, being. The city is a community space of transit, habitat, place of learning, leisure, tourism and interactions, that is, the forge of ages and generations in which pedagogy/social education plays a fundamental role in socio-educational and community intervention for inclusion. Social pedagogy/education promotes the construction of identities and experiences in the city for all (rights), for education and culture, in conjunction with social and municipal policies. Being the city educator, creative and learning, develops the training of citizens throughout life, contributing to their quality of life and fostering social inclusion, combining face-to-face space, temporal periodicity, with the open virtual space (digital city). We will analyze the (new) structuring of the city that is gradually imposed on adverse phenomena, regenerating new policies based on education, the arts, heritage, culture and intergenerationality. We used hermeneutic analysis of the literature on spaces and scenery of the educating city. The objectives are as follows: Education in the city; education (formal, non-formal and informal) as a way of 'learning to learn'; education in diversity; the city's policy from the municipality and in collaboration with other institutions and organizations. Our interpretation proposes a city as an open class of learning, training and intergenerationality, by coexistence and relations between all. The socio-historical requirement of education in the city is the current emerging challenge for development and training.

Keywords: Educating city; Learning spaces; Sociocultural coexistence; Intergenerationality; Socio-educational interactions.

1. INTRODUÇÃO

As cidades são espaços de relações (Relatório da ONU -Habitat III), de (des)encontros e de confluência dos diferentes estratos socioeconómicos. A cidade como espaço (público) de trânsito, constitui um lugar de ócio, diversão, turismo, de cultura e formação (integral) (Pérez, 2005).

A nossa argumentação baseia-se numa metodologia interpretativa, de índole hermenêutica e analítica, na base dum marco teórico-conceitual sobre a temática que abrangeu as vertentes antropológica, sociológica, filosófico-pedagógica e de pedagogia social, que nos permitiu destacar as seguintes evidências de análise argumentativa: -Evidência do cenário da sociedade ou da comunidade num mundo complexo e hostil (Bauman, 2003) que gerou metamorfoses e emergências (Santos, 2008) que obrigam a políticas mais eficientes, assentes na educação (híbrida), no diálogo e filosofia para a convivência (cultural, social, geracional), nos valores (teorias axiológicas) e nos direitos do cidadão (Gaudelli, 2016; Oxley & Morris, 2013; Subirats, 2007); -Evidência de uma cidade educadora e/ou educativa (pedagogia urbana e comunitária) promotora da formação artística, do aprender a aprender, da socialização na diversidade cultural e geracional e no intercâmbio de saberes e experiências que possibilitem o encontro entre as pessoas (Martins, 2021; (Rodríguez, 2008); -Evidência dos desafios da cidade educadora no seio da comunidade de aprendizagem, na base de um projeto pedagógico (pedagogias integradoras) que articula a ação da 'Escola/Instituições educativas e sociais' e dos atores da 'Cidade/Comunidade' (Cabezudo, 2005; Díez, 2017; Llorente, 2015).

A estrutura do texto compõe-se de 3 partes, coincidentes com os objetivos de abordagem: tríade 'Cidade' (espaços), a 'Educação Híbrida' (formal, não-formal e informal) e a 'Convivência' (pedagogia do encontro) entre as pessoas/cidadãos; a cidades educadora versus cidade para conviver, assente nos direitos e valores humanos, já que a cidade educa/socializa; cidade educadora como cidade criativa que reforça a formação artística e o acesso aos saberes e serviços, de modo promover a coesão social (políticas municipais); a cidade educadora inserida na comunidade de aprendizagem ao possibilitar a articulação de ações da escola/instituições educativas e agentes/atores da comunidade, de modo a construir uma comunidade educativa ampliada, em que a dimensão educativa/cultural impregne os espaços da cidade. Consideramos a cidade educadora o espaço de aprender a aprender e aprender a viver juntos, ou seja, aprender a ser.

2. A TRÍADE: CIDADE (ESPAÇOS)–EDUCAÇÃO (HÍBRIDA)-CONVIVÊNCIA (PEDAGOGIA DO ENCONTRO)

Etimologicamente o termo 'cidade' provem do latim '*civitas*' e relaciona-se com o vocábulo grego '*polis*' (Ortega Esteban, 1990). Ambos termos expressam o modo de estar, de ser, habitar, agir e participar na comunidade: o civismo e a política. A '*polis*' não é só um fenómeno urbanístico está constituída por sinergias e ações provenientes das instituições, espaços (socioeducativos, culturais) e das pessoas que a habitam, acedendo às possibilidades de aprender na/da e com a cidade. Esta transforma-se na referência e num agente de educação e cultura, no seio de complexidades de oferta a outras dimensões da vida comunitária, articulando-se com o tecido social heterogéneo (individual, coletivo). Assim, a cidade apresenta-se como cenário de espaços/lugares e numa arquitetura orientada à lógica urbana promotora do encontro com os outros e evidenciando o sentido de identidade e pertença cultural.

Convém logo de início analisar as expressões de 'Cidade Educativa' e de 'Cidade Educadora', cuja distinção se elenca sobre os seus contextos e fundamentos, apesar de haver uma proximidade conceptual (Machado, 2005). A expressão 'Cidade educativa' surge a partir do Relatório para UNESCO de Edgar Faure et al. (1973), cujas páginas finais remetem a análises e estratégias do futuro da educação (referência a 21 princípios). Ou seja, Faure (1973) aborda os aspetos educacionais integrados na sociedade ou cidade educadora, realçando a complexidade dos fenómenos educativos e dos meios existentes no território educativo, que devem ser impulsos de formação e aprendizagem. Essas potencialidades assentam no princípio da educação permanente como pedra angular da Cidade Educativa. Ora esta ideia nuclear implica a necessidade de intervenções e ações com o intuito de otimizar a dimensão educativa no contexto de democracia cultural: "(...) a cidade educativa pressupõe uma política global para a cidade, em que esta se organiza na perspetiva de uma democracia cultural, onde o lazer se afirma como um valor, funda uma nova moral da felicidade e desempenha as suas funções de passatempo, divertimento e desenvolvimento da personalidade" (Machado, 2005, p. 245).

Em relação à 'Cidade Educadora', que pode ter designações diversas como coordenadora local da educação, ela absorve essas expressões, interrelacionando-as e, por isso, é mais abrangente, pois no dizer Trilla Bernet (1998, p. 20), a cidade educadora concebe o meio como envolvente, convertendo-se em agente/conteúdo da educação, assumindo a complexidade do processo formativo das pessoas, com propostas pedagógicas integradoras, de modo aberto, dinâmico e evolutivo dos espaços em todas as dimensões da educação integral e do aprender a aprender ao longo da vida. A premissa que a educação transcende os muros da escola para se empapar por toda a cidade,

disponibilizando espaços para aprender e conviver, permite reforçar a autoestima de cada pessoa (Trilla Bernet, 1993). Neste sentido a cidade surge como um cenário contextual de espaços educativos férteis e diversificados.

É óbvio que temos a necessidade da educação nos espaços (públicos e privados) da cidade, não só no âmbito em que acontecem os processos formativos, mas também no lugar/contexto em que as pessoas se desenvolvem e se realizam como pessoas e cidadãos (Pinto, 2004). Daí que a cidade nos seus espaços pluridisciplinares apresente pedagogicamente uma arquitetura patrimonial (material e imaterial) rica, um interesse de pedagogia urbana, ambiental, comunitária (convivência e de encontro entre as pessoas), de organização socioeducativa dos espaços, em conexão com os espaços virtuais de formação, de narrativas e vivências de vida, ou seja de realidades socioeducativas, culturais e históricas para o cidadão. É nesta dimensão que os espaços na cidade implicam a identidade territorial como padrão educativo, como elemento de socialização e integração. Ou seja, a cidade como espaço de educação/formação ampla e de práticas socioeducativas e culturais integradoras abre-se à diversidade e às identidades com sentido (Popkewitz, 2011). Assim, a cidade constitui-se como educadora ao envolver todas as instituições, os atores/agentes da educação no processo formativo.

Sabemos que as cidades são cenários de um território, onde vivem e convivem as pessoas, nas suas referências e vínculos com o passado temporal socio-histórico, com as vivências e histórias pessoais, que as revestem e o projetam no presente e no futuro comunitário. Estas realidades contextuais emergem da cultura, que define e forja as relações, os costumes, os rituais/festas, as manifestações desportivas, recreativas e culturais, etc., num 'corpus urbano' heterogêneo de estruturas e espaços abertos aos cidadãos, de modo a aproximá-los, no reconhecimento das suas entidades, instituições e património envolvente.

3. CIDADE EDUCADORA VERSUS CIDADE PARA CONVIVER E EDUCAR

Vivemos nas nossas povoações e/ou cidades gerando relações e atitudes e transmitindo valores. Este propósito exige espaços (pedagogia dos espaços) favorecedores à colaboração, cooperação dos agentes educativos (e sociais), geradores de 'encontros' (pedagogia do encontro), de comunicação, de partilha de atividades diversas e experiências de vida. É na interpretação da cidade como meio educativo aberto/dinâmico, que relacionamos a 'cidade-educação' à forma como a cidade educa enquanto complexo contexto físico e social, isto é, à cidade como agente educativo (Machado, 2005).

Elencamos a cidade educadora nos processos educativos formais, não-formais e informais (Jurado, 2003). Entre estes tipos de educação destacamos a educação não-formal, como pedagogia da sociedade civil (pedagogia/educação social), no intuito de dar soluções às necessidades/problemas da comunidade, muitas vezes à margem do poder oficial, mas na defesa dos direitos e participação democrática. Na cidade educadora emergem '(des)encontro(s)' (sentido filosófico-antropológico e intergeracional) (Martins, 2021), que nos permite refletir sobre as seguintes perguntas:

Quem educamos? O que fazemos em termos de intervenção educa? Para que serve uma Cidade Educadora no contexto local?

A importância da educação não-formal na cidade dá lugar a novos perfis de profissionais para intervir social e educativamente, baseando-se no dinamismo, inovação, liberdade, participação cívica, tomada de decisões, criatividade, etc. ou seja, em aspetos das pedagogias comunitárias e pedagogia social. A pedagogia da cidade é uma pedagogia cívica orientada às pessoas e aos espaços públicos. As cidades educadoras geram uma rede de instituições, de espaços e ações para a educação, envolvendo os municípios, as associações e centros cívicos, as instituições educativas (alfabetização) e atores sociais, realizando animação sociocultural/gerontológica e educação intergeracional, educação para a saúde, para o consumidor, para o meio ambiente, para património, formação laboral permanente – 'aprender a aprender' (Cavaco, 2003). Assim, os espaços (urbanos/comunitários) são lugares de encontros, de interações (relações) e troca de saberes/experiências, ou seja, espaços marcados por afetos, por conflitos, pela criatividade e desenvolvimento pessoal/social, pela aceitação das diferenças e respeito pelos outros. Neste sentido, existe um complemento entre as ações, atitudes e valores da cidade educadora com o papel das instituições educativas (públicas, privadas), numa coexistência de experiências e aprendizagens, sabendo que os espaços são geradores de encontros (Martins, 2021).

Analisaremos neste ponto três aspetos que têm o propósito de explicar duas ideias de argumentação: a cidade educadora se converte em cidade criativa, já que nos educamos e formamos na cidade (educação híbrida) e promovemos processos de convivência e de humanização; a cidade educadora

emerge numa sociedade de aprendizagem onde nos socializamos e aprendemos ao longo da vida, envolvendo a escola/instituições educativas e sociais e os atores da comunidade, disponibilizando serviços e intervenções para o desenvolvimento das pessoas/cidadãos.

3.1. A Cidade educadora como cidade criativa: a cidade educa e reforça a convivência e a coesão social

Já dissemos que a cidade (povoação) deve ser entendida como território (municipal), onde a educação e cultura são os polos de impregnação das pessoas e cidadãos. Trata-se desenvolver uma pedagogia urbana e comunitária de contextos (cenário) de potencialização da educação para a cidadania, onde as instituições sociais/educativas e os agentes educativos assumem a responsabilidade de formar e transformar a cidade num espaço de respeito, de encontro na diversidade cultural e geracional (Streck, 2009). Referimos que a cidade educadora tem por objetivo a formação ao longo da vida, tendo em conta a educação artística e a educação cívica/social, de modo a melhorar a qualidade de vida dos cidadãos e em consequência a inclusão social (Ramos & López, 2013). Na nossa perspetiva não pode haver cidade educadora sem cidade criativa e vice-versa, ou seja, devemos dar a prioridade à formação criativa e manifestações artísticas, sustentada na educação dos valores, na educação para a cidadania, na educação ambiental e para a saúde, na solidariedade intergeracional, no diálogo multicultural.

É no cenário da cidade educadora que se disponibiliza às crianças/jovens/adultos o gosto pelo fazer e saber fazer, valorizando a autoestima, a formação cultural/artística e o vínculo à 'cidade'/comunidade. Uma das boas práticas é o de levar os avós e os artistas à escola ou aos espaços da cidade, de modo a atrair a criatividade – a técnica, os talentos, a imaginação e a produção de artefactos ou obras. A cidade educadora é uma mistura de interações entre a formação artística, saberes e os valores, entre a convivência (encontros) com a formação da cidadania e a inclusão social e cultural (Machado, 2005).

Evidentemente a materialização da cidade educadora precisa de políticas municipais que proporcionem a melhoria da qualidade de vida das pessoas e fomentar uma vida cultural rica e variada (plano de ação ao nível da cidade e dos seus espaços), incentivando as atividades e com um trabalho de requalificação dos espaços (Carballo-Villar, 2007; Herrero, 2008). O marketing urbano com a imagem marca da cidade deve fazer atrair os talentos criativos e o investimento na criatividade e conhecimento. Assim, exige-se fatores objetivos que favorecem a convivência na cidade e são essenciais implicam o emprego, o empowerment, o nível salarial, a saúde, o ambiente (paisagem), o sistema educativo, transportes e acessibilidades, as prestações sociais, etc. Na nossa perspetiva a verdadeira política de promoção da cultura na cidade (território) deve fomentar a criatividade de todas as pessoas e não só satisfazer os consumidores culturais. Atuação dos municípios na base do ideal democrático-humanista de autorrealização dos cidadãos. No modelo de cidade educadora e criativa cabe aos municípios insistirem e realçarem a imagem da cidade e dos seus espaços com políticas de 'reconhecimento social' (valorização) que é uma verdadeira forma de inclusão social e boa convivência (gerações e culturas), com o compromisso público a favor das iniciativas que fomentem as formas sociais de reconhecimento e compromisso com a criatividade (Bryon & Gaona, 2005; Cabezudo, 2005; Machado, 2005).

Reconhecemos, a relação arte e meio ambiente na cidade, o reconhecimento da educação no/para o meio ambiente, já que tem uma importância no desenvolvimento da formação das pessoas e cidadãos, sensibilizando-a/os para a qualidade/melhoria do ambiente da cidade (território), tornando-a/os agentes de mudança nas suas interações, nos diversos espaços abertos às suas manifestações.

3.2. A cidade como espaço de educação híbrida e de práticas integradoras

A educação está presente em todos os espaços (públicos, privados) sendo objeto de práticas diversificadas que promovem e incluem as pessoas, de modo a contribuir para a formação integral e em todas as dimensões do desenvolvimento humano (Trilla Bernet, 1993). A cidade ou povoação, num território, considera-se um espaço de (des)encontros, de confrontação de estilos e formas de estar, agir e socializar, não deixando de ser o elemento fulcral na definição de identidades (relacionais), na coexistência da pluralidade de culturas, na intensificação das redes de relações sociais, etc. De facto, a cidade é representada por espaços públicos/privados utilizados pelos seus usuários constituindo-se, na sua globalidade, num espaço educativo e cultural, que deve promover a construção de práticas socioeducativas integradoras, envolvendo os vários atores/agentes

socioeducativos do território (associações, clubes, instituições sociais e educativas públicas e privadas, empresas, etc.).

Sabemos que a cidade se considera como espaço da vida quotidiana, pois ela ensina/educa na diversidade, nas sociabilidades, na história, na solidariedade, nos normativos cívicos e nas ideias e valores fundamentais para a vida comunitária e na formação humana (Carvalho-Villar, 2007). Por isso, a cidade como espaço público, lugar onde se manifesta a cidadania, a participação, a convivência, a cultura e a política, se assume no adjetivo 'educadora' ao sistematizar as ações e gestão dos vários agentes presentes no território, no contributo de um projeto educativo comum (sustentável), realizando práticas integradoras e responsáveis para a formação da cidadania e autoformação (educabilidade) (García-Fernández, 2019). Ou seja, é no espaço público da cidade que se elenca o lugar da civilidade e das relações sociais impulsionado pelos múltiplos agentes educativos (Ortega Esteban, 1990).

Por outro lado, cabe às políticas municipais urbanas ou territoriais estabelecer uma relação direta com a representatividade entre as necessidades sociais e as ofertas políticas, em prol do desenvolvimento sustentável e na base das exigências sociais, económicas, educativas e culturais, cada vez mais diversificadas, de modo a assumir os compromissos do Estado com as recomendações europeias (projetos) e a legislação normativa a que se submetem as decisões locais (Herrero, 2008; Subirats, 2007).

De facto, a cidade educadora une-se ao conceito de cidadão (ativo, participativo), de modo a que este compreenda aquela como projeto pedagógico e cultural, no seio democrático (convivência) e das ações socioeducativas, promovendo a formação e desenvolvimento de todas as pessoas (Rodríguez, 2008). É desta forma que a cidade se converte numa 'aula' aberta e interativa de partilha de aprendizagens e experiências de forma cooperativa, pois a educação flui num contínuo por todos os seus espaços e lugares (Trilla Bernet, 1998). Desta forma, a cidade educadora surge como um novo modelo socioeducativo e cultural de ação nos espaços urbanos (pedagogia urbana) e comunitários, convertendo-se num projeto de padrão educativo nos espaços públicos e privados do território, gerador de conhecimentos entre as pessoas/cidadãos, com a intervenção dos municípios e instituições socioeducativas e culturais. Por isso, a cidade é um 'locus' conectado com o meio envolvente, utilizando serviços e infraestruturas variadas, associadas a ações e práticas integradoras para a promoção da democracia cidadã.

Por conseguinte, na nossa perspetiva para construir a cidade educadora deve-se estabelecer os seguintes eixos estratégicos e âmbitos de intervenção: direito à educação e acesso à igualdade de oportunidades; atenção à diversidade e pluralidade; uma educação híbrida assente numa cidadania livre e responsável; convivência e solidariedade intergeracional. Desta forma haverá uma complementaridade e pluralidade de âmbitos e momentos de educação e cultura nos espaços urbanos (Ramos & López, 2013). Ou seja, queremos uma cidade educadora inclusiva comprometida com os valores, os direitos e processos de humanização, pois a aprendizagem não tem idades, nem contextos (Rodríguez, 2008).

3.3. A cidade educadora do compromisso ao serviço integral das pessoas

É a partir da participação ativa e das potencialidades das pessoas como cidadãos e das comunidades que se compreende, se valoriza e se desenvolve uma cidadania democrática, o respeito pela diversidade e pluralidade nas diferentes manifestações culturais. O determinante no aprender a aprender na/da cidade é dado pela comunidade local ou cidade e tudo o que a envolve nas diversas manifestações arquitetónicas, paisagísticas, patrimoniais, artísticas, de cultura material e imaterial, de serviços, de costumes, instituições, etc. Assim, a otimização da dimensão educativa/cultural e das respetivas potencialidades da cidade foi objeto de estudo, fazendo surgir a 'Carta de Cidades Educadoras' e respetiva Associação Internacional de Cidades Educadoras, desde 1990, em Barcelona, incutindo a necessidade de responsabilização e consciencialização das instituições e cidadãos.

Efetivamente, o conceito de cidade educadora concebe ao meio urbano (pedagogia urbana) a integração de espaços, agentes/atores e conteúdos da educação híbrida (formal, não formal e informal) e, por isso, se conota à complexidade dos fenómenos educativos que se vão produzindo. Referimo-nos também ao meio contextual onde se produz a socialização, as relações, a convivência e os efeitos educativos/culturais intencionais e ocasionais. Estamos perante uma condição de educação híbrida integral e sistémica do educativo/formativo, que exige práticas integradoras, de modo a afirmar-se o carácter aberto, dinâmico evolutivo da mesma no aprender a aprender da pessoa (Trilla, 1998, p. 20).

Tal como dissemos, a relação conceptual entre “cidade educativa” e “cidade educadora” está sustentada epistemologicamente por enfoques teóricos que dão o seu contributo clarificador aos termos, no entanto numa perspetiva interventora a ideia de ‘Cidade Educadora’ apresenta uma maior preponderância de unidade ao sistema social e cultural em que vivemos e interagimos. Daí a cidade educadora ser uma expressão mais abrangente, ao pretender que a própria cidade se constitua como agente cultural e educativo (Machado, 2005). Por isso, os objetivos da materialização da ‘cidade educadora’ são: o reivindicar os saberes e a aprendizagem permanente, tendo os municípios um papel importante na formação e qualificação das pessoas e, por isso constitui um instrumento de inclusão social, de autorrealização, desenvolvimento potencial das pessoas/cidadãos. Lembramos que a cidade educadora é uma cidade de aprendizagens, que prioriza a aquisição de conhecimentos básicos, profissionais e cognitivos e de valores essenciais (Ramos, 2014). Ela converte-se num espaço de aprendizagem e numa ‘*smart city*’ que deve conceder importância à qualidade de vida das pessoas (Martins, 2020). Assim, o seu projeto pretende desenvolver o capital humano – intelectual, o cultural e social. Ou seja, a ideia fulcral da ‘cidade educadora’ gira à volta das dimensões socioeducativa e cultural promovendo a inclusão de todas as pessoas, independentemente das idades/gerações, culturas, de modo a melhorar as condições de vida das pessoas (resolver problemas de integração), a educação para cidadania (moral e cívica) explorando pelas vias educativas/culturais as atividades, as práticas e as ações de formação permanente, de modo a superar o enfoque da educação centrada na escola e promover a lógica da educação híbrida (Llorent, 2015; Gómez-Granell et al., 2001).

Nos novos contextos atuais a função da cidade educadora (projeto territorial ou municipal) é o de proporcionar colaborações, o de fomentar interações e promover a criação de redes entre os vários atores e as várias instituições socioeducativas, de modo a possibilitar a educação ao longo da vida (Cavaco, 2003). Neste sentido, o propósito das pessoas e cidadãos é o de aprender e desenvolver uma consciência comunitária, as habilidades e valores para a organização da vida em comum, em condições de igualdade e justiça (direitos). Assim, cabe aos municípios atuar, desde a sua dimensão local e educativa, como plataforma de experimentação e consolidação de uma cidadania democrática plena (ativa e participativa). É neste contexto municipal de ação e intervenção na/da cidade, que se destaca o papel dos Conselhos Municipais de Educação, os Conselhos Municipais de Juventude e muitas outras dinâmicas organizacionais e projetos que lhes são inerentes, tal como as Cartas Educativas e o Plano Estratégico Educativo Municipal, que evidenciam esta dimensão da relação da cidade e da educação, associado ao papel da escola/instituições educativas e sociais e da própria comunidade. De facto, as cidades educadoras constituem essa rampa de ideal inclusivo, que acolhe cada pessoa, família e grupo tal como são, sem discriminação e exclusão, convidando-os a participar num projeto comum de ‘Cidade’, com acesso à cultura e à educação, num diálogo multicultural e intergeracional. Ou seja, deve-se afirmar o direito à cidade educadora como extensão do direito à educação.

4. A CIDADE EDUCADORA COMO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM: ESCOLA-COMUNIDADE

É um facto que na sociedade/comunidade surgem emergências/transformações que criam um ‘*climat*’ gerador de um novo espaço de lugares de movimentos e de fluxos (capital, bens, ideias, pessoas, formas de vida, empresas, produtos financeiros e culturais, tecnologias, etc.) que causam, muitas vezes, ruturas e rompem fronteiras (Bauman, 2003; Santos, 2008). Essas modificações criam novas redes, sistemas e conexões promotoras de uma convivência e (des)encontros de pessoas, gerações e culturas (socialidade entre o Eu –Outro no ‘Entre’ cede a vez ao Nós) em que a ‘Cidade Educadora’ como modelo organizativo, a partir do qual se clarificou o papel dos agentes e das instituições, dos recursos e dos equipamentos, tornando visível a necessidade de um funcionamento integrado para a expressão do território, como espaço educativo (Martins, 2021). É neste contexto que a intervenção do município, como agente regulador, hegemónico tem a função de concretizar a ‘Cidade Educadora’.

A cidade educadora, como uma comunidade educativa ampliada inclui todos os agentes/atores educativos, incluindo a escola, com interdependência de propósitos e ações socioeducativas no território desenvolvendo programas e/ou projetos de envolvimento, num trabalho colaborativo, de modo a melhorar a socialização e a aprendizagem em ambientes inclusivos (Pinto, 2004; Ramos, 2014). O nível de articulação dessas comunidades educativas ampliadas na cidade educadora supõe uns níveis micro (ações na escola com alunos, pais, professores, etc.), meso (empresas e organismos governamentais - municipais) e macro (diagnósticos, redes, mecanismos de consulta e avaliação, interação com as políticas e projetos nacionais e europeus), de modo a que todos desenvolvam os seus potenciais e tenham as melhores oportunidades de crescimento pessoal, social e cultural. Ora esse processo consolidação da ‘cidade educadora’ como comunidade educativa ampliada precisa:

- Identificar e articular os atores e das suas relações e potencialidades;
- Gerar visões partilhadas de futuro, num trabalho coletivo, colaborativo entre distintos níveis criando espaços de 'encontro(s) e reflexão', incluindo a coordenação intersectorial e interinstitucional (planos de ação);
- Dinamização da oferta educativa na cidade educadora com sensibilização, diálogo de saberes, iniciativas;
- Fortalecer as capacidades de uma democracia participativa na execução e seguimento de projetos.

De facto, a cidade educadora convertida numa aula aberta de partilha de aprendizagens cooperativas reforça o valor da participação das pessoas, como cidadãos, em quatro dimensões no seu processo de educabilidade e da intergeracionalidade interativa:

- Direito à educação e à igualdade de oportunidades;
- Atenção às diversidades;
- Educação para a cidadania responsável e participativa;
- Convivência intergeracional.

Na cidade emerge um fluxo educativo/cultural contínuo constituindo-se num meio de interações de educação híbrida para o desenvolvimento de competências e experiências diversas (Gaudelli, 2016; Oxley & Morris, 2013). É a partir da escola inclusiva na cidade educadora que se promove o compromisso docente de educar nos valores e no processo de humanização. Assim, a educação surge da relação escolar e da cidadania para a cidade educadora (educação não-formal) e respetivos espaços, como lugares de participação, convivência, encontro(s) e aprendizagem (Díez, 2017; Jurado, 2003). Mesmo com os condicionantes da cidade educadora os cidadãos enriquecem o seu processo de educabilidade, pois trata-se duma educação com sentido, mas dependente dos contextos e ambientes disponibilizados, sabendo que o desenvolvimento é natural (*'zona desenvolvimento próximo'* de Vygotski) o que explica o aprender com os 'Outros', com o nosso amadurecimento e aquisição de aprendizagens potenciais, ou seja, uma aprendizagem cooperativa e solidária (Martins, 2021).

Efetivamente, a cidadania tem o direito de descobrir e reconstruir a cidade/comunidade. Por isso, a importância da educação na/da e com a cidade é uma exigência socio-histórica e um desafio emergente na sociedade, a qual deve zelar pela promoção cultural e formativa de todos sem distinções (Gaudelli, 2016; Herrero, 2008). Daí a cidade (educadora) ser um recetáculo de culturas, valores e vivências, relacionadas com a nossa existência, constituindo o motor do conhecimento, de modo a:

- Conceber a cidade como um ambiente com os seus espaços ou como um contendor patrimonial assente no aprender na cidade.
- Considerar a cidade como fonte/agente educativo com a intenção de aprender da cidade.
- Aproveitar a cidade como objetivo e conteúdo da educação das pessoas e cidadãos, permitindo que todos aprendam na/da e com a cidade (território).

É óbvio que a convivência e a participação comunitária constituem um processo destinado a formar-nos como atores sociais reflexivos e críticos-comprometidos. Por isso, a participação na cidade e/ou comunidade é uma ação própria da democracia, que permite desenvolver a própria cidade e/ou comunidade, pois esta evolui/desenvolve-se pela participação e criatividade (Bryon & Gaona, 2005; Oxley & Morris, 2013). Compreender as relações na experiência comunitária implica reconhecer a importância da corresponsabilidade, solidariedade, responsabilidade e compromisso com princípios orientadores do comportamento dos atores (Caballo-Villar, 2007). A própria escola deve promover essa participação comunitária nos futuros cidadãos, através de atividades (sociopedagógicas) essenciais à sua formação, envolvendo os atores socioeducativos, ou seja, gerando confiança e possibilidades na construção da cidade educadora. A convivência resulta do(s) encontro(s) e das relações entre pessoas, no contacto de proximidade que a cidade (espaços e ambiente) nos dá no contacto com os outros.

Na nossa perspetiva a escola, com as suas interações, intervenções e mediação socioeducativa e sociocultural insere-se no desenvolvimento da cidade educadora em três dimensões:

- A escola como lugar da cidade/comunidade faz parte e associa-se com o meio envolvente.

- A escola como entidade formadora para a cidade/comunidade assume-se como um lugar para toda a cidade/comunidade (projeto educativo).
- A escola como ponto de encontro(s) constitui um lugar de transação para a construção de uma cidade/comunidade partilhada e formação a cidadania.

Desta maneira os espaços da cidade e/ou comunidade e a escola constituem lugares de encontro, de interações entre os protagonistas da educação, de conhecimentos, de partilha de experiências e vivências, incluindo a animação sociocultural e comunitária. Estamos perante uma nova educação da cidadania para uma nova comunidade, mesmo com o surgimento dos ambientes virtuais que obriga a cidade/comunidade a transformar-se, criando espaços de novas linguagens de diálogo, novos tempos para novas comunicações, de cibercultura como cenário tecnológico, etc. (García Fernández, 2019; Subirats, 2007). Não nos esqueçamos que os processos de aprendizagem indagam e suscitam novos modos de aprender, muito na base do âmbito iconográfico. Haverá necessidade de aprofundar na interatividade esses novos meios na educação e a sua inserção na 'cidade educadora'.

REFLEXÕES

Após a nossa argumentação podemos matizar algumas ideias, que indicam a importância das 'Cidades Educadoras' no processo da educação/cultura e na formação do cidadão, convertendo a cidade (território) num espaço educativo, com a necessidade de educar, aprender, ser, querer e conviver todos independentemente da diversidade cultural, étnica, de género e de gerações. A cidade educadora constitui uma proposta integradora da vida comunitária (pedagogia urbana e comunitária), relacionada com a ação dos municípios, mas também do contributo das instituições sociais e educativas, das associações e entidades públicas e privadas, num propósito de desenvolverem conjuntamente e educativamente a cidadania para a democracia participativa e solidária, promovendo o envolvimento de todos, de modo a contribuir para a qualidade de vida dos cidadãos. Ou seja, transformar progressivamente a cidade (território) num lugar integrador, melhor para todos os seus habitantes. É um facto que todas as pessoas/cidadãos têm direito a uma 'Cidade Educadora', o que implica uma forma de intervenção promotora da integração social, da participação, da convivência (cultural, geracional), da solidariedade, da aprendizagem ao longo de toda a vida e, deste modo favorecer a valorização do indivíduo e da própria comunidade (Gómez-Granell, 2001).

É sabido que o cenário atual de 'diversidade', devido à globalização e à mobilidade, os aspetos de multi e interculturalidade, os movimentos de imigrantes e refugiados e movimentos sociais geram ameaças de intolerância e de falta de inclusão que obriga as pessoas ou cidadãos a serem educados para a cidadania democrática, em que todos os atores/agentes socioeducativos e culturais e a própria escola têm um papel destacável nessa função. As respostas a essa diversidade exigem formas de educar adequadas ao novo cenário da cidade/comunidade, perante os seguintes desafios:

Desafio 1: Educar para a cidadania cosmopolita defendendo a diversidade em todos os âmbitos oferecendo alternativa para consolidar a democracia, fomentar a participação e a convivência entre gerações, idades e culturas.

Desafio 2: Combater as formas de racismo, xenofobia e discriminação com uma educação promotora da identidade(s) e cidadania (nacional, europeia, global) e zelando pelos direitos.

Desafio 3: Materializar as medidas de prevenção nas escolas contra qualquer forma de violação dos direitos e de violência com uma educação social promotora da convivência e do respeito pelos outros.

Desafio 4: Educar para uma cidadania ativa e cosmopolita, como resposta às realidades política e social da globalização, proporcionando mecanismos de transmissão de valores para uma democracia cosmopolita, ou seja, preparar o cidadão para a diversidade em todos os níveis, envolvendo todos os atores/agentes da educação.

REFERÊNCIAS

- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en mundo hostil*. Siglo XXI.
- Bryon, P. & Gaona, G. (2005). Ciudad Educadora: entre la realidad y la utopía. *Educación y Ciudad*, 8, p. 125-141.
- Caballo-Villar, M^a Belén (2007). *A cidade educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. (2.^a ed.). Publicações do Instituto Piaget
- Cabezudo, A. (2005). Ciudad Educadora, un espacio para la democracia. *Educación y Ciudad*, 8, p.

- Cavaco, Cármen (2003). Fora da escola também se aprende. Percursos de formação experiencial. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, p. 125-147
- Díez, E. J. (2017). Ciudades educadoras: espacios de encuentro y convivencia antineoliberal. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 11(1), p. 69-81
- Faure, E. et al. (1973). *Aprender a ser*. Alianza Editorial/Unesco
- García Fernández, J. (coord.) (2019). *Un Mundo en tus manos: propuesta pedagógica para una ciudadanía global*. Fundación Entreculturas.
- García Garrido, J. L. (coord.) (2000). *La sociedad educadora*. Fundación Independiente
- Gaudelli, W. (2016). *Global citizenship education: Everyday transcendence*. Routledge
- Gómez-Granell, C. et al. (2001). *La ciudad como proyecto educativo*. Ediciones Octaedro.
- Herrero, C. (2008). La Ciudad como espacio construido y vivido por la persona: implicaciones educativas. *Contexto & Educação*, 23 (79), p. 129-154.
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Grao.
- Jurado, J. C. (2003). Ciudad educadora. Aproximaciones contextuales y conceptuales. *Estudios Pedagógicos*, 29, p. 127-142.
- Llorente, M. (2015). *La ciudad: Huellas en el espacio habitado*. Acanalado
- Machado, Joaquim (2005). Cidade Educadora e coordenação local da educação. In A. Sousa Fernandes; Fernando Ilídio Ferreira; J. Formosinho; J. Machado (orgs.), *Administração da educação – lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 225-264). Edições Asa
- Martins, E. Candeias (2020). Social education in the new spaces and times: The intertwined realities of social and educational intervention. *RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação* (Brasil), Vol. 15 (3), 2167-2186. Doi: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14423>
- Martins, E. Candeias (2021). A Pedagogia do encontro como uma pedagogia de baixa densidade: contextos (socio)educativos e relacionais. *Revista Lusófona de Educação*, 52 (52), novembro, 31-45 31. Doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle52.02
- Ortega Esteban, J. (1990). La idea de ciudad educadora a través de la história. In: J. Trilla Bernet (coord.). *La ciudad educadora*. (pp. 92-102). Publ. Ajuntament de Barcelona
- Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 3, p. 301–325.
- Pérez, P. (2005). La ciudad puede llegar a ser educadora? *Iconos - Revista de Ciencias Sociales*, 23, p. 127-140
- Pinto, F. Cabral (2004). *Cidadania – Sistema educativo e cidade educadora*. Instituto Piaget
- Popkewitz, Th. S. (2011). Cosmopolitismo, o cidadão e os processos de abjeção: os duplos gestos da pedagogia. *Cadernos de Educação*, 38, 61-394.
- Ramos, F. (2014). La función crítica y divulgadora de los medios en las actividades y objetivos de las Ciudades Educadoras. *Ámbitos – Revista Internacional de Comunicación*, 25, 12-21
- Ramos, F. & López, L. (2013). Ciudades educadoras y ciudades creativas, las nuevas fórmulas de la pedagogía social en el siglo XXI. *SEECI*, 32, 160-175. (2014).
- Rodríguez, J. (2008). La participación como un acto educador y constructor de la Ciudad Educadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (2), p. 1-22.
- Santos, Boaventura Sousa (2008). *Reinventar la democracia, reinventar el estado*. Sequitur
- Streck, D. R. (2009). Educação e transformação social hoje: alguns desafios político-pedagógicos. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 89-100.
- Subirats, M. (2007). Ciudades educadoras: un proyecto cargado de futuro. *Participación Educativa*, 6, 51-59
- Trilla Bernet, J. (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Anthropos
- Trilla Bernet, J. (1998). *Animación sociocultural - teorías, programas y ámbitos*. Editorial Ariel

PARTICIPAÇÃO CÍVICA DE PESSOAS MAIS VELHAS – DINÂMICAS DE EDUCAÇÃO PARTICIPATIVA NUM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Graça Santos¹, Sofia Bergano², Luísa Cramês³

¹ *Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança; CEAD – Research Centre on Adult Education and Community Intervention, Universidade do Algarve (PORTUGAL), gmsantos@ipb.pt*

² *Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança; CEAD – Research Centre on Adult Education and Community Intervention, Universidade do Algarve (PORTUGAL), sbergano@ipb.pt*

³ *Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança; CEAD – Research Centre on Adult Education and Community Intervention, Universidade do Algarve (PORTUGAL), maria.crames@ipb.pt*

Resumo

O projeto de participação cívica de pessoas mais velhas nas Universidades Seniores e na comunidade local (Projeto [H]OLD ON) enquadra-se numa abordagem que valoriza as comunidades enquanto espaços de educação e de aprendizagem ao longo da vida, promovendo uma cidadania ativa (Canário, Vieira, & Capucha, 2019). De modo a identificar áreas de intervenção, nas fases iniciais de implementação do projeto foram dinamizadas atividades de apresentação e autoconhecimento, e ainda outras dirigidas para a identificação de competências pessoais e do grupo. Numa fase seguinte, as atividades foram orientadas para as necessidades da comunidade, de modo a preparar a intervenção no contexto local, no sentido de destacar o potencial da comunidade, através do contributo de projetos de desenvolvimento comunitário. Este projeto cruza duas dimensões estruturais: a educação e a investigação participativas (Hearne & Murphy, 2019). Ao longo deste processo houve necessidade de relatar o progresso de implementação do projeto, pelo que neste artigo dá-se conta da análise das dinâmicas de educação participativa do projeto em ação, com o objetivo de analisar a conceção, implementação e avaliação das atividades. Foi utilizada uma metodologia predominantemente qualitativa, de análise de conteúdo dos dados recolhidos a partir dos instrumentos elaborados pela equipa responsável pelo projeto e também documentos produzidos pelos participantes. Os resultados permitiram coligir a diversidade de dados, numa perspetiva crítica, que pode contribuir para a dinamização de futuros projetos desta natureza, para além da consciencialização dos próprios intervenientes para o seu potencial de intervenção e participação cívica na comunidade.

Palavras-chave: participação cívica de adultos mais velhos; dinâmicas de educação participativa; projeto de investigação-ação.

Abstract

The project on civic participation of older people in Senior Universities and the local community (Projeto [H]OLD ON) fits into an approach that values communities as spaces for education and lifelong learning, promoting active citizenship (Canário, Vieira, and Capucha, 2019). In order to identify areas of intervention, in the initial stages of project implementation, presentation and self-knowledge activities were streamlined, as well as others aimed at identifying personal and group skills. In a next phase, the activities were oriented to the needs of the community, in order to prepare the intervention in the local context, to highlight the potential of the community, through the contribution of community development projects. This project crosses two structural dimensions: participatory education and research (Hearne and Murphy, 2019). Throughout this process, there was a need to report on the project's implementation progress, so this article reports on the analysis of the participatory education dynamics of the project in action, with the aim of analyzing the design, implementation, and evaluation of the activities. A predominantly qualitative methodology was used, with content analysis of the data collected from the instruments developed by the team responsible for the project and also documents produced by the participants. The results allowed us to collect a diversity of data, in a critical perspective, which can contribute to the dynamization of future projects of this nature, in addition to

the awareness of the participants themselves for their potential for intervention and civic participation in the community.

Keywords: civic participation of older people; dynamics of participatory education; action-research project.

1. PROJETO (H)OLD ON - CONTEXTUALIZAÇÃO

O Projeto [H]OLD ON - Participação cívica de pessoas mais velhas nas Universidades Seniores (US) e na comunidade local foi desenvolvido no âmbito de uma abordagem que valoriza a componente educativa e os espaços de educação e de aprendizagem ao longo da vida, no contexto local das comunidades, onde os adultos mais velhos podem continuar a agir e a participar como atores e protagonistas ativos na sociedade, promovendo uma cidadania ativa (Canário, Vieira, & Capucha, 2019). Este projeto foi dirigido a universidades seniores, como espaços de educação (não formal e informal), de cidadania e participação. Trata-se de uma realidade ainda pouco estudada de forma sistemática, no nordeste transmontano português, apesar do seu potencial de desenvolvimento e de interesse promissores, a nível académico, educativo e social. Este projeto cruza duas dimensões estruturais: a educação e a investigação participativas (Hearne & Murphy, 2019). Em concreto, a metodologia adotada privilegiou a investigação-ação participativa (IAP), a partir das vozes dos envolvidos, utilizando as entrevistas e grupos focais como estratégias e instrumentos de recolha de dados.

Para contextualizar o projeto importa referir os objetivos formulados: i) conhecer as motivações dos participantes relativamente à participação cívica ao longo da vida e em particular na fase que atualmente experienciam; ii) identificar áreas de intervenção para a participação cívica, com base no diagnóstico de diferentes interesses e necessidades dos participantes e da comunidade; iii) intervir no contexto local, a partir da integração ativa das pessoas mais velhas nos processos de conceção e dinamização de projetos próprios, de forma a manter uma participação cívica ativa e mobilizadora do desenvolvimento pessoal e comunitário; iv) analisar os efeitos da participação, nos participantes e na comunidade, tendo em conta as dinâmicas diferenciadas de implementação; v) divulgar o projeto, atendendo ao impacto educativo e social nos processos de desenvolvimento pessoal e comunitário, com vista à sensibilização das entidades locais e da comunidade em geral.

O plano de investigação delineado para o projeto, que decorreu de setembro de 2021 a setembro de 2022, integrou dez tarefas essenciais: 1) sensibilização para a participação no estudo; 2) elaboração dos instrumentos de recolha de dados; 3) levantamento dos dados; 4) intervenção: identificação de áreas de interesse, desenho e implementação do projeto em cada instituição; 5) avaliação das dinâmicas e processos; 6) avaliação dos impactos na comunidade (grupos focais, entrevistas e outros instrumentos); 7) redação do relatório final; 8) publicação do estudo (ebook); 9) apresentação pública dos resultados (aos participantes e à comunidade), num evento organizado pela equipa de investigação e outras entidades; 10) comunicações em eventos nacionais e internacionais.

2. ASPETOS METODOLÓGICOS: PLANIFICAÇÃO DO PROJETO

A planificação é necessária de modo a desencadear ações concretas nas comunidades, no sentido de questionarmos a finalidade do que pretendemos alcançar com elas (Pérez-Serrano, 2008). O projeto [H]OLD ON obedeceu a uma planificação flexível, que permitiu uma gestão adequada às necessidades e ao decurso da implementação do próprio projeto. A proposta de trabalho estava delineada, mas foi sendo (re)construída ao longo do processo de dinamização do projeto, em função dos contributos e perceções dos participantes.

Cada uma das sessões foi preparada antecipadamente pela equipa de investigação, recorrendo a dois documentos elaborados para o efeito: i) planificação da sessão, que incluía a data, a identificação das fases/Área(s) da dinamização das atividades, a descrição da sessão e duração de cada atividade, e a dinamizadora; ii) avaliação da sessão, que integrava informação relativa à sessão (data, universidade sénior, fases/área(s) da dinamização das atividades, designação da atividade e avaliação - número de pessoas presentes; número de participantes na atividade; autoavaliação quanto aos objetivos da atividade (não atingidos; parcialmente atingidos; atingidos); notas de campo sobre a(s) atividade(s)/sessão - (autoavaliação do envolvimento /perceção do grupo relativamente à atividade), tendo em conta “O que aprendi... Aspectos positivos... Aspectos a melhorar... Ideias para pensar... O que mudei...”; observações/comentários; notas de campo para o Projeto – (autoavaliação - contributo para o projeto), tendo em conta “O que pode ser útil para o projeto...”; Observações/Comentários; dinamizadora.

No início de cada sessão eram apresentadas as atividades a desenvolver e no final eram recolhidos os contributos dos participantes, num processo reflexivo de autoavaliação. Os contributos resultantes desta autoavaliação eram tidos em conta na preparação e dinamização das sessões seguintes, num processo flexível de melhoria da planificação. Ao longo do tempo a equipa de investigação foi refletindo sobre a disponibilidade dos participantes para realizarem estes momentos reflexivos.

2.1. Fases/área(s) e dinamização das atividades

As fases/área(s) e dinamização das atividades seguiram uma linha de tempo de implementação: A – Atividades de apresentação e autoconhecimento; B - Competências pessoais e do grupo; C – Necessidades da comunidade; D - Seleção e organização do projeto; E - Implementação e avaliação do projeto. Para cada uma das atividades foi elaborada uma ficha técnica que contemplava: Fases/Área(s) da dinamização das atividades; Designação da atividade; Objetivo(s); Material/ais; Procedimento/Descrição; Fonte (Original) / Adaptado; A/s dinamizadora/s; Data. Algumas atividades foram criadas para o efeito, outras foram adaptadas a partir de fontes reconhecidas (p. e., Pedroso de Lima, 2006).

De modo a representar as dinâmicas de educação participativa neste projeto de investigação-ação são apresentadas algumas atividades selecionadas para cada uma das fases, atendendo à sua designação, objetivos e descrição.

- Fase A – Atividades de apresentação e autoconhecimento:

- Atividade: *Ele chama-se...*

Objetivos: Conhecer o nome de cada um(a); Respeitar a forma como cada um dos participantes é chamado.

Descrição: Os participantes sentam-se em círculo, formando grupos de duas pessoas. Conversam alguns minutos para combinar a forma como querem que o(a) outro(a) o(a) apresente. A única condição é que quem apresenta tem de dizer o nome do(a) outro(a).

- Atividade: *Momentos de partilha*

Objetivos: Promover o auto e hétero-conhecimento e a valorização pela escuta ativa por parte do grupo; Proporcionar momentos de partilha.

Descrição: Os participantes sentam-se em círculo. Devem escolher um tema, de 4 disponíveis (os meus desejos, sobre mim, as minhas memórias, a minha família) dentro de cada tema, de 1 a 5, devem ainda escolher 1 número e responder à pergunta. Depois de o participante responder, o jogo continua com novo participante e só terminará quando todos tiverem respondido a uma pergunta.

- Atividade: *Círculos de Herança*

Objetivos: Promover a valorização pessoal e a aprendizagem; Melhorar as relações interpessoais.

Descrição: Convidam-se os idosos que são especializados numa determinada área da história ou que tenham conhecimentos sobre uma especificidade sociocultural a preparem uma pequena exposição. Através dessa apresentação (de 10m), passam o seu conhecimento ao grupo ou mesmo a um conjunto de pessoas mais novas. Após a exposição, o grupo é solicitado a colocar questões e tirar-se conclusões. Os temas podem ir desde uma receita antiga até ao relato de um acontecimento histórico, passando por uma grande variedade de assuntos.

- Atividade: *Bingo*

Objetivos: Promover o auto e hétero-conhecimento por parte do grupo; Identificar competências pessoais através da dinâmica de grupo; Proporcionar momentos de partilha e de convívio.

Descrição: Os participantes andam pela sala colocando a cada colega a pergunta relativa à frase contida no cartão do bingo. Ganha quem primeiro fizer o preenchimento da linha ou dando continuidade à tarefa, quem preencher a totalidade do cartão (horizontal/diagonal/vertical).

- Fase B - Competências pessoais e do grupo

- Atividade: *Metas pessoais*

Objetivos: Estabelecer metas presentes e futuras.

Descrição: Pedir a cada membro do grupo para indicar uma meta pessoal presente (um objetivo, um sonho, um projeto...), de uma forma sintética, em poucas palavras: “Que coisas querem e podem fazer no presente?”. Dar um minuto de reflexão individual antes de ouvir as respostas, para evitar ser influenciado pelos outros membros. Ter sempre em atenção se o grupo está a escutar os colegas e, se for necessário reformular. Depois de escutar as metas de todas as pessoas dividir, os idosos em grupos, em função das temáticas abrangidas pelas suas metas (e.g. família, relações com amigos, etc.) e colocá-los a partilhar as suas experiências nesses subgrupos. Depois de ouvir as conclusões do grupo de trabalho, é solicitado aos membros do grupo que expressem as suas metas futuras: “o que desejariam fazer no futuro?”. Retirar conclusões finais.

- Atividade: Gosto de...

Objetivos: Realizar atividades de tempos livres, que promovam o prazer e a distração positiva; Identificar características pessoais e que possam ser relevantes para o projeto.

Descrição: Em primeiro lugar, a dinamizadora deve questionar os idosos sobre os seus tempos livres. Questionar: “O que mais gostam de fazer?”; “Que atividades fazem ou gostariam de fazer, que vos dão prazer e vos distraem (passatempos)?” Em função das respostas, podem organizar-se sessões de acordo com as sugestões.

- Atividade: Do que é que gostamos?

Objetivos: Identificar as perceções dos participantes acerca da implementação do projeto até à data; Refletir sobre as atividades e experiências vivenciadas numa perspetiva crítica e construtiva; Envolver os participantes no projeto.

Descrição: Os participantes sentam-se em círculo e refletem durante alguns minutos sobre a implementação do projeto até à data. Devem identificar algumas ideias (frases, palavras...) sobre as atividades e experiências vivenciadas, procurando analisar o que consideram que tem decorrido de forma positiva, o que têm gostado, o que propõem, o que pode ser feito. Depois de escreverem essas ideias em papéis coloridos, que devem afixar no quadro. Segue-se uma reflexão, em grupo, sobre o que foi identificado, a partir do contributo de cada um. Pode ser registada em fotografia o produto dessa reflexão. O material elaborado deve ser recolhido, para análise posterior.

- Fase C – Necessidades da comunidade

- Atividade: Síntese das atividades - Balanço da 1.ª etapa.

Objetivos: Fazer um balanço acerca da participação no projeto.

Descrição: Organização das principais ideias sobre o que foi implementado. Com esta reflexão pretende-se fundamentar futuras decisões.

- Atividade: Questões básicas para a elaboração de um projeto.

Objetivos: Identificar características que possam ser relevantes para o projeto; Estimular a participação do grupo para a consolidação do projeto; Refletir sobre as propostas apresentadas e sua viabilidade.

Descrição: Breve apresentação em PowerPoint intitulada de “Questões básicas para a elaboração de um projeto”, no decorrer da exposição recorrendo ao quadro, o grupo é solicitado a responder a cada uma dessas questões. No final será feita uma reflexão acerca das respostas dadas.

- Atividade: Organização das atividades propostas para o projeto.

Objetivos: Conhecer as diferentes etapas para a elaboração de um projeto; Organizar as atividades propostas pelos participantes; Descrever o material que será necessário para cada atividade proposta; Estimular a participação do grupo para a consolidação do projeto.

Descrição: Apresentação de um PowerPoint onde se faz referência às diversas atividades propostas pelos participantes para o projeto. No decorrer da exposição recorrendo ao quadro, o grupo é solicitado a organizar essas atividades o que pretendem realizar em cada uma delas e o que vão precisar. Será solicitado para cada uma dessas atividades, fiquem 2 responsáveis, no entanto pode haver mais participantes para essa mesma atividade. No final será feita uma reflexão acerca da organização das atividades.

- Fase D - Seleção e organização do projeto

- Atividade: Organização da calendarização e das atividades propostas para o projeto.

Objetivos: Organizar as atividades do projeto, de acordo com as sugestões e disponibilidade dos participantes.

Descrição: A dinamizadora apoia na organização do projeto. As decisões são assumidas pelos participantes.

- Fase E - Implementação e avaliação do projeto

- *Atividade: Apoio nas atividades propostas para o projeto.*

Objetivos: Implementar as atividades do projeto nos contextos selecionados.

Descrição: A dinamizadora apoia na organização do projeto. A implementação das atividades é assegurada pelos participantes.

- *Atividade: Planificação*

Objetivos: Planificar as atividades.

Descrição: Planificação das atividades do projeto, tendo em conta uma possível estrutura de base (Título do projeto; Data (Quando?); Local (Onde?); Responsáveis (Quem fica responsável (uma ou duas pessoas) por organizar a(s) atividade(s)?); Atividade(s) (O que vamos fazer?); Objetivos (Para quê?); Descrição da(s) atividade(s) (Como vamos fazer?); Duração (Quanto tempo durará a atividade?); Recursos (Quais os materiais necessários? Precisamos de comprar? Precisamos de trazer de casa?); Participantes (Quem vai participar?; Quem faz o quê?); Notas/Comentários.

2.2. Alguns resultados: autoavaliação

Em seguida apresentam-se alguns dados (notas de campo) relativos à autoavaliação dos participantes no projeto(H)OLD ON, implementado nas duas universidades seniores: i) da(s) Atividade(s)/Sessão (Autoavaliação do envolvimento /perceção do grupo relativamente à atividade); ii) para o Projeto (Autoavaliação - Contributo para o projeto).

Os dados apresentados resultam de notas de campo que compilam registos de apreciações e observações dos participantes e das dinamizadoras do Projeto (codificados com as letras P e D) das duas US (codificadas com as letras M e B), os participantes de cada uma das US são distinguidos por um número. Apresentam-se, nos dados relativos à USM, a indicação Grupo que designa uma observação/apreciação resultante de um processo de discussão e consensualização em grupo.

As notas de campo utilizadas dizem respeito à autoavaliação das aprendizagens inerentes ao desenvolvimento do projeto e dão voz aos diferentes atores sociais envolvidos: participantes e dinamizadoras.

Na tabela 1 são apresentadas algumas notas de campo relativas às atividades dinamizadas na fase A – Atividades de apresentação e autoconhecimento.

Tabela 1. Notas de campo da fase A – Atividades de apresentação e autoconhecimento

Atividades	Atividade(s)/Sessão	Para o Projeto
Ele chama-se...	MP13 - Surpreendeu-me, mas já conhecia. Todos nos conhecemos. BP4 - A dinâmica do grupo foi boa.	Grupo - O conhecimento do grupo porque se valoriza os conhecimentos, as atividades, as amizades, o convívio que a Universidade Sénior foi promovendo ao longo do tempo. BP5 - O início de uma linha de pensamento para o futuro do projeto.
Momentos de partilha	MP13 - Falo de memórias que voltam. BP3 – A capacidade de adaptação das pessoas a várias realidades.	MP10 - A atividade deu conhecimento sobre cada uma de nós.
Círculos de Herança	MP5 - Partilhou uma receita de arroz doce (cozinheira de mão cheia); contou também o que aconteceu com a professora da 4.ª classe, lembrando vários episódios. BP6 - Desconhecia algumas histórias que foram partilhadas; aprendi também a receita das rosquilhas. BP1 – Aprendi que há pessoas com costumes diferentes.	MP4 - Tudo. Dei a ideia para um projeto de voluntariado. BP3 - Esta atividade ajudou para conhecer os costumes, as partilhas podem ajudar a chegar a um tema para o projeto.
Bingo	BP1 – As caras e os comportamentos das pessoas, são diferentes do que pensava, são pessoas mais ativas, comunicativas e participativas.	BP3 - Conhecer as competências pessoais, é um dos contributos para as futuras ideias do projeto. BP6 – Conhecermo-nos melhor, principalmente no aspeto colaborativo.

Através da análise das observações feitas pelos participantes relativas às atividades da fase A, salienta-se que apesar destas pessoas já se conhecerem, as atividades propostas permitiram um aprofundamento neste conhecimento e revelaram algumas características menos visíveis dos participantes. Um aspeto que foi referido prende-se com a perceção de que as atividades promovem a comunicação e a interação entre os elementos do grupo, assim como permitem partilhar saberes específicos que contribuem para a valorização das pessoas e das suas particularidades. Em relação ao contributo das atividades para o projeto percebemos que os participantes reconhecem a pertinência das atividades propostas e compreendem a sua utilidade para a planificação do projeto, para o conhecimento mútuo e também como experiência de trabalho colaborativo.

Algumas notas de campo relativas às atividades dinamizadas na fase B - Competências pessoais e do grupo são apresentadas na tabela 2.

Tabela 2. Notas de campo da fase B - Competências pessoais e do grupo

Atividades	Atividade(s)/Sessão	Para o Projeto
Metas pessoais	MP15 - Escrevemos frases cada um... As respostas de todos nós foram bonitas. BP6 – Pensamentos positivos para o futuro.	Grupo - As ideias que cada um deu podem ser úteis para depois fazermos um projeto novo. BP2 – Ajudou a conhecer melhor o grupo e assim será mais fácil chegar ao tema do projeto.
Gosto de...	BP3 – Sempre que nos juntamos encontramos pontos em comum. BP12 – Cantar pelas aldeias de forma a dinamizá-las, proporcionando o convívio.	BP1 – Para aprofundar os conhecimentos. BP3 – O convívio evidenciado na dinâmica, será importante futuramente para a realização do projeto.
Do que é que gostamos?	MP9 – É para aprendermos alguma coisa. BP3 - Estamos no bom caminho para a construção do tema do projeto. BP1 - União do grupo; concordância nas ideias propostas.	Grupo - Para adquirir conhecimentos. Temos ideias para o voluntariado ou para o projeto. BP4 – A partir desta 1. ^a etapa, estamos preparados para a etapa seguinte.

Na análise da tabela 2 podemos verificar através das afirmações dos participantes que é crescente a percepção de que se estão a identificar ideias para o projeto de cada uma das US. Salientam-se ainda as referências à coesão de grupo, ao clima de boa disposição, a um crescente conhecimento dos participantes, e também a motivação e o foco para as tarefas futuras.

Na tabela 3 referem-se algumas notas de campo relativas às atividades dinamizadas na fase C – Necessidades da comunidade

Tabela 3. Notas de campo da fase C – Necessidades da comunidade

Atividades	Atividade(s)/Sessão	Para o Projeto
Síntese das atividades - Balanço da 1. ^a etapa	MP16 – Vou pensar o que sei fazer para ensinar.	Grupo – A nossa união!
Questões básicas para a elaboração de um projeto.	BP1 – Contar histórias às crianças com um final de ensinamento.	BP2 – Tudo o que falamos faz sentido, para mim.
Organização das atividades propostas para o projeto	MP9 – Ideias positivas. Temos de ter muitas ideias para depois vermos. BP8 – Vou procurar contos tradicionais. BP14 – Vou pensar nos objetos de iluminação que tenho na aldeia.	Grupo – A boa vontade e prepararmos o material. É muito importante a alegria e a boa disposição.

A fase C do projeto inicia a etapa mais técnica do Projeto [H]OLD ON relacionada com as tarefas de planificação do projeto. Curiosamente, apesar desta mudança nas tarefas propostas, continuam a ser salientados por alguns participantes observações relacionadas com a coesão de grupo.

Na tabela 4 apresenta-se uma seleção de notas de campo relativas à fase D - Seleção e organização do projeto. Relativamente à fase D, nas notas de campo, assumem particular relevância as observações das dinamizadoras. O desenvolvimento das sessões nesta fase (e também na seguinte) salienta sobretudo o ritmo de trabalho, a sucessão de tarefas, a motivação, a expectativa e o acolhimento dos projetos propostos pela comunidade.

Tabela 4. Notas de campo da fase D - Seleção e organização do projeto

Atividades	Atividade(s)/Sessão	Para o Projeto
Organização da calendarização e das atividades propostas para o projeto.	DM - Reformulação das atividades inicialmente previstas. A US vive uma situação difícil quanto à participação dos alunos. DB- Os participantes discutem as atividades que pretendem dinamizar com as crianças do centro escolar, chegando facilmente a uma decisão. DB- O grupo organiza as atividades do projeto de acordo com a disponibilidade de cada um.	DM - Entusiasmo com a participação no projeto; decidiu-se o que fazer na próxima sessão de forma mais pormenorizada e deixar em aberto as futuras atividades DB - Grupo bastante motivado para dar início ao projeto no centro escolar. DB- A reunião com a coordenadora do centro escolar foi bastante importante para o grupo; a partir desse momento perceberam que iriam dar início ao seu projeto.

Na tabela 5 apresenta-se uma seleção de notas de campo relativas à fase E - Implementação e avaliação do projeto

Tabela 5. Notas de campo da fase E - Implementação e avaliação do projeto

Atividades	Atividade(s)/Sessão	Para o Projeto
Apoio nas atividades propostas para o projeto	DM - Continuação da implementação do projeto.	DM - Outra ideia a implementar consiste na integração dos alunos como professores/dinamizadores de algumas atividades. DB - Algumas atividades dinamizadas, seriam alteradas/modificadas. DB - Os participantes encontram-se preparados para dar continuidade ao seu projeto sozinhos.
Planificação	DB - O feedback da atividade dinamizada foi bastante positivo. DB - Os participantes mostram-se interessados e empenhados na planificação das atividades bem como na avaliação da mesma, fazendo sempre uma breve reflexão em grupo de como decorreu a atividade, pontos a melhorar. DB - O grupo organiza-se autonomamente, preparando antecipadamente todo o material necessário para a dinamização das atividades.	

As notas de campo apresentadas na tabela 5 ilustram a autonomia dos grupos em relação à implementação e avaliação dos projetos implementados nas duas comunidades. Revelam capacidade de definir as tarefas e implementá-las, de avaliar os resultados das ações realizadas e de proceder às adaptações necessárias para alcançar os objetivos propostos. Salienta-se que nas fases iniciais deste processo a autoavaliação se direcionava principalmente para observações relativas aos indivíduos e aos grupos de participantes e, à medida que os projetos se vão desenvolvendo, o

processo de autoavaliação se vai transferindo para a apreciação dos resultados que vão sendo obtidos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto [H]OLD ON - Participação cívica de pessoas mais velhas nas Universidades Seniores e na comunidade local procurou, como o seu nome indica, a valorização das comunidades enquanto espaços de educação e de aprendizagem ao longo da vida suscetíveis de promover uma participação cidadã. Uma das suas características essenciais consiste na valorização da participação cívica a partir da voz e das dinâmicas de participação dos próprios participantes (educandos mais velhos, educadores e lideranças das US).

Os resultados apresentados permitem ilustrar que, através de um conjunto de atividades sequenciadas, foi possível percorrer uma trajetória que permitiu idealizar, planificar e implementar um projeto em cada uma das comunidades onde se inserem as US participantes. Neste percurso é também importante sublinhar que os participantes criaram e concretizaram o seu projeto, tendo em conta as características e potencialidades de cada um e dos grupos a que pertencem. Nesta proposta de intervenção nas US, as dinamizadoras das sessões assumiram-se como facilitadoras do processo de planificação e da sistematização regular das aprendizagens realizadas. Salienta-se ainda a clareza com que, ao longo do processo, foram reconhecidos os contributos de cada atividade para o resultado final pretendido e como as adversidades conduziram às reformulações e reorganizações necessárias para alcançar os objetivos propostos.

Os sentimentos de realização e o entusiasmo dos participantes foi crescente, assim como a participação e autonomia dos envolvidos. Nos projetos que foram construídos e implementados por cada uma das US, os protagonistas formam os participantes que realizaram as aprendizagens necessárias para concretizar uma experiência de intervenção comunitária, que tornou visível a potencialidade inesgotável dos adultos mais velhos contribuírem de uma forma muito concreta para a sua comunidade.

Os resultados permitiram coligir a diversidade de dados, numa perspetiva crítica, que pode contribuir para a dinamização de futuros projetos desta natureza. É necessário destacar o envolvimento dos participantes em todos os momentos da dinamização do projeto e em particular, na tomada de decisão sobre a conceção e os contextos de implementação dos projetos criados pelos próprios. Importa ainda destacar a consciencialização dos próprios intervenientes para o seu potencial de intervenção e participação cívica na comunidade.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto UIDB/05739/2020.

REFERÊNCIAS

- Bergano, S. & Vieira, C. C. (2016). Dar Visibilidade Científica a Assuntos na Sombra: Contribuições Mútuas entre os Estudos de Género e a Investigação Qualitativa. Atas do CIAIQ 2017- Investigação Qualitativa em Ciências Sociais (Vol. 3). (pp. 508-518). <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/995/971>
- Bergano, S., & Santos, G. (2019). Senior University: the voices of adult educators about learning experiences. In ESREA, Access, Learning Carrers and Identities Network Conference - "Adult education as a resource for resistance and transformation: Voices, learning experiences and identities of student and adult educators". Book of abstracts (p. 60). Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10198/20377>
- Bulajić, A., Nikolić, T., & Vieira, C. C. (Eds.) (2020). Navigating through Contemporary World with Adult Education Research and Practice. Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia. ESREA-European Society for Research on the Education of Adults Adult Education Society, Serbia. https://www.academia.edu/45589387/Navigating_through_Contemporary_World_with_Adult_Education_Research_and_Practice_ESREA_European_Society_for_Research_on_the_Education_of_Adults_Adult_Education_Society_Serbia

- Canário, R., Vieira, C. C., & Capucha, L. (2019). Recomendação para uma política pública de educação de adultos. Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao_Politica_Publica_de_EFA_jun_019.pdf
- Hearne, R., & Murphy, M. (2019). Investigação-Ação Participativa: uma abordagem dos Direitos Humanos e das Capacidades. EAPN Portugal.
- Pedroso de Lima, M. (2006). Posso participar? Actividades de desenvolvimento pessoal para idosos. Ambar.
- Pérez-Serrano, G. (2008). Elaboração de Projectos Sociais. Casos Práticos. Porto Editora.
- Santos, G., & Bergano, S. (2019). Senior University: ageing wisely. In C. Vilhena & M. H. Gregório (Eds). 9th Conference of the ESREA Research Network on Education and Learning of Older Adults (ELOA) Older adults' well-being: the contributions of education and learning. Faculty of Human and Social Sciences, University of Algarve, Portugal., pp. 171-184. <http://hdl.handle.net/10198/23288>
- Santos, G., Bergano, S. & Rocha, F. M. (2020). Liderança, participação e intervenção comunitária em universidades seniores. In L. G. Correia & T. Neves (Coord.). Livro de resumos - XV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Online: SPCE. <http://hdl.handle.net/10198/22829>
- UNESCO (2020). Embracing a culture of lifelong learning. Contribution to the futures of education initiative. Report A transdisciplinary expert consultation. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112>
- UN-United Nations (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Disponível em http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/69/L.85&Lang=E
- Valadas, S., Vilhena, C., & Fragoso, A. (2019). Transitions to retirement. Perceptions of Portuguese old men. *Studies in Adult Education and Learning*, 25(2), 37-51. DOI: <http://dx.doi.org/10.4312/as.25.2.37-51>. https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/15124/1/Valadas%26Vilhena%26Fragoso_2019.pdf
- Walter, M. (2009). Participatory Action Research. *Social Research Methods*. In A. Bryman (Ed.), *Social Research Methods*, (pp. 151-158). The Falmer Press.

VALIDAÇÃO DA ESCALA DE ATITUDES AMBIENTAIS EAI-24 PARA ADOLESCENTES PORTUGUESES

Maria da Conceição Martins¹, Feliciano H. Veiga²

¹*Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança (Portugal), cmartins@ipb.pt*

²*Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal), fhveiga@ie.ulisboa.pt*

Resumo

A preocupação com o ambiente acentua-se face às rápidas e generalizadas alterações climáticas que se fazem sentir à escala global, mas também devido à degradação de outros fatores ambientais altamente críticos, como a perda de biodiversidade, a redução da disponibilidade hídrica ou a poluição. Conhecer as atitudes em relação à natureza apresenta-se, pois, muito relevante. Sendo as atitudes ambientais elaborações teóricas, necessitam de ser inferidas a partir de indicadores ou variáveis observáveis. Faltam, no entanto, instrumentos com qualidades psicométricas estudadas. O objetivo deste artigo é aprofundar o estudo da multidimensionalidade e propor uma versão portuguesa da escala EIA – *Environmental Attitude Inventory* (Milfont & Duckitt, 2010), pelos seus fundamentos teóricos, propriedades psicométricas e utilização em diversos países. Optou-se pela versão reduzida de 24 itens (EAI-24), tendo sido usada uma estrutura com seis níveis de resposta, entre 1-discordo totalmente e 6-concordo totalmente. A investigação foi realizada com adolescentes portugueses, do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. A recolha de dados foi feita em sala de aula, cumprindo os critérios éticos. Os dados foram recolhidos em duas regiões diferentes (interior e litoral), com amostras de 548 alunos e de 733 alunos, respetivamente. As análises fatoriais realizadas destacaram seis fatores, cada um com dois itens. As qualidades psicométricas, a consistência interna e a validade externa foram analisadas. Conclui-se que a escala pode constituir-se como um bom instrumento para psicólogos, professores e técnicos de ambiente. Aprofundar o estudo da multidimensionalidade do conceito e ampliar a validade externa da escala podem constituir importantes campos de pesquisa.

Palavras-chave: escala de atitudes, atitudes face ao ambiente, adolescência.

Abstract

The concern for the environment is heightened due to the rapid and generalized climate changes that are felt on a global scale, but also due to the degradation of other highly critical environmental factors, such as the loss of biodiversity, the reduction of water availability or pollution. Knowing attitudes towards nature is, therefore, very relevant. Since environmental attitudes are theoretical elaborations, they need to be inferred from indicators or observable variables. However, instruments with studied psychometric qualities are lacking. The objective of this article is to deepen the study of multidimensionality and propose a Portuguese version of the EIA – *Environmental Attitude Inventory* scale (Milfont & Duckitt, 2010), due to its theoretical foundations, psychometric properties and use in several countries. We opted for the reduced version of 24 items (EAI-24), using a structure with six response levels, between 1-totally disagree and 6-totally agree. The investigation was carried out with Portuguese adolescents, from the 3rd cycle of basic education and secondary education. Data collection was carried out in the classroom, complying with ethical criteria. Data were collected in two different regions (inland and coast), with samples of 548 students and 733 students, respectively. The factor analyzes carried out highlighted six factors, each with two items. Psychometric qualities, internal consistency and external validity were analyzed. It is concluded that the scale can be a good tool for psychologists, teachers and environmental technicians. Deepening the study of the multidimensionality of the concept and expanding the external validity of the scale can be important research fields.

Keywords: scale of attitudes, attitudes towards the environment, adolescence.

1. INTRODUÇÃO

1.1. Conceptualização das atitudes ambientais

As atitudes face ao ambiente correspondem à predisposição geral para a ação, a partir da avaliação que o indivíduo faz sobre o ambiente natural (Hawcroft & Milfont, 2010; Milfont, 2012). Consistem, assim, no conjunto de crenças, afetos e intenções comportamentais em relação ao ambiente (Schultz et al., 2005), resultante de todas as interações concretizadas no seio da família, na rede de amigos, nos contextos escolares ou profissionais e com diversos agentes externos, tais como meios de comunicação social (Hunter, 2000). Na literatura científica, atitudes face ao ambiente é uma expressão usada como sinónimo de “preocupação em relação ao ambiente”, refletindo a apreensão com as consequências negativas dos problemas ambientais (Schultz et al., 2005). A preocupação com o ambiente e a forma como as pessoas respondem aos problemas ambientais (Clayton et al., 2016; Gifford & Nilsson, 2014; Gifford & Sussman, 2012) estão, por isso, muito dependentes das diferenças pessoais e contextuais.

As graves ameaças que a degradação ambiental coloca atualmente à humanidade fazem com que o desenvolvimento da consciência e o aumento dos conhecimentos dos alunos sobre as questões ambientais seja um dos grandes desafios da educação na atualidade. Nesse sentido, torna-se cada vez mais relevante o estudo aprofundado das atitudes ambientais. As políticas e projetos educativos devem, por isso, ser baseados no conhecimento das atitudes dos estudantes face ao ambiente, assim como dos fatores internos e externos que podem explicar a sua diferenciação e contribuir para aumentar a intensidade e persistência das mesmas (Hebel et al., 2014; Hunter, 2000; Schreiner & Sjöberg, 2005). É, pois, relevante dispor de modelos teóricos e de instrumentos válidos e fiáveis.

A pesquisa sistemática sobre as atitudes face ao ambiente iniciou-se nos anos setenta do século passado, mas intensificou-se nas últimas décadas, e é atualmente um campo científico definido (Fransson & Gärling, 1999; Schultz, 2001; Zelezny et al., 2000), do qual têm resultado contribuições positivas para a educação.

1.2. Relevância das atitudes ambientais na educação

A educação ambiental pretende fomentar o envolvimento individual ativo na preservação ambiental e na defesa da qualidade dos recursos naturais. Embora definidos e orientados para todas as faixas etárias, é com os jovens que se espera alcançar maiores e mais consistentes resultados, na expectativa de que os mesmos tenham um papel central na tão necessária mudança de valores, atitudes e comportamentos. Espera-se que a educação ambiental leve as pessoas a tomar consciência acerca dos problemas ambientais e a desenvolver competências para contribuir para a sua resolução (Yarkandi & Yarkandi, 2012). No entanto, será que todas as pessoas estão preocupadas com o ambiente e compreendem a necessidade e urgência de encontrar soluções da mesma forma? O interesse pelas questões ambientais está cada vez mais generalizado, mas muitas pessoas não estão preocupadas com as consequências a médio e longo prazo da degradação dos recursos naturais e os resultados dos estudos empíricos nem sempre são positivos e consistentes.

Considerando que o interesse pelas questões ambientais não tem, ainda, reflexos significativos na mudança de comportamentos, de forma comprometida e universal, como seria desejável, levanta-se a pergunta: como poderemos incrementá-lo? A resposta, incontornável, será: através da Educação. Mas, qual a melhor forma de educação para se alcançarem estes objetivos? A educação ambiental deve ser, assim, um processo no qual os indivíduos e as comunidades tomam consciência do seu ambiente e adquirem conhecimentos, competências, experiências, valores e a determinação que os tornam capazes de agir, individual ou coletivamente, na busca de soluções para os problemas ambientais, presentes e futuros (UNESCO, 1987).

Na perspetiva de contribuir para a melhoria dos processos educativos, as políticas, os programas ou projetos que visem promover atitudes pró-ambientais devem ser baseados no conhecimento dos fatores internos e externos que podem explicar a diferenciação e contribuir para aumentar a intensidade e persistência das mesmas (Hebel et al., 2014; Schreiner & Sjöberg, 2005). Quanto mais se conhecer os fatores que influenciam a sua formação e evolução, mais seremos capazes de propor uma forma de ensino capaz de melhorar as atitudes do público em relação à natureza (Hunter, 2000). Para obter essa informação, torna-se relevante avaliar as atitudes face ao ambiente, com instrumentos válidos e confiáveis (Howcroft & Milfont, 2010) e as perspetivas teóricas mais relevantes acerca deste constructo.

2. AVALIAÇÃO DAS ATITUDES AMBIENTAIS FACE AO AMBIENTE

2.1. Dimensionalidade

O modelo mais geral e tradicional considerava as atitudes constituídas por três componentes: cognitiva, afetiva e volitiva/comportamental (Bogner & Wiseman, 2006; Milfont & Duckitt, 2010), assumindo que a componente cognitiva inclui aquilo que o indivíduo conhece ou sabe sobre um dado ambiente, enquanto a componente afetiva inclui as emoções e sentimentos sobre o mesmo, e a componente comportamental refere-se às intenções comportamentais da pessoa face a esse ambiente. Atualmente, os teóricos defendem que o afeto, as crenças e os comportamentos interagem com as atitudes, mas não são parte integrante das mesmas (Milfont & Duckitt, 2010), preferindo conceptualizar as atitudes como tendências avaliativas multidimensionais que podem ser inferidas a partir de crenças, afetos e comportamentos ou neles ter influência (Albarracín et al., 2005). De acordo com esta perspetiva, a estrutura das atitudes face ao ambiente pode ser caracterizada pela sua estrutura horizontal e vertical, ou seja, em termos psicométricos, por uma estrutura horizontal, correspondente aos fatores de primeira ordem, e por uma estrutura vertical, correspondente aos fatores de segunda ordem.

No sentido de aprofundar o conhecimento acerca da dimensionalidade deste constructo, Weiseman e Bogner (2003) sugeriam a utilização de instrumentos diferentes, como o 2-MEV – 2 Factor Model of Environmental Values, de acordo com o qual a estrutura horizontal das atitudes face ao ambiente corresponde à sua multidimensionalidade e a estrutura vertical é constituída por dois fatores de segunda ordem: “preservação” e “utilização” (Bogner & Weiseman, 2006; Manoli et al., 2019; Milfont & Duckitt, 2004, 2010; Weiseman & Bogner, 2003). “Preservação” expressa a crença geral de que deve ser dada prioridade à salvaguarda e proteção da natureza e da diversidade das espécies no seu estado natural, protegendo-as da alteração causada pelos humanos. “Utilização”, pelo contrário, expressa a convicção geral de que é correto, adequado e necessário para a natureza e para as diversas espécies serem usadas de acordo com as necessidades e objetivos humanos (Gifford & Nilsson, 2014). Nos estudos desenvolvidos por Milfont e Duckitt (2010), os resultados referentes à estrutura vertical não foram tão explícitos acerca da dimensionalidade de ordem superior das atitudes face ao ambiente.

2.2. Escalas de avaliação

As atitudes ambientais não podem ser observadas nem medidas diretamente, pelo que são denominadas variáveis latentes (Ghiglione & Matalon, 2005; Hill & Hill, 2012). As variáveis latentes, também designadas fatores ou constructos, são elaborações teóricas que necessitam de ser inferidas a partir de indicadores ou variáveis observáveis (Corral-Verdugo, 2002; Milfont & Duckitt, 2010).

No sentido de abarcar as diferentes circunstâncias pessoais, sociais e ambientais, têm sido desenvolvidos diversos instrumentos psicométricos, entre os quais merece destaque a escala NEP (New Environmental Paradigm), proposta por Dunlap e Van Liere (1978), que apresentava as atitudes face ao ambiente como um constructo unidimensional, significando que um indivíduo pode ter uma perspetiva pró-ambiental ou anti-ambiental, mas não ambas. Acompanhando a evolução do conceito de sustentabilidade, a escala NEP foi atualizada, passando a designar-se New Ecological Paradigm (Dunlap et al., 2000). Mais tarde, Bogner e Wiseman (2006) chamaram a atenção para o facto de os instrumentos utilizados até então avaliarem apenas fatores de primeira ordem e elaboraram o 2-Factor Model of Environmental Values (2-MEV), com duas dimensões ortogonais de segunda ordem: “preservação”, uma dimensão de cariz ecocêntrico, associada ao apoio à conservação dos recursos naturais e ao prazer de estar em contacto com a natureza; e “utilização”, uma dimensão de cariz antropocêntrico, que reflete a exploração dos recursos naturais e o domínio da natureza pelo Ser Humano. Merece também destaque a Escala de Atitudes dos Jovens Face ao Ambiente (EAJFA), desenvolvida por Martins (1996; Martins & Veiga, 2001) e validada para a população portuguesa com uma amostra constituída por alunos dos 7.º, 9.º e 11.º anos de escolaridade (N = 411), assim como a escala EAI (*Environmental Attitudes Inventory*), desenvolvido por Milfont e Duckitt (2010), a qual considera a natureza multidimensional e hierárquica das atitudes face ao ambiente, com 12 fatores de primeira ordem, que se podem agrupar em duas dimensões de segunda ordem (“preservação” e “utilização”).

Nesta diversidade, optou-se nesta investigação, pela EAI – *Environmental Attitudes Inventory* (Milfont & Duckitt, 2010), devido às boas qualidades psicométricas que a mesma tem revelado e ao suporte teórico e empírico que tem recebido (Amérigo & García, 2014; Schneller et al., 2015; Sutton & Gyuris,

2015). Esta escala tem merecido apoio teórico e empírico, sendo considerada por diversos autores como a que melhor contribui para a compreensão da natureza multidimensional hierárquica das atitudes face ao ambiente (Bogner, 2018; Everett & Raven, 2018; Schaffrin, 2011; Schneller et al., 2015). Atendendo à diversidade de temas que aborda, a EAI tem sido usada em muitos estudos para avaliar atitudes gerais, mas também para estudar atitudes face a problemas ambientais particulares ou em contextos específicos (Domingues & Gonçalves, 2018; Ernst et al., 2017; McIntyre & Milfont, 2015). Contudo, alguns investigadores consideram que podem não ter sido reunidas ainda provas suficientes para confirmação da dimensionalidade da estrutura do constructo, sugerindo que a dimensionalidade de ordem superior seja melhor avaliada e recomendando, por isso, a necessidade de novos estudos, que incluam realidades culturais distintas (AlMenhali et al., 2018; Sutton & Gyuris, 2015).

3. MÉTODO

3.1. Participantes

O presente estudo foi realizado em escolas públicas do ensino básico e secundário de duas regiões de Portugal: Bragança e Caldas da Rainha. A região de Bragança é menos urbanizada, com uma economia baseada na agricultura e produção animal. É uma região com boa qualidade ambiental, fortemente marcada pelo Parque Natural de Montesinho. Caldas da Rainha é uma zona mais urbanizada, com um tecido económico baseado no comércio e indústria.

As escolas participantes foram selecionadas aleatoriamente em cada uma das regiões. Em cada escola, as turmas também foram selecionadas aleatoriamente. Participaram no estudo 1281 estudantes adolescentes, dos 12 aos 18 anos ($M = 14,6$, $DP = 1,83$), que frequentavam o 7.º, 9.º e 11.º anos, 53,3% do sexo feminino e 57,2% da zona urbana.

3.2. Escala de atitudes ambientais EAI-24

A escala EAI (*Environmental Attitudes Inventory*), desenvolvida por Milfont e Duckitt (2010), considera a natureza multidimensional e hierárquica das atitudes face ao ambiente, com 12 fatores de primeira ordem, com 10 itens cada: (1) Fruição da natureza; (2) Apoio a políticas intervencionistas de conservação; (3) Ativismo em movimentos ambientalistas; (4) Conservação motivada por preocupações antropocêntricas; (5) Confiança na ciência e tecnologia; (6) Fragilidade ambiental; (7) Alteração da natureza; (8) Comportamento individual de conservação; (9) Domínio dos seres humanos sobre a natureza; (10) Utilização da natureza pelos humanos; (11) Preocupação ecocêntrica; e (12) Apoio a políticas de crescimento da população. Os 12 fatores que formam a estrutura horizontal da escala mostraram-se unidimensionais, com boa consistência e homogeneidade, além de alta confiabilidade e de se aproximarem das principais dimensões encontradas noutras escalas em investigações anteriores.

O elevado número de itens pretendeu cobrir todas as facetas específicas das atitudes face ao ambiente, tornando-se, contudo, uma escala demasiado extensa para se aplicar em determinados contextos. Para ultrapassar essa limitação, foram desenvolvidas e testadas pelos autores (Milfont & Duckitt, 2010) duas versões mais curtas: uma versão reduzida a 72 itens; e uma versão reduzida a 24 itens (EAI-24), constituída pelos dois itens de cada escala que apresentavam a melhor correlação com a média dessa escala. Em ambas mantiveram uma estrutura do tipo Likert, com cinco níveis, variando entre 1- Totalmente em desacordo a 5- Totalmente de acordo, e as 12 dimensões.

Outros autores efetuaram investigações recorrendo a adaptações da escala reduzida a 72 itens (AlMenhali et al., 2018; Barbaro et al., 2015; Milfont & Duckitt, 2010; Sutton & Gyuris, 2015), ou da escala reduzida a 24 itens (Ajdukovic et al., 2019; Desrochers et al., 2019; Milfont & Duckitt, 2010; Moussaoui et al., 2016), ou selecionaram e combinaram itens para obterem versões com dimensões diferentes (Moussaoui et al., 2016; Qian et al., 2019; Sutton & Gyuris, 2015).

Nesta investigação, preferiu-se a versão reduzida com 24 itens (EAI-24), que é composta por um número de itens adequado à utilização conjunta com outras escalas (Ajdukovic et al., 2019; Andrade et al., 2021; Desrochers et al., 2019; Moussaoui et al., 2016). Foram efetuadas as seguintes modificações: a) Depuração do texto dos itens, para uma redação mais clara em português; b) Conversão do formato de resposta para uma estrutura com seis níveis, com oscilação das pontuações entre 1- Discordo totalmente e 6- Concordo totalmente. A razão para tal procedimento ficou a dever-se à uniformização do tipo de respostas em todas as escalas utilizadas neste estudo.

Antes da análise estatística procedeu-se à inversão dos valores numéricos dos itens inversos.

Além das escalas para medição de atitudes, o inquérito elaborado englobou, ainda, uma primeira secção com questões que pretendiam caracterizar os sujeitos, tais como, idade, sexo, classificações obtidas no ano letivo anterior (Matemática, Português, História e Ciências), número de reprovações, áreas de preferência (ciências *versus* letras) e habilitações escolares da mãe e do pai. No final, antes de encerrar o inquérito, apresentou-se ainda um conjunto de itens para recolha de informação acerca de variáveis específicas de eventual futuro interesse de análise.

3.3. Procedimentos

No desenvolvimento da investigação foram seguidas as orientações éticas recomendadas pela Equipa de Acompanhamento do Inquérito Escolar, do Ministério da Educação, e pela Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Foram igualmente solicitadas autorizações prévias às direções das escolas nas quais foi efetuada a recolha de dados, assim como dos pais/responsáveis dos alunos e dos próprios alunos. Foi sempre explicitado aos alunos o objetivo do estudo e garantido o anonimato e a confidencialidade das suas respostas.

Os dados foram recolhidos em sala de aula, na presença da pesquisadora, com questionários preenchidos online (60,0%). Quando não havia salas de informática para os alunos responderem online, foram usados questionários em papel. Foram excluídos da amostra utilizada, por respostas inconsistentes 21%.

4. RESULTADOS

4.1. Consistência interna e dimensionalidade

O estudo da validade interna da escala foi efetuado submetendo os dados a uma análise fatorial de componentes principais com rotação *varimax*, tendo-se optado por considerar como critério de inclusão um *factor loading* mínimo de .30 (Marôco, 2014). Os resultados permitiram a extração de sete dimensões. A análise semântica dos itens que saturam em cada um dos fatores levou à exclusão de doze itens da escala original, por incongruência. Após eliminação dos itens que não apresentavam congruência semântica no seio das dimensões onde saturavam, procedeu-se a uma nova análise fatorial de componentes principais com rotação *varimax*, com base nas respostas referentes aos 12 itens selecionados, com um *factor loading* mínimo de .60.

Os resultados permitiram a extração de seis dimensões significativas, cada uma das quais com dois itens. Após análise semântica dos itens incluídos em cada dimensão e dos aspetos teóricos tomados em consideração na elaboração da escala original pelos autores (Milfont & Duckitt, 2010), atribuíram-se as seguintes designações às seis dimensões da escala: Atitudes face à degradação da natureza (AFD); Envolvimento na preservação da natureza (EPN); Atração pela natureza (APN); Preocupação antropocêntrica com os recursos naturais (PAR); Políticas de preservação da natureza (PPN); Políticas de crescimento da população (PCP) (Tabela 1). Foi, ainda, considerada uma dimensão geral (Atitudes face ao Ambiente - TM total), resultante do somatório das pontuações obtidas em cada dimensão.

Tabela 1. Estrutura fatorial da EAI-12 após rotação *varimax* (N = 1281).

Fatores e Itens	
<i>Atitudes face à degradação da natureza (AFD)</i>	
Entristece-me ver a destruição dos ambientes naturais.	.81
Preocupo-me com a destruição cada vez maior dos ambientes naturais.	.76
<i>Envolvimento na preservação da natureza (EPN)</i>	
Sou uma pessoa que não faz esforços para preservar os recursos naturais.	.87
Tento preservar os recursos naturais.	.80

Atração pela natureza (APN)	
Gosto de viajar pelo interior, por exemplo, percorrer florestas ou passear pelo campo.	.81
Considero que passar tempo em contacto com a natureza é chato.	.81
Preocupação antropocêntrica com os recursos naturais (PAR)	
Podermos desfrutar de desportos aquáticos é mais importante do que mantermos os rios e o mar limpos.	.78
Os seres humanos não têm destruído demasiado o ambiente.	.72
Políticas de preservação da natureza (PPN)	
Devemos manter os rios e o mar limpos para proteger o ambiente e não para as pessoas terem onde praticar desportos aquáticos.	.83
As indústrias deviam ser obrigadas a usar materiais reciclados, mesmo que isso custe mais caro.	.64
Políticas de crescimento da população (PCP)	
As famílias devem ser incentivadas a ter o máximo de dois filhos.	.77
Um casal deve ter tantos filhos quantos queira, desde que haja condições no mundo.	.74

A percentagem total de variância explicada obtida é 68.6%. O fator Atitudes face à degradação da natureza explica 22.8% da variância, enquanto o fator Envolvimento na preservação da natureza explica 10.3% da variância, o fator Atração pela natureza explica 9.3%, o fator Preocupação antropocêntrica com os recursos naturais explica 9.0% da variância, o fator Políticas de preservação da natureza explica 8.8% e o fator Políticas de crescimento da população explica 8.4%.

Das seis dimensões definidas neste estudo, quatro ficaram compostas com os mesmos itens que tinham na EAI-24: Atitudes face à degradação da natureza (escala 11), Envolvimento na preservação da natureza (escala 8), Atração pela natureza (escala 1) e Políticas de crescimento da população (escala 12). Nas dimensões Preocupação antropocêntrica com os recursos naturais (escala 4) e Políticas de preservação da natureza (escala 2) apenas um dos itens que compunha cada uma das escalas na EAI-24 saturou na respetiva dimensão (Tabela 2).

Tabela 2. Correspondência entre fatores da EAI-24 e a versão portuguesa (EAI-12).

Dimensões EAI-24 (Milfont & Duckitt, 2010)	Dimensões versão portuguesa (EAI-12)	Itens coincidentes
1	Atração pela natureza	1 e 13
2	Políticas de preservação da natureza	17
3		
4	Preocupação antropocêntrica com os recursos naturais	4
5		
6		
7		
8	Envolvimento na preservação da natureza	8 e 20
9		
10		
11	Atitudes face à degradação da natureza	11 e 23
12	Políticas de crescimento da população	12 e 24

A estrutura fatorial revelou dimensões importantes do constructo atitudes face ao ambiente e evidenciou o modo como os fatores se agrupam numa amostra de jovens estudantes do ensino básico e secundário portugueses. Com o objetivo de aprofundar o estudo da escala EAI-12, determinou-se a relação entre cada uma das suas dimensões (Tabela 3), através do índice de correlação de Pearson (r), verificando-se a existência de correlações positivas moderadas entre as dimensões 1 a 5, o que evidencia que as mesmas medem componentes das atitudes face ao ambiente relacionadas entre si. Por outro lado, verifica-se que não existe correlação entre a dimensão Políticas de crescimento da população e as dimensões Envolvimento na preservação da natureza, Atração pela natureza e Políticas de preservação da natureza, e existe correlação positiva, mas fraca, com as dimensões Atitudes face à degradação da natureza e Preocupação antropocêntrica com os recursos naturais, o que faz sentido, já que a dimensão PCP, assim como as dimensões AFD e PAR avaliam preocupações gerais com o ambiente, na perspetiva da sua utilização pelo Ser Humano, enquanto as dimensões EPN, APN e PPN avaliam a predisposição para atuar em prol da preservação ambiental, numa perspetiva da salvaguarda da natureza pelo valor intrínseco da mesmas e não apenas pela sua utilidade para o homem.

Tabela 3. Correlações entre as dimensões da EAI-12.

Dimensões	AFD	EPN	APN	PAR	PPN	PCP	Tot
Atitudes face à degradação da natureza (AFD)	1.00**						
Envolvimento na preservação da natureza (EPN)	.30**	1.00**					
Atração pela natureza (APN)	.31**	.30**	1.00**				
Preocupação antropocêntrica com os recursos naturais (PAR)	.25**	.14**	.15**	1.00**			
Políticas de preservação da natureza (PPN)	.27**	.23**	.23**	.16**	1.00**		
Políticas de crescimento da população (PCP)	.08**	.04	.05	.09**	.05	1.00**	
Atitudes face ao ambiente - Total	.63**	.58**	.59**	.57**	.55**	.41**	1.00*

** $p < .01$

4.2. Fidelidade dos resultados

Para analisar a consistência interna da escala EAI-12 calcularam-se os valores de alpha de Cronbach para a amostra geral ($\alpha = .63$), para cada ano de escolaridade (7.º ano $\alpha = .61$; 9.º ano $\alpha = .65$; 11.º ano $\alpha = .66$), em ambos os sexos (sexo masculino $\alpha = .65$; sexo feminino $\alpha = .58$) e por zona geográfica (interior $\alpha = .64$; litoral $\alpha = .62$), sugerindo todos eles uma consistência interna razoável.

Para estudar a validade externa das escalas que avaliam as atitudes face ao ambiente analisou-se a correlação entre as dimensões da escala em estudo (EAI-12) com as dimensões da Escala de Atitudes dos Jovens Face ao Ambiente (EAJFA) (Martins, 1996; Martins & Veiga, 2001). Atendendo à multidimensionalidade do constructo, e visto que ambas medem as atitudes face ao ambiente, considerou-se a hipótese da existência de correlações estatisticamente significativas, positivas ou negativas, entre os fatores identificados em cada uma das escalas. Na Tabela 4 apresentam-se os coeficientes de correlação de Pearson e os níveis de significância estatística encontrados.

Tabela 4. Correlações entre as dimensões das escalas EAI-12 e EAJFA

Dimensões EAI-12	Dimensões EAJFA			
	AFP	PAH	CPA	Total
Atitudes face à degradação da natureza (AFD)	0,35**	0,23**	0,32**	0,41**
Envolvimento na preservação da natureza (EPN)	0,28**	0,10**	0,23**	0,27**
Atração pela natureza (APN)	0,24**	0,14**	0,28**	0,30**
Preocupação antropocêntrica com os recursos naturais (PAR)	0,22**	0,33**	0,24**	0,37**

Políticas de preservação da natureza (PPN)	0,36**	0,17**	0,34**	0,39**
Políticas de crescimento da população (PCP)	0,09**	0,14**	0,05	0,13**
Atitudes face ao ambiente - Total	0,45**	0,33**	0,43**	0,55**

** $p < .01$

Os coeficientes de correlação de Pearson determinados entre as dimensões das duas escalas são todos positivos e apresentam-se estatisticamente significativos (** $p < .01$) em quase todos os casos. Isto indica que, para cada par de dimensões consideradas, os resultados obtidos variam conjuntamente, indicando o carácter preditivo de uma sobre a outra. A dimensão 6 da EAI-12 (Políticas de crescimento da população) é a que apresenta coeficientes de correlação mais fracos com as dimensões da EAJFA, sendo que não existe correlação significativa com o fator 3 da EAJFA (Comportamentos de preservação do ambiente).

5. CONCLUSÕES

As características psicométricas da escala EAI-12 em termos de fidelidade e de validade são razoavelmente satisfatórias, pelo que se considera que a adaptação da versão reduzida do Environmental Attitude Inventory desenvolvida por Milfont e Duckitt (2010) pode ser considerada útil e adequada para avaliar as atitudes face ao ambiente numa população de estudantes portugueses do ensino básico e secundário. Conclui-se que a escala pode constituir-se como um bom instrumento para psicólogos, professores e técnicos de ambiente.

A diversidade de temas que a EAI aborda tem feito com que esta escala tenha sido usada em muitos estudos empíricos para avaliar atitudes ambientais gerais, mas também para estudar atitudes face a problemas ambientais específicos ou em contextos diversos (Domingues & Gonçalves, 2018; Ernst et al., 2017; McIntyre & Milfont, 2015). Destaca-se, no entanto, que as pesquisas efetuadas não são concordantes em relação à dimensionalidade da escala (AlMenhali et al., 2018; Sutton & Gyuris, 2015). Nesse sentido, sugere-se prudência na sua utilização, devendo ser realizados outros estudos, que aprofundem as questões levantadas nesta investigação.

A versão desenvolvida na presente investigação (EAI-12) comporta apenas 12 itens da escala EAI-24, agrupadas em seis dimensões. Todas as dimensões encontradas foram coincidentes com dimensões existentes na escala EAI-24 (Milfont & Duckitt, 2010), embora num número inferior, uma vez que a escala original é constituída por 12 dimensões. Em estudos posteriores, com a análise de variáveis específicas, sejam elas pessoais, escolares ou familiares, esperamos reunir evidências suficientes para confirmação da dimensionalidade da escala.

Constituem-se como objetivos relevantes a prosseguir em novas pesquisas a desenvolver neste domínio: a) aprofundar o estudo da multidimensionalidade do conceito; b) aprofundar a adequação semântica dos itens à faixa etária e aos contextos; c) ampliar o estudo da validade externa da escala.

Apêndice – Escala EAI-12

Entristece-me ver a destruição dos ambientes naturais.

Preocupo-me com a destruição cada vez maior dos ambientes naturais.

Sou uma pessoa que não faz esforços para preservar os recursos naturais.

Tento preservar os recursos naturais.

Gosto de viajar pelo interior, por exemplo, percorrer florestas ou passear pelo campo.

Considero que passar tempo em contacto com a natureza é chato.

Podermos desfrutar de desportos aquáticos é mais importante do que mantermos os rios e o mar limpos.

Os seres humanos não têm destruído demasiado o ambiente.

Devemos manter os rios e o mar limpos para proteger o ambiente e não para as pessoas terem onde praticar desportos aquáticos.

As indústrias deviam ser obrigadas a usar materiais reciclados, mesmo que isso custe mais caro.

As famílias devem ser incentivadas a ter o máximo de dois filhos.

Um casal deve ter tantos filhos quantos queira, desde que haja condições no mundo.

REFERÊNCIAS

- Ajdukovic, Ivan & Gilibert, Daniel & Fointiat, Valérie. (2019). Structural confirmation of the 24-item Environmental Attitude Inventory. *Psychology*. 10. 184-216. <https://doi.org/10.1080/21711976.2019.1586140>
- Albarracín, D., Johnson, B. T., Zanna, M. P., & Kumkale, G. T. (2005). Attitudes: Introduction and scope. In D. Albarracín, B. Johnson, & M. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp. 3-19). Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781410612823>
- AlMenhali, E. A., Khalid, K., & Iyanna, S. (2018). Testing the psychometric properties of the Environmental Attitudes Inventory on undergraduate students in the Arab context: A test-retest approach. *PLoS ONE* 13(5), e0195250. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0195250>
- Amérigo, M., & García, J. A. (2014). Perspectiva multidimensional de la preocupación por el medio ambiente. Relación entre dimensiones actitudinales y comportamientos. *Psico*, 45(3), 406-414. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2014.3.17411>
- Andrade, E., Seoane, G., Velay, L., & Sabucedo, J.-M. (2021). Multidimensional Model of Environmental Attitudes: Evidence Supporting an Abbreviated Measure in Spanish. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4438. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094438>
- Barbaro, N., Pickett, S. M., & Parkhill, M. R. (2015). Environmental attitudes mediate the link between need for cognition and proenvironmental goal choice. *Personality and Individual Differences*, 75, 220-223. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.032>
- Bogner, F. X. (2018). Environmental values (2-MEV) and appreciation of nature. *Sustainability*, 10(2), 350. <https://doi.org/10.3390/su10020350>
- Bogner, F. X., & Wiseman, M. (2006). Adolescents' attitudes towards nature and environment: Quantifying the 2-MEV model. *Environmentalist*, 26(4), 247–254. <https://doi.org/10.1007/s10669-006-8660-9>
- Clayton, S., Devine-Wright, P., Swim, J., Bonnes, M., Steg, L., Whitmarsh, L., & Carrico, A. (2016). Expanding the role for psychology in addressing environmental challenges. *American Psychologist*, 71(3), 199–215. <https://doi.org/10.1037/a0039482>
- Corral-Verdugo, V. (2002). A structural model of proenvironmental competency. *Environment & Behavior*, 34(4), 531-549. <https://doi.org/10.1177/00116502034004008>
- Desrochers, J. E., Albert, G., Milfont, T. L., Kelly, B., & Arnocky, S. (2019). Does personality mediate the relationship between sex and environmentalism? *Personality and Individual Differences*, 147, 204–213. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.04.026>
- Domingues, R. B., & Gonçalves, G. (2018). Assessing environmental attitudes in Portugal using a new short version of the Environmental Attitudes Inventory. *Current Psychology*, 39(11), 629–639. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9786-x>
- Dunlap, R. E., Van Liere, K. D., Merting, A. G., & Jones, R. E. (2000). Measuring endorsement of the New Ecological Paradigm: a revised NEP scale. *The Journal of Social Issues*, 56(3), 425-442. <http://dx.doi.org/10.1111/0022-4537.00176>
- Ernst, J., Blood, N., & Beery, T. (2017). Environmental action and student environmental leaders: exploring the influence of environmental attitudes, locus of control, and sense of personal responsibility. *Environmental Education Research*, 23(2), 149–175. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1068278>
- Everett, M. W., & Raven, M. R. (2018). Michigan hunter education instructors' attitudes, beliefs and knowledge toward environmental and ecological systems. *Journal of Agriculture and Environmental Sciences*. 7(2), 1-11. <https://doi.org/10.15640/jaes.v7n2a1>
- Fransson N., & Gärling T. (1999). Environmental concern: conceptual definitions, measurement methods, and research findings. *Journal of Environmental Psychology*, 19(4), 369-382. <https://doi.org/10.1006/jevp.1999.0141>

- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O inquérito: Teoria e prática*. Celta Ed.
- Gifford, R., & Nilsson, A. (2014). Personal and social factors that influence pro-environmental concern and behaviour: A review. *International Journal of Psychology*, 49(3), 141–157. <https://doi.org/10.1002/ijop.12034>
- Gifford, R., & Sussman, R. (2012). Environmental attitudes. In: S. D. Clayton (Ed.), *The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199733026.013.0004>
- Hawcroft, L. J., & Milfont, T. L. (2010). The use (and abuse) of the New Environmental Paradigm scale over the last 30 years: a meta-analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 30(2), 143-158. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jenvp.2009.10.003>
- Hebel, F., Montpied, P., & Fontanieu, V. (2014). What can influence students' Environmental attitudes? Results from a Study of 15-year-old students in France. *International Journal of Environmental & Science Education*, 9, 329-345. <https://doi.org/10.12973/ijese.2014.218a>
- Hill, M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário* (2.^a ed.). Sílabo.
- Hunter, L. M. (2000). A comparison of the environmental attitudes, concern, and behaviors of native-born and foreign-born U.S. residents. *Population and Environment: A Journal of Interdisciplinary Studies*, 21(6), 565-580. <https://doi.org/10.1007/BF02436772>
- Manoli, C. C., Johnson, B., Buxner, S., & Bogner, F. (2019). Measuring environmental perceptions grounded on different theoretical models: The 2-Major Environmental Values (2-MEV) Model in comparison with the New Ecological Paradigm (NEP) scale. *Sustainability*, 11(5), 1286. <http://dx.doi.org/10.3390/su11051286>
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. ReportNumber.
- Martins, M. C. (1996). *Atitudes dos jovens face ao ambiente: perspectiva diferencial e desenvolvimentista*. Tese de Mestrado. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Martins, M. C., & Veiga, F. H. (2001). Atitudes face ao ambiente: elaboração de uma escala de atitudes dos jovens face ao ambiente. In B. Silva & L. Almeida (Orgs), *Atas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Centro de Estudos de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Martins, M. C., & Veiga, F. H. (2021). Atitudes dos jovens alunos face a si próprios e ao ambiente. In L. G. Correia & T. Neves (Orgs.), *Liberdade, equidade e emancipação. Atas do XV congresso da SPCE*: (pp. 60-69). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- McIntyre, A., & Milfont, T. L. (2015). Who cares? Measuring environmental attitudes. In R. Gifford (Ed.), *Research methods for environmental psychology* (pp. 93-114). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119162124.ch6>
- Milfont, T. L. (2012). The psychology of environmental attitudes: Conceptual and empirical insights from New Zealand. *Ecopsychology*, 4(4), 269-276. <https://doi.org/10.1089/eco.2012.0058>
- Milfont, T. L., & Duckitt, J. (2010). The environmental attitudes inventory: a valid and reliable measure to assess the structure of environmental attitudes. *Journal of Environmental Psychology*, 30, 80–94. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2009.09.001>
- Moussaoui, L. S., Desrichard, O., Mella, N., Blum, A., Cantarella, M., Clémence, A., & Battiaz, E. (2016). Validation française de l'Inventaire d'Attitudes Environnementales. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 66(6), 291-299. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2016.06.006>
- Qian, C., Yu, K., & Gao, J. (2019). Understanding environmental attitude and willingness to pay with an objective measure of attitude strength. *Environment and Behavior*, 1 –32. <http://dx.doi.org/10.1177/0013916519855140>
- Schaffrin, A. (2011). No measure without concept. A critical review on the conceptualization and measurement of environmental concern. *International Review of Social Research*, 1(3), 11-31. <https://doi.org/10.1515/irsr-2011-0018>
- Schneller, A. J., Johnson, B., & Bogner, F. X. (2015). Measuring children's environmental attitudes and values in northwest Mexico: Validating a modified version of measures to test the 2 Model of Ecological Values (2-MEV). *Environmental Education Research*, 21(1), 61–75. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.843648>

- Schreiner, C., & Sjoberg, S. (2005). Empowered for action? How do young people relate to environmental challenges? In S. Alsop (Eds.), *Beyond cartesian dualism. Encountering affect in the teaching and learning of science* (pp. 53-69). Springer.
- Schultz, P. W. (2001). The structure of environmental concern: Concern for self, other people, and the biosphere. *Journal of Environmental Psychology*, 21(4), 1-13. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0227>
- Schultz, P. W., Gouveia, V. V., Cameron, L. D., Tankha, G., Schmuck, P., & Franek, M. (2005). Values and their relationship to environmental concern and conservation behavior. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 457-475. <https://doi.org/10.1177/0022022105275962>
- Sutton, S. G., & Gyuris, E. (2015). Optimizing the environmental attitudes inventory: Establishing a baseline of change in students' attitudes. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(1), 16-33. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2013-0027>
- UNESCO (1987). Moscow'87. International Congress on Environmental Education and Training. *Connect: UNESCO/UNEP environmental education newsletter*, XII (3), 1-8. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000153585>
- Wiseman, M., & Bogner, F. X. (2003). A higher-order model of ecological values and its relationship to personality. *Personality Individual Differences*, 34(5), 783-794. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00071-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00071-5)
- Yarkandi, A. H., & Yarkandi, N. H. (2012). Strengthening environmental education in school curricula. *Journal of Education and Vocational Research*, 3(8), 264-270. <https://doi.org/10.22610/jevr.v3i8.77>
- Zelezny, L. C., Chua, P., & Aldrich, C. (2000). New ways of thinking about environmentalism: Elaborating on gender differences in environmentalism. *Journal of Social Issues*, 56(3), 443-457. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00177>

A SOCIOEDUCAÇÃO NO BRASIL: ANÁLISE DA PROPOSTA SOCIOEDUCATIVA DO ESTADO DO PARANÁ

Mariana Izabel Andrini¹, Viviani Yoshinaga Carlos²

¹Universidade Estadual do Paraná, campus Apucarana (BRASIL),
mariandrini05@hotmail.com

²Universidade Estadual do Paraná (BRASIL), viviani.yoshinaga@unespar.edu.br

Resumo

No Brasil, o termo socioeducação é utilizado para designar um tipo de atendimento específico aos adolescentes que cometeram ato infracional, configurando uma modalidade de educação social, na qual os aspectos pedagógicos devem se sobressair aos punitivos. No Estado do Paraná, os parâmetros que orientam o atendimento socioeducativo obedecem aos princípios do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - Lei Federal nº 12.594/2012 - e a proposta educativa encontra-se consubstanciada no Regimento Interno dos Centros de Socioeducação, documento oficial que regulamenta e organiza a dinâmica das instituições responsáveis pela medida socioeducativa de internação em estabelecimento educacional prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente. Partindo dessa compreensão, o objetivo dessa pesquisa foi o de analisar a proposta socioeducativa expressa no Regimento Interno dos Centros de Socioeducação do Paraná, tendo em vista o atual contexto neoliberal de recrudescimento do braço penal do Estado, no qual se intensificam as práticas punitivas voltadas para os segmentos mais pobres, sendo recorrente a vinculação entre segurança e disciplina. Por meio de estudo documental e análise de conteúdo, foi identificado no Regimento Interno dos Centros de Socioeducação as palavras-chave que caracterizam a proposta socioeducativa, sua recorrência ao longo do documento e o contexto em que foram citadas. Os resultados da pesquisa demonstram que os aspectos pedagógicos estão sendo suplantados pelos punitivos, o que evidencia uma proposta socioeducativa na qual se sobressai o braço penal do Estado.

Palavras-chave: Socioeducação, Educação Social, Punição.

Abstract

In Brazil, the term socio-education is used to designate a specific type of service for adolescents who have committed an infraction, configuring a modality of social education, in which the pedagogical aspects must prevail over the punitive ones. In the State of Paraná, the parameters that guide socio-educational assistance comply with the principles of the National Socio-Educational Assistance System - Federal Law No 12.594/2012 – and the educational proposal is embodied in the Internal Regulation of Socio-Education Centers, an official document that regulates and organizes the dynamics of the institutions responsible for the socio-educational measure of hospitalization in an educational establishment provided for in the Child and Adolescent Statute. Based on this understanding, the objective of this research was to analyze the socio-educational proposal expressed in the Internal Regulations of the Socio-Education Centers of Paraná, taking into account the current neoliberal context of the upsurge of the State's criminal arm, in which punitive practices aimed at the poorest segments intensify, with a recurrent connection between security and discipline. Through a documentary study and content analysis, the keywords that characterize the socio-educational proposal, their recurrence throughout the document and the context in which they were cited were identified in the Internal Regulations of Socio-Education Centers. The research results demonstrate that the pedagogical aspects are being supplanted by the punitive ones, which evidences a socio-educational proposal in which the State's criminal arm stands out.

Keywords: Socioeducation, Social Education, Punishment.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a promulgação da Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, representou um marco para o desenvolvimento das políticas de atenção à infância e adolescência. Foi a partir desta Lei que o termo socioeducação passou a ser utilizado para designar um tipo de educação para adolescentes autores de ato infracional, sendo

referenciado no Estatuto em sua forma adjetivada: medidas socioeducativas, as quais comportam aspectos pedagógicos e coercitivos.

O Artigo 112 do Estatuto estabelece as medidas socioeducativas cabíveis aos adolescentes autores de ato infracional, conforme determinação judicial, a saber: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviço à comunidade; liberdade assistida; inserção de regime em semiliberdade; internação em estabelecimento educacional; podendo também ser aplicada qualquer uma das medidas protetivas, descritas no Artigo 101. Tais medidas devem ser executadas a partir do princípio de que os aspectos pedagógicos devem se sobressair aos coercitivos, o que é reforçado no documento do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), elaborado em 2006, que instituiu os parâmetros que orientam o atendimento socioeducativo no Brasil e que, posteriormente, foi aprovado pela Lei Federal nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, regulamentando a execução das medidas socioeducativas em todo o território nacional.

Contudo, tanto o SINASE quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente não apresentam uma definição do que vem a ser a socioeducação. Tal fato contribui para que as medidas socioeducativas se apresentem ainda como objetos de discussão entre profissionais e pesquisadores que atuam na área de atenção aos adolescentes em conflito com a lei, uma vez que são diversos os entendimentos sobre qual é o caráter do que se denomina de socioeducação (Amorim et. al., 2015).

Tendo como premissa que os aspectos pedagógicos se sobrepõem sobre aos aspectos coercitivos, Costa (2006) esclarece que o termo socioeducação é caracterizado como uma forma de educação social. Tal entendimento foi incorporado ao sistema socioeducativo paranaense, sendo explicitado na coletânea conhecida como Cadernos do IASP, material publicado em 2007 pelo extinto Instituto de Ação Social do Paraná (IASP). Essa coletânea é composta por cinco cadernos que constituem as referências oficiais do Estado para a execução das medidas socioeducativas em meio aberto (prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida) e em meio fechado (semiliberdade e internação em estabelecimento educacional). No caderno denominado Pensando e Praticando a Socioeducação, o conceito de socioeducação ou educação social é voltado para o desenvolvimento do aprendizado para o convívio social e para o exercício da cidadania (Paraná, 2007).

Tal entendimento deve estar contido nos documentos oficiais dos Centros de Socioeducação do Estado do Paraná. Um desses documentos é o Regimento Interno. Bellotto (2006) esclarece que os regimentos são documentos oficiais que reúnem o conjunto de princípios normativos de funcionamento interno de um órgão. No sistema socioeducativo, o Regimento Interno deve regulamentar o funcionamento das instituições que executam as medidas socioeducativas, de acordo com a proposta pedagógica adotada. Nesse sentido, Amarante et al. (2013) explicam que o Regimento Interno é um instrumento orientador das diretrizes técnico-pedagógicas, administrativas e disciplinares das unidades de socioeducação.

Assim posto, este estudo se ocupou em examinar a proposta socioeducativa contida no Regimento Interno dos Centros de Socioeducação do Estado do Paraná, responsáveis pela medida de internação em estabelecimento educacional, buscando desvelar se este documento expressa, formalmente, uma proposta de educação social, tendo como objetivos específicos: abordar a concepção de socioeducação a partir do entendimento de educação social; analisar o contexto em que se insere a socioeducação hoje; e identificar, no Regimento Interno, os termos que caracterizam a concepção de educação social/ socioeducação empregada.

1.1 Procedimentos metodológicos

Este estudo caracteriza-se como pesquisa exploratória, que conforme descreve Gil (2011), tem como objetivo "... desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores" (Gil, 2011, p. 27). Para tanto, foi realizado um estudo bibliográfico, através da leitura e fichamento de materiais já elaborados sobre o assunto, e um estudo documental, a partir do Regimento Interno dos Centros de Socioeducação do Estado do Paraná, documento oficial que especifica a proposta socioeducativa do Estado e regulamenta o funcionamento dessas unidades, responsáveis pela execução da medida socioeducativa de internação.

Nesse Regimento é preciso constar, no mínimo, o detalhamento das atribuições da equipe multidisciplinar; as condições do exercício da disciplina e da concessão de benefícios (regime educativo e disciplinar) e a previsão de concessão de benefícios e enaltecimento, complementar ao regime educativo e disciplinar (Brasil, 2012). Ou seja, trata-se de um documento que sintetiza a proposta pedagógica da unidade.

O Regimento Interno é um documento público, disponível no sítio da Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania. Atualmente, o estado do Paraná possui dezenove Centros de Socioeducação, sendo que destes, dois são responsáveis apenas por medida de internação provisória¹, situados nos municípios paranaenses de Londrina e Cascavel.

Para fins de análise, foram identificadas as palavras-chave que caracterizam a concepção de educação social e a de socioeducação contida no Estatuto da Criança e do Adolescente. Foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, reconhecendo a incidência desses termos ao longo do documento, ou seja, o número de vezes em que aparecem, e examinando o contexto em que eles foram citados, no intuito de compreender se, formalmente, há uma proposta de educação social no sistema socioeducativo paranaense.

2. SOCIOEDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO SOCIAL: ESCLARECENDO OS CONCEITOS

No estado do Paraná, a coletânea conhecida como Cadernos do Instituto de Ação Social do Paraná (Paraná, 2007), orienta a operacionalização da socioeducação em todas as unidades responsáveis pela execução das medidas socioeducativas, em âmbito estatal. Nesse material, a socioeducação é compreendida como um tipo de educação social, seguindo a concepção do pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa (2006). A ideia de socioeducação contida no Estatuto da Criança e do Adolescente foi desenvolvida pelo pedagogo que, segundo Ranieri (2014), foi quem cunhou o termo durante a redação da referida Lei. No Caderno Pensando e Praticando a Socioeducação (Paraná, 2007), as orientações do pedagogo foram reproduzidas, no intuito de compreender a natureza da ação socioeducativa.

De acordo com o Caderno Pensando e Praticando a Socioeducação (Paraná, 2007), toda educação é, por natureza, eminentemente social. Na concepção de educação social a ideia de educar é voltada para o coletivo, pensada no todo para o todo. Essa tarefa parte do pressuposto que o projeto social seja compartilhado por todos, educadores e educandos. Para tanto, é necessário que os atores sociais e as instituições objetivem a ampliação da identidade pessoal, cultural e social de cada indivíduo, sem desconsiderar o contexto social e a coletividade.

Para Costa (2006), a socioeducação, a partir do Estatuto, se divide em duas categorias: uma de caráter protetivo, que envolva jovens e crianças que se encontram em circunstâncias conflituosas, devido à omissão da família, da sociedade, do Estado e/ou por sua própria conduta, e a outra variante voltada especificamente para o trabalho social e educativo, que se aplica aos adolescentes e jovens em conflito com a lei devido ao ato infracional.

Para fins de análise, neste estudo a ideia de socioeducação empregada refere-se à segunda categoria enunciada por Costa. Para o pedagogo, a educação brasileira é dividida em educação profissional e educação geral. Porém, dada à especificidade do trabalho social desenvolvido junto às crianças e adolescentes, com objetivos pedagógicos, Costa sinaliza também a educação social como constituinte do sistema educacional, conforme a Figura 1.



Fig. 1. Divisão do sistema de educação brasileiro

Fonte: Paraná, 2007

¹ De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, a internação provisória refere-se à privação de liberdade pelo prazo máximo de 45 dias, período em que o Juiz analisa o processo e determina a medida socioeducativa mais adequada ao adolescente.

Os conceitos de socioeducação e educação social são utilizados como sinônimos pelo pedagogo. Para ele, a socioeducação tem a missão de preparar os jovens para o convívio social, sem quebrar as regras que o Código Penal, voltado para os adultos², considera como contravenção ou crime (Paraná, 2007).

Assim, a socioeducação parte do pressuposto primordial de que o desenvolvimento humano deve ser pleno e integral, contemplando todas as dimensões do indivíduo. Essa é a principal orientação recomendada aos Centros de Socioeducação para adolescentes em conflito com a lei pelo Estado do Paraná: “trata-se de uma proposta que implica em uma nova forma do indivíduo se relacionar consigo e com o mundo” (Paraná, 2007, p.19). Esse tipo de educação refere-se a uma nova forma de pensar o trabalho com esses sujeitos, estabelecendo um novo paradigma.

Antônio Carlos Gomes da Costa afirma que esse novo paradigma propõe uma abordagem interdimensional, que envolva o adolescente em sua integralidade, considerando a interpelação disciplinar ou interdisciplinar. Essa última se debruça na importância da intervenção de diversificadas disciplinas profissionais sobre os adolescentes, de forma a trabalhar as diferentes dimensões constitutivas do ser, como “... a sensibilidade, a corporeidade, a transcendentalidade, a criativa, a subjetividade, a efetividade, a sociabilidade e a convivibilidade” (Paraná, 2007, p.20).

O pedagogo afirma ainda que a educação interdimensional no trabalho com o adolescente em conflito com a lei, parte do pressuposto de que a educação é a comunicação integral do ser humano, abrangendo conhecimentos, sentimentos, crenças, valores, atitudes e habilidades na interlocução da troca entre os educadores e educandos. Para Costa (1990, p.8), “... a relação entre a pessoa do educador e a pessoa do educando, no contexto do trabalho educativo, e também a dimensão de educando que deve existir em cada educador e a dimensão de educador presente em cada educador”. A comunhão entre os educadores e educandos é de extrema importância, pois o aprendizado se faz por meio dessa articulação, não dissociando aquele que ensina daquele que aprende.

Nesse sentido, umas das orientações de Antônio Carlos Gomes da Costa reproduzida no Paraná é a pedagogia da presença. A pedagogia da presença se concretiza em se fazer presente na vida do educando é o dado fundamental da ação educativa, a presença é o conceito central, é a peça principal e o objetivo maior dessa pedagogia.

A ideia de uma educação social voltada para adolescentes em conflito com a lei, denominada socioeducação por Costa, tem influência direta da obra Poema Pedagógico do pedagogo ucraniano Anton Semiónovich Makarenko, na qual ele relata sua experiência enquanto diretor da Colônia Gorki³. De acordo com Ranieri (2014), o termo socioeducação, cunhado por Costa durante a redação do Estatuto, é uma referência direta à educação social de Makarenko. Dessa forma, faz-se necessário abordar, ainda que brevemente, os princípios da educação social proposta por Makarenko.

2.1. A educação social em Makarenko

De acordo com Capriles (1998), a experiência de Makarenko como diretor da Colônia Gorki, entre os anos de 1920 a 1927, foi um de seus desafios mais difíceis, sendo necessário que o mesmo abandonasse todos os princípios educacionais já aplicados e partisse em busca de métodos práticos. Para educar todos os jovens infratores ao mesmo tempo era necessária uma metodologia compreensível para o coletivo dos educandos e dos educadores, capaz de estimular o convívio social. Essa formulação recebeu o nome de “perspectiva necessária” que, segundo Capriles (1998), consiste na superação revolucionária das relações econômicas e políticas alienadas pela sociedade classista. De acordo com o autor:

“... Makarenko resolveu que a ‘perspectiva necessária’ era salvar a colônia de sua própria destruição, incorporando o trabalho socialmente útil aos fundamentos da sua proposta educativa. Organizou a vida da colônia mediante um sistema de interligação coletiva das responsabilidades, de forma que os próprios educandos sentiam-se parte fundamental do todo” (Capriles, 1998, p. 85)

² O Artigo 228 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) determina que são penalmente inimputáveis os menores de 18 anos

³ Na Rússia, até a Revolução de 1917, as crianças e adolescentes abandonadas e “delinquentes” eram internadas em institutos correccionais no intuito de afastá-las do convívio social. No Estado Socialista, foi formada a Comissão Górkí, que definiu como parâmetros para a reeducação dos abandonados e “delinquentes”, o trabalho produtivo e a construção social, surgindo, assim, a Colônia Górkí (Capriles, 1989).

O trabalho realizado por Makarenko, de forma coletiva, tinha como reeducar os jovens infratores, transformando-os em homens novos para uma nova sociedade, a socialista. Para esse pedagogo, o coletivo é um organismo vivo que possui seus órgãos, suas atribuições e responsabilidades, estando interligados entre as suas partes. Dessa forma, os membros da coletividade estão ligados mutuamente por relações e dependências diretas. Sem essa interligação não há coletivo, somente uma multidão, um emaranhado de pessoas, conforme explica Capriles (1989).

Para Makarenko, a educação deve se atentar a todos os aspectos, de forma que cada um seja útil e indispensável a classe trabalhadora. Assim, a proposta do pedagogo ucraniano é a de uma educação baseada nos princípios comunistas, como dito em suas próprias palavras:

“Nossa educação deve ser comunista, e cada pessoa que eduquemos deve ser útil à causa da classe operária. Esse princípio generalizador pressupõe, evidentemente, diferentes formas de realização desse trabalho, de acordo com a variedade material e suas diversas formas de emprego na sociedade. Qualquer outro princípio não é nada mais que uma impessoalização” (Makarenko, 1982 como citado em Capriles, 1989, p.97).

A educação proposta pelo pedagogo Makarenko, tem o intuito de educar para o coletivo, ou seja, para que cada indivíduo possa ser útil à luta da classe trabalhadora. Desta forma, observa-se que trabalho e coletividade são os principais termos que caracterizam a educação social na concepção de Makarenko.

Todavia, transplantar a pedagogia socialista de Makarenko para a realidade brasileira exige, no mínimo, uma análise sobre os fundamentos da formação capitalista no Brasil. Sem isso, os princípios dessa proposta pedagógica não se sustentam, tornando-se uma mera idealização para aqueles que operam as medidas socioeducativas diante do conflito entre coerção e educação. Nessa perspectiva, é importante compreender o sentido da educação social no Brasil, principalmente no contexto do neoliberalismo.

2.2. A educação social no Brasil

Paiva (2016) esclarece que a educação social é uma disciplina da pedagogia social, compreendida como uma prática ou, como defende a autora, umas práxis da pedagogia social. É o campo de sistematização das práticas educativas que acontecem em diferentes espaços e que não adotam a didática escolar no processo de aprendizado. Por sua vez, a pedagogia social possui um tratamento científico, ou seja, é uma área de conhecimento da educação, constituindo-se como base teórica para as práticas de educação não formais.

Caliman (2006) ressalta que a pedagogia social se desenvolveu de modo particular no século XIX nos países europeus, sob a influência do pensamento liberal burguês, devido à necessidade de se educar crianças e adolescentes em condição de “marginalidade” e pobreza, sequelas do desenvolvimento industrial, as quais não frequentavam ou não podiam frequentar as instituições formais de educação (escolas). Para o autor, o objetivo da pedagogia social é recuperar e prevenir as deficiências de socialização, em especial de pessoas que não possuem suas necessidades fundamentais satisfeitas.

No Brasil, estudos como os de Graciani (1997), Machado (2010) e Paiva (2016) apontam que a pedagogia social é ainda um campo em construção. Para Machado (2010), apesar da pedagogia social, enquanto área de produção científica e formação profissional, ser recente, as práticas educativas em espaços não escolares não representam uma inovação, sendo mapeadas pelo autor desde a década de 1930, período em que as políticas sociais começam a ser organizadas, passando pela educação popular de Paulo Freire, na década de 1960, e pelas experiências dos educadores de rua, na década de 1980.

Desta forma, Paiva (2016) esclarece que a educação social no Brasil encontrou seus alicerces na educação popular, apresentando características libertadoras, emancipadoras, no intuito de se contrapor à concepção liberal burguesa de mera transmissão dos saberes e de desenvolvimento de habilidades, pois considera o ser humano como um ser incompleto e inacabado em permanente processo de desenvolvimento. Nessa perspectiva, todas as experiências dos indivíduos são relevantes no processo educacional, como o modo de vida, o cotidiano e a cultura, com vistas a desenvolver o protagonismo, a cidadania e a emancipação dos indivíduos. Assim, a educação social é aquela que se concretiza em diversos âmbitos, que não necessariamente o ambiente escolar.

Nessa lógica, a autora também esclarece que os indivíduos da educação social são, de modo geral, todos aqueles que demandam processo humanizados e educativos, fora dos muros das instituições escolares, livres das algemas dos currículos escolares e dos currículos dos professores. Nessa

concepção, as ideias de protagonismo, cidadania e emancipação são apropriadas pela educação social, no sentido de preparar os indivíduos ao convívio social pleno.

Todavia, as transformações no mundo do trabalho incidiram diretamente no campo da educação, justificando, atualmente, a adaptação pedagógica à chamada “sociedade da informação” e ao mundo globalizado. Com tal argumento, as reformas neoliberais que se sucederam a partir da década de 1990 nos países de capitalismo periférico foram engendradas pelos organismos internacionais, com ampla participação do Banco Mundial no reordenamento do Estado e na oferta de políticas sociais, dentre elas a educação.

No Brasil, as reformas na área apresentam consequências não só para a educação formal como também para a educação dita como não formal, na qual se enquadra a educação social. O preparo dos indivíduos ao convívio social pressupõe adaptar os termos como protagonismo, cidadania e direitos humanos à lógica do mercado. Assim posto, a proposta de educação social não está totalmente apartada da perspectiva liberal burguesa.

Desta forma, observa-se que há um distanciamento entre a atual concepção de educação social e a de Makarenko. A educação proposta pelo pedagogo ucraniano possui objetivos voltados para a coletividade e o trabalho, partindo das particularidades para a totalidade. Em contrapartida, a educação social voltada para o convívio social pleno, com ênfase no protagonismo, na cidadania e emancipação, não apresenta uma ruptura com a educação liberal burguesa, principalmente no contexto neoliberal.

Assim, é preciso analisar como os principais termos que caracterizam a educação social foram incorporados no Regimento Interno dos Centros de Socioeducação do Estado do Paraná, no intuito de identificar se o sistema socioeducativo paranaense apresenta, formalmente, uma proposta de educação social.

3. A PROPOSTA SOCIOEDUCATIVA DOS CENTROS DE SOCIOEDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ

Se no Brasil, a socioeducação é compreendida como uma modalidade de educação social, entende-se que o Regimento Interno dos Centros de Socioeducação do Estado do Paraná deverão, no mínimo, conter as principais ideias que traduzem a concepção de educação social, seja na perspectiva socialista/comunista, seja na liberal burguesa.

Desta forma, identificamos, no Regimento Interno, as palavras-chave que traduzem a proposta de educação social de Makarenko, quais sejam: trabalho e coletivo (coletividade). No Quadro 1 encontra-se o mapeamento destes dois termos, indicando a incidência, ou seja, o número de vezes em que aparece ao longo do documento, além do contexto em que a palavra foi utilizada.

Quadro 1. Termos que caracterizam a educação social de Makarenko e identificados no Regimento Interno dos Centros de Socioeducação do Estado do Paraná.

Palavra-chave	Incidência	Contexto
Trabalho	41 incidências	Coordenar e administrar; trabalhos desenvolvidos pela equipe técnica; manutenção; trabalho de todos os servidores da unidade; trabalho socioeducativo; trabalho com vestuário apropriado; trabalho extraordinário; convocação ao trabalho; trabalhos desenvolvidos com as famílias; trabalhos do cotidiano; trabalho de execução; trabalho dos servidores; trabalho com atenção; trabalho evitando deslocamentos desnecessários; trabalhos desenvolvidos em diversos setores; trabalho que será desenvolvido; trabalho junto com a equipe; instrumento de trabalho.
Coletivo	11 incidências	Movimentos individuais e coletivos; pertences individuais e coletivos; estímulos individuais ou coletivos; coletivos aplicáveis; uso pessoal ou coletivo; registro coletivo; banheiros coletivos; público coletivo.

Fonte: Paraná, 2016. Elaborado pelas autoras

Observa-se que trabalho e coletivo são referenciados de forma isolada. Não há no Regimento Interno o entendimento de que o trabalho é o princípio educativo, voltado para a coletividade, conforme a proposta de educação social de Makarenko.

Já a educação social que se desenvolveu no Brasil destaca o aprendizado para a sociabilidade e para a prática da cidadania, ou seja, para o convívio social pleno. Portanto essa proposta implica um novo modelo de indivíduo, de se correlacionar consigo e com o mundo. Identificamos no Regimento Interno as principais palavras que traduzem as ideias dessa educação social: emancipação, protagonismo e cidadania. No Quadro 2 encontra-se esquematizado as três palavras-chave, quantas vezes as mesmas são citadas no documento e o contexto em que foram inseridas.

Quadro 2. Termos que caracterizam a educação social desenvolvida no Brasil e identificados no Regimento Interno dos Centros de Socioeducação do Estado do Paraná.

Palavra-chave	Incidência	Contexto
Emancipação	01 incidência	Maioridade
Protagonismo	0 incidência	-
Cidadania	02 incidências	Exercício da cidadania; fortalecimento da cidadania.

Fonte: Paraná, 2016. Elaborado pelas autoras.

Nota-se que o termo emancipação é utilizado apenas para caracterizar a maioridade precoce, ou seja, a aquisição da capacidade civil antes dos dezoito anos de idade. Já o termo cidadania é referenciado apenas duas vezes para designar ações voltadas para o seu exercício e fortalecimento.

O Estatuto da Criança e do Adolescente tem como princípio a doutrina de proteção integral, que consiste na garantia dos direitos fundamentais, respeitando a condição peculiar de desenvolvimento desses sujeitos. Desta forma, a socioeducação deve ser realizada de forma a garantir os direitos fundamentais dos adolescentes autores de ato infracional, priorizando os aspectos pedagógicos em detrimento dos coercitivos.

Assim posto, identificamos, ainda, os termos que caracterizam a proposta pedagógica do Estatuto: educação e direito. No Quadro 3 estão dispostas as duas palavras, quantas vezes aparecem no documento e o contexto que estão envolvidas.

Quadro 3. Termos que caracterizam a proposta pedagógica da socioeducação contida Estatuto da Criança e do Adolescente e identificados no Regimento Interno dos Centros de Socioeducação do Estado do Paraná

Palavra-chave	Incidência	Contexto
Educação	04 incidências	Educação para a vida; educação formal; educação para qualificação.
Direito	21 incidências	Direitos humanos; direito ao voto; direito dos adolescentes; direito de ser acompanhado por responsável; direito de peticionar direito a visita; direito ao contraditório e ampla defesa; direitos fundamentais; direito do advogado; direito a visita íntima; direito a permeância com o recém-nascido.

Fonte: Paraná, 2016. Elaborado pelas autoras

O termo educação é citado apenas 04 (quatro) vezes ao longo de todo o documento. Já o termo direito apresenta 21 (vinte e uma) incidências, o que representa a incorporação da doutrina de proteção integral ao sistema socioeducativo, ao menos no que diz respeito aos direitos legais.

Em contrapartida, a ideia de punição é bem mais presente no documento analisado. Os termos segurança, deveres e normas, que expressam os aspectos coercitivos das medidas socioeducativas estão indicados no Quadro 4.

Quadro 4. Termos que caracterizam a proposta coercitiva da socioeducação contida no Estatuto da Criança e do Adolescente e identificados no Regimento Interno dos Centros de Socioeducação do Estado do Paraná.

Palavra-chave	Recorrência	Contexto
Segurança	91 incidências	Segurança do adolescente; técnicas de segurança; segurança da unidade; ameaçar a segurança; procedimentos de segurança; zelar pela segurança; segurança geral; normativa interna de segurança; área de segurança; colocar em risco a segurança; contribuir para a segurança; garantia de segurança; divisão de segurança; procedimentos de segurança; auxiliar na segurança; condições adequadas de segurança; informação de segurança; responsável pela segurança; materiais de segurança; risco a segurança, fator de risco a segurança; comprometimento da segurança, consideração à segurança.
Deveres	3 incidências	Deveres dos adolescentes
Normas	16 incidências	Normas do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo; normas dos servidores; normas complementares ao Regimento; normas de rotina da unidade, normas da instituição; normas de segurança; normas de acesso.

Fonte: Paraná, 2016. Elaborado pelas autoras

Observa-se que o termo segurança apresenta maior destaque, sendo citado 91 (noventa e uma) vezes no documento, fato que coloca em evidência que os aspectos punitivos da medida socioeducativa de privação de liberdade têm se sobressaído sobre os educativos. Nesta perspectiva, Silva (2011) desloca a discussão sobre as medidas socioeducativas do campo educativo para o campo punitivo. De acordo com a autora, o Estatuto da Criança e do Adolescente, ao garantir direitos e deveres, instituiu o direito penal juvenil, pois responsabiliza o adolescente pelo ato infracional cometido, atribuindo o processo legal, tendo como referência o Código Penal. Assim, o Estatuto não só reafirmou o controle social que já imperava nos Códigos de Menores de 1927 e 1979, como legitimou práticas de controle sócio penal.

A esta reflexão acrescenta-se a atual conjuntura econômica que, em tempos de crise do capital, tem provocado o avanço de posicionamentos políticos que intensificam os processos de criminalização da pobreza e da punição como forma de controle por parte do Estado burguês. Nesse cenário, é comum o embrutecimento de discursos que tendem a exigir posturas mais firmes do Estado, como a redução da maioridade penal e o aumento do período de internação de adolescentes em instituições de socioeducação.

Nesse sentido, é importante assinalar o contexto neoliberal, no qual, segundo Wacquant (2015), o Estado, ao reduzir o alcance de suas ações nas áreas sociais, avança intensamente o seu poder repressivo:

“O inchamento explosivo da população carcerária, a retração dos programas vocacionais e educacionais dentro das prisões, o recurso maciço às mais diversas formas de pré e pós controle custodial e a multiplicação dos instrumentos de vigilância, tanto a montante quanto a jusante da cadeia penal, tudo isso deixa claro que a ‘nova penologia’ ora implementada não tem por finalidade ‘reabilitar’ os criminosos, mas sim ‘gerenciar custos e controlar populações perigosas’, e quando isso não acontece, estoca-los em separado, a fim de remediar a indigência dos serviços sociais e médicos, que não pretendem nem têm condições de torná-los a seu encargo” (Wacquant, 2015, p.124-125).

Para Wacquant (2015), é a partir do neoliberalismo que o Estado Penal se amplia, de forma a dar respostas às negligências por ele mesmo provocadas. Assim, o encarceramento em massa, a guerra

contra as drogas, e a punição da pobreza constituem estratégias do Estado frente a sua redução nas áreas sociais, que representam o aniquilamento dos indivíduos.

Em um cenário de insegurança social, forjado pela retração do Estado no campo das políticas sociais, a ênfase no comportamento individual tem se intensificado nas práticas da socioeducação, reforçando os princípios de individualização da pena e de ressocialização do indivíduo, o que caracteriza um movimento tendencialmente voltado para a segurança como estratégia do Estado em gerenciar parte da população sobrando (Carlos, 2019). No Estado do Paraná, a proposta socioeducativa não se distancia dessa lógica. A ênfase na segurança reforça o controle sobre o comportamento dos indivíduos, evidenciando, formalmente, que os aspectos coercitivos devem se sobressair aos pedagógicos, o que denota a concepção de socioeducação uma característica claramente punitiva.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do Regimento Interno dos Centros de Socioeducação do Estado do Paraná proporcionou reflexões sobre os aspectos educativos e punitivos que caracterizam as medidas socioeducativas. É válido ressaltar que o Artigo 121 do Estatuto da Criança e do Adolescente esclarece que a medida socioeducativa de internação em estabelecimento educacional está sujeita aos princípios de brevidade, excecionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, tendo como complemento o Artigo 123, que indica que os aspectos pedagógicos devem se sobrepor aos aspectos coercitivos.

No estudo do Regimento Interno observa-se que o termo segurança foi citado 91 (noventa e uma) vezes, enquanto o termo educação é citado apenas 4 (quatro) vezes, demonstrando que a medida de privação de liberdade é constituída basicamente pelo cumprimento das normas e deveres por parte dos adolescentes, com vistas a garantir à sua própria segurança, a da instituição e da sociedade em geral. Tal fato caracteriza o sistema socioeducativo paranaense como um sistema penitenciário juvenil, impossibilitando a sua inclusão social pelo viés educacional.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que o sistema socioeducativo do Estado do Paraná, em regime de internação, não apresenta uma proposta de educação social, ao contrário. Formalmente, os aspectos coercitivos se sobrepõem aos aspectos pedagógicos, fato que descaracteriza a proposta do Estatuto da Criança e do Adolescente e que pode se tornar irremediável, na medida em que se avança o braço penal do Estado no Brasil. Ressalta-se, por fim, a importância de estudos complementares que possam contribuir para a compreensão desse retrocesso no sistema socioeducativo paranaense.

REFERÊNCIAS

- Amarante, B. de; Freitas, C. M. P. B. S de; Agostini, D. M; ... & Junckes, N. B. B. (2013). Normas Complementares para Organização e Funcionamento do Sistema de Atendimento Socioeducativo Catarinense Regime Restritivo e Privativo de Liberdade. Florianópolis/SC: Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania/Departamento de Administração Socioeducativa.
- Amorim, G. G.; Arraes, J.; Bisinoto, C.; & Stemler, L. A. S. (2015). Socioeducação: Origem, Significado e Implicações para o Atendimento Socioeducativo. *Psicologia em Estudo*, 20(4), 575-585.
- Bellotto, H. L. (2006). Arquivos permanentes: tratamento documental. 4a ed. Rio de Janeiro: FGV Editora.
- Brasil. (1990). Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Curitiba: [s.n.].
- Brasil. (2012). Lei Federal nº 12. 594, de 18 de janeiro de 2012. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Brasília.
- Caliman, G. (2006). Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social na Europa (Itália). I Congresso Internacional de Pedagogia Social.
- Capriles, R. (1989). Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista. Editora Scipione.
- Carlos, V. Y. (2019). Os fundamentos pedagógicos que sustentam a socioeducação no Brasil: desvendando os nexos da proposta construída ao longo de um século. (Tese). Londrina, PR: UEL.

- Costa, A. C. G. da. (1990). *Aventura pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa*. Colômbia: Editora Guadalupe.
- Costa, A. C. G. da. (2006). *Parâmetros para a formação do socioeducador: uma proposta inicial para reflexão e debate*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.
- Gil, A. C. (2011). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6a ed. São Paulo: Atlas.
- Graciani, M. S. S. (1997). *Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida*. São Paulo: Cortez.
- Machado, E. R. (2010). *A Pedagogia Social no contexto brasileiro: análises de possíveis aproximações ou distanciamentos das áreas de Educação Popular e dos Movimentos Sociais*. Anais do Congresso Internacional de Pedagogia Social.
- Paiva, J. S. de. (2016). *Caminhos do educador social no Brasil*. Jundiaí/SP: Paco Editorial.
- Paraná. (2007). *Pensando e praticando a socioeducação*. Cadernos do IASP. Curitiba: Instituto de ação Social do Paraná.
- Paraná. (2016). *Regimento Interno das Unidades de Atendimento Socioeducativo*. Paraná.
- Ranieri, E. (2014). *A invenção das medidas socioeducativa*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Silva, M. L. de O. (2011). *Entre proteção e punição: o controle sociopenal dos adolescentes*. São Paulo: Editora Unifesp.
- Wacquant, L. (2015). *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos [A onda punitiva]*. 3a ed. Coleção Pensamento Criminológico. Rio de Janeiro: Revan.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE QUÍMICA

Raiza Mendes Bertalha¹, Fátima Aparecida da Silva Iocca²

¹Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT (BRASIL), bertalha11@gmail.com

²Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT (BRASIL), iocca@unemat.br

RESUMO

Os enfrentamentos das questões ambientais perpassam pela compreensão dos fenômenos físicos, biológicos e químicos. O ensino de Química associado ao desenvolvimento socioambiental sustentável, num cenário interdisciplinar, é uma das ferramentas para a compreensão integral dos fenômenos sociais, biológicos e físicos. Nesse sentido, a problemática dessa pesquisa respondeu ao seguinte questionamento: Como acontece a prática pedagógica referente à abordagem da Educação ambiental no Ensino de Química? Com objetivo de identificar as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio com foco no desenvolvimento da Educação Ambiental (EA), no Ensino de Química. A metodologia empregada foi baseada na pesquisa qualitativa por estudo de caso. Os seis participantes são professores que residem em Rondônia e em Mato Grosso-Brasil. Utilizou-se questionário e rodas de conversa, com os professores participantes do estudo. Os dados foram coletados, utilizando suportes tecnológicos, como o celular, e a criação do “grupo de pesquisa da dissertação” com os participantes. Os dados pesquisados indicaram que os professores participantes têm a percepção da relação entre direitos humanos e ambiente, pois citam o desenvolvimento de atividades que têm conexão entre EA e o ensino de química, como: produção do sabão caseiro (saponificação); compostagem (biodigestor, formação de gás metano); separação do lixo para a reciclagem; contaminação do ambiente por produtos químicos. Esperamos que essa pesquisa possa contribuir com reflexões e ações que auxiliem no processo didático, com o intuito de problematizar a realidade na qual estão inseridos, de maneira crítica e reflexiva, focando nos problemas ambientais vivenciados pela sociedade contemporânea.

Palavras-chaves: Ensino e aprendizagem. Interdisciplinaridade. Conhecimento Científico. Ensino Médio.

ABSTRACT

Confronting environmental issues involves understanding physical, biological and chemical phenomena. The teaching of Chemistry associated with sustainable socio-environmental development, in an interdisciplinary scenario, is one of the tools for the integral understanding of social, biological and physical phenomena. In this sense, the problem of this research answered the following question: How does the pedagogical practice regarding the approach of Environmental Education in Chemistry Teaching happen? With the objective of identifying the pedagogical practices of high school teachers with a focus on the development of Environmental Education (EA) in Chemistry Teaching. The methodology used was based on qualitative research by case study. The six participants are teachers who live in Rondônia and Mato Grosso-Brazil. A questionnaire and conversation circles were used with the teachers participating in the study. Data were collected using technological supports, such as cell phones, and the creation of a “dissertation research group” with the participants. The surveyed data indicated that the participating teachers have a perception of the relationship between human rights and the environment, as they mention the development of activities that have a connection between EE and chemistry teaching, such as: production of homemade soap (saponification); composting (biodigester, methane gas formation); separation of garbage for recycling; contamination of the environment by chemicals. We hope that this research can contribute with reflections and actions that help in the didactic process, with the aim of problematizing the reality in which they are inserted, in a critical and reflexive way, focusing on the environmental problems experienced by contemporary society.

Keywords: Teaching and learning. Interdisciplinarity. Scientific knowledge. High school.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) discute os problemas ambientais gerados pela ação do homem e está relacionada com as práticas do indivíduo junto à natureza, uma vez que ele trabalha de maneira integrada, aplicando novas tecnologias, a fim de reduzir os impactos ambientais. Por isso, a importância de conectar o homem ao ecossistema (BRANCO; CAVINATTO, 1999).

Devido a devastação do meio ambiente, crescem os movimentos sociais que defendem a conservação da natureza e a EA pelo mundo. O Brasil, pressionado por países desenvolvidos, implantou a EA como um tema interdisciplinar, legitimado pela Constituição Federal de 1988, no artigo 225, inciso VI: “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

A EA deve estar contemplada no currículo das escolas, de forma interdisciplinar. Para Zakrzewski (2004), a escola deve ter um contexto estabelecido entre os educandos e a natureza, o que necessita de um olhar diferenciado, portanto defende que a EA diferenciada relaciona saberes significativos, críticos, historicamente contextualizados, estruturando-os num projeto político pedagógico agregado a uma cultura política libertária, baseada em valores como a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

Nesse sentido, apresenta-se a pesquisa sobre Educação Ambiental na prática pedagógica de professores de Química, cujo problema busca responder “Como está acontecendo a prática pedagógica referente à abordagem da Educação Ambiental no Ensino de Química?” Nesta perspectiva, o objetivo é identificar as práticas pedagógicas dos professores de Química do Ensino Médio no desenvolvimento da Educação Ambiental.

A EA em nível global, apresenta ações realizadas em nível internacional e nacional, que contribuíram para a Educação Ambiental, fruto da preocupação com o que ocorre no meio ambiente.

Sendo assim a formação dos professores de Química e a EA, são pontos em comum entre estas duas vertentes da educação, para buscar responder por que e de que forma a Química pode ser utilizada como instrumento de promoção da Educação Ambiental no Ensino Médio.

2. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A abordagem da pesquisa é qualitativa. Bogdan e Biklen (1994, p. 16) afirmam que “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”. A ênfase deve ser dada à compreensão dos comportamentos dos sujeitos, a partir da perspectiva adotada pela investigação.

Nesse sentido, optamos pelo estudo de caso, considerando a necessidade de conceber as percepções e o contexto dos professores participantes da investigação, para contribuir com as discussões e as reflexões sobre a temática abordada.

O contato inicial com os professores participantes ocorreu em um grupo de WhatsApp, formado em 2004, onde os interessados em participarem da pesquisa, compuseram um novo grupo no WhatsApp, com 6 professores residentes nas cidades de Pimenta Bueno (RO); Bandeirantes – Porto Velho (RO); Cacoal (RO); Machadinho do Oeste (RO) e Juara (MT) e também, através do Google Meet – <https://meet.google.com/zqx-pevm-nms>.

Para manter o anonimato e evitar a exposição pessoal dos participantes, os professores participantes foram denominados por letras do alfabeto.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para melhor apresentar e discutir as etapas desenvolvidas na presente pesquisa, optamos por organizar os resultados e discussões em três categorias de análise: 1) **Análise do livro didático com enfoque na educação ambiental**; 2) **Formação, percepção dos professores e práticas pedagógicas**; 3) **Partilhando saberes e incertezas**.

3.1 Análise do livro didático de química, com enfoque na educação Ambiental

De acordo com Luckesi (2001), o livro didático funciona como uma ferramenta de auxílio para o educador, no processo de ensino, e, para o aluno, no processo de aprendizagem. Dessa forma, os

livros didáticos se tornaram fundamentais para o planejamento e o desenvolvimento das aulas de Química.

O LD analisado foi a coleção Química dos autores Carlos Alberto Mattoso Ciscato, Luis Fernando Pereira, Emiliano Chemello, Patrícia Barrientos Proti. (Quadro 1). A escolha desta coleção se justifica pelo fato de os professores que participaram da pesquisa a utilizarem nas aulas.

Quadro 1: Ficha de Identificação do livro didático analisado: Química Ciscato, Pereira, Chemello e Proti

EDIÇÃO	1ª edição
NOME	Química Ciscato, Pereira, Chemello e Proti
AUTORES	Carlos Alberto Mattoso Ciscato, Luis Fernando Pereira, Emiliano Chemello, Patrícia Barrientos Proti
PNLD	2018, 2019, 2020.
DISCIPLINA	Química
VOLUME	1º ano do Ensino Médio 2º ano do Ensino Médio 3º ano do Ensino Médio

Segundo Ciscato et al. (2018), a nova coleção valoriza a contextualização, a interdisciplinaridade e a experimentação como formas de conscientizar o aluno a respeito da presença da Química no dia a dia. Os conteúdos tradicionais da disciplina são apresentados por meio de temas significativos para a vida em sociedade, dando ao professor segurança e recursos para um ensino conectado com as expectativas dos alunos e as habilidades para o século XXI.

Esta coleção foi selecionada para o período de 2018, 2019, 2020, para o ensino de química; porém, segundo os professores, as escolas estão utilizando a mesma coleção em 2021, pois, devido ao Covid 19, não foram escolhidos novos livros didáticos.

A coleção nos seus volumes aborda diversos temas voltados ao meio ambiente, contextualizações de temas do país (Brasil) onde vivem esses alunos, como por exemplo a abordagem da poluição de um

dos principais afluentes do rio São Francisco, o rio das Velhas (Sabará, MG), que entrou em estado de restrição. Não tem como trabalhar o assunto “ÁGUA” sem trabalhar o contexto ambiental em que o aluno está inserido, aborda ainda o “Controle de Acidez das Águas”, citando o Município de Nova Era, Região central de Minas Gerais., cuja população Ribeirinha foi orientada a não utilizar a água do rio e, em seguida, aconteceu a morte de vários peixes.

Após a análise da coleção do livro de química – Ciscato, Pereira, Chemello e Proti, 1ª edição, consideramos que a coleção, apesar de ser considerada “ultrapassada”, pois sua utilização, segundo o Plano Nacional do Livro Didático - PNLD, estava prevista até 2020, poderia, sim, continuar sendo adotada pelo professor de química, uma vez que trata de conteúdos da EA, oportunizando estabelecer relações com outras disciplinas, como física, português, matemática, sociologia e filosofia, pois um tema gerador pode ir conectando vários outros subtemas.

3.2 Percepção dos professores e práticas pedagógicas

Após a manifestação de interesse dos 06 (seis) professores em participar da pesquisa, foi disponibilizado um questionário, no grupo do WhatsApp, para ser respondido pelos professores.

1. Qual sua formação?
2. Na sua formação, você teve alguma formação ou disciplina sobre Educação Ambiental?
3. Professor (a), você acha importante a disciplina de Educação Ambiental no ensino de química? Por quê?
4. Comente uma prática pedagógica para trabalhar algum conteúdo da Educação Ambiental na disciplina de química.
5. Relate como está sendo o trabalho com as aulas remotas ou híbridas

Quanto ao questionamento, **qual sua formação?** dos seis professores, dois são mestres em Ensino de Ciências Exatas, um, em Ensino de Matemática e ciências, os demais são graduados em

química. Em relação à formação inicial, se teve formação ou cursou a disciplina de Educação Ambiental, os entrevistados relataram ter estudado a disciplina.

Na pergunta três, **você acha importante a disciplina de educação ambiental no ensino de química? Por quê?** as respostas foram unânimes em favor da Educação Ambiental, todas devidamente justificadas. A fala que mais se destacou foi a do professor D *“Sim, pois traz para a nossa geração a importância de ter um futuro mais limpo, tornando as pessoas mais conscientes sobre temas como sustentabilidade, processos de reciclagem, geração de energia e saber consolidar avanços tecnológicos e a preservação do ambiente”*.

A BNCC (Brasil, 2018) aponta que entender a vida na sua diversidade de formas e níveis de organização permite que os estudantes atribuam importância à natureza e aos seus recursos, reconheçam a imprevisibilidade de fenômenos e os limites das explicações e do próprio conhecimento científico, como também valorizem as mudanças e a preservação do meio ambiente.

Com relação à quarta pergunta, **comente uma prática pedagógica para trabalhar algum conteúdo da Educação Ambiental na disciplina de química?** apareceram diversas e interessantes sugestões, conforme as falas transcritas na sequência a fala que mais se destacou foi do professor E *“Desenvolver seminários entre os alunos sobre os produtos químicos, e alguns objetos, pilha, bateria de celular etc., retornar resíduos que contaminam o solo e o meio ambiente”*.

No tocante à prática pedagógica, dois professores citaram a reutilização do óleo de cozinha para a produção de sabão e a separação do óleo por resultar no entupimento das tubulações do sistema sanitário.

Já o professor (E) sugeriu a prática de realizar seminários, relacionando o ensino de Química com os objetos que contaminam o solo e o meio ambiente.

A análise dessa prática educativa é essencial para a formação dos professores. A postura crítica do professor em relação à sua prática profissional possibilita a análise crítica do cotidiano, que leva a agir de forma ativa. Através dessa forma, o professor reconstrói os seus questionamentos, seus conhecimentos e a forma como intervém no processo educativo (ALARCÃO, 1996).

Os professores entrevistados falam em desenvolver a “conscientização” através de temas geradores, correlacionados com o ensino de química. Estas atividades são realizadas pelos alunos através de seminários, aulas que envolvem experimentação, como a produção de sabão, compostagem, que desafiam o aluno a colocar a “mão na massa” e a observar diretamente as etapas dos processos químicos envolvidos nesses experimentos. Todas essas práticas contribuem para que os alunos aprendam e reflitam sobre esses processos na escola e levem esta prática para ser aplicada no seu dia a dia.

O artigo 6º das Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental (MEC, DCNA, 2012) destaca que a Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere as relações entre natureza, sociocultural, produção, trabalho, consumo, despolitizando o tema e traga a veracidade à prática pedagógica relativa à temática.

Acerca da quinta pergunta, **“relate como está sendo o trabalho com as aulas remotas ou híbridas?”**, os professores participantes da pesquisa contribuíram com seus relatos, as aulas foram um grande desafio para todos, incluindo os pais, alunos e comunidade escolar, pois ninguém estava acostumado a utilizar a tecnologia de um modo tão urgente e importante. Conforme evidenciado nas repostas dos professores, está “difícil” e “que é um desafio”.

Assim, a escola assume um papel primordial nos processos educativos, pois teve que reinventar-se e empenhar-se na reelaboração de novos comportamentos em relação ao ensino e construir uma percepção visando à conservação e à utilização racional.

Segundo Hodges et al. (2020), o uso de soluções de ensino totalmente remotas para a instrução ou o ensino que, de outra forma, seria ministrado presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos, retornarão ao formato presencial assim que o vírus do Covid 19 diminuir.

Nessa perspectiva, os professores tiveram que utilizar novas metodologias e práticas de atividades pedagógicas mediadas pelos meios digitais, uso da internet, para minimizar a disseminação do vírus. Os professores utilizaram vários meios tecnológicos como celular, e-mail, salas virtuais, grupos de WhatsApp, aplicativos como o Google Meet.

Sendo assim, alguns conhecimentos são imprescindíveis, tais como a elaboração de planejamentos, a relação professor-aluno, entre outros. Salienta-se o planejamento, por ele ser o instrumento de organização de toda a ação pedagógica do professor. De acordo com Libâneo (2013), no

planejamento, deve-se inserir objetivos, conteúdos e métodos, que deverão ser trabalhados com os estudantes, considerando a realidade social na qual estão inseridos e suas condições individuais.

3.3 Partilhando saberes e incertezas

Os encontros da roda de conversa para a discussão da temática proposta ocorreram na forma de um encontro por dia, com duração de uma hora, com um convidado e a realização de um planejamento didático-pedagógico.

A dinâmica da participação era livre, sem nenhuma regra explícita de como sinalizar um pedido de fala, não havia a obrigatoriedade de falar. O simples fato de ser obrigado falar poderia inibir a participação, cada fala surgiu naturalmente, sendo ouvida e respeitada por todos. A partir das temáticas discutidas, as participantes eram livres para intervir, compartilhar experiências com as demais integrantes do grupo, estavam à vontade para dialogar ou interferir nas discussões, o que foi primordial para a participação e interação dos professores.

O cronograma das atividades desenvolvidas e as temáticas sugeridas foram discutidas pelo coletivo, durante o processo de investigação (QUADRO 2).

Quadro 2: Cronograma da roda de conversa dos professores que participaram da pesquisa

DIA	RODA DE CONVERSA
05/ 03/2022	1. ^a Roda de conversa: Apresentação da proposta de pesquisa aos professores participantes; explicação sobre a dinâmica da roda de conversa; apresentação dos participantes, para se conhecerem. Apresentação do professor Me. Emerson de Oliveira Figueiredo.
08/03/2022	2. ^a Roda de conversa: Palestra do Me. Emerson de Oliveira Figueiredo, sobre o tema "Química é sua experiência".
10/03/2022	3. ^a Roda de conversa: Elaboração coletivo, de plano de aula relacionando o conteúdo de química com Educação Ambiental.
11/03/2022	4. ^a roda de conversa: Discussões e reflexões com o grupo sobre a temática utilizada pelo palestrante, a atividade desenvolvida e a apresentação do plano do dia anterior.

No primeiro encontro, os professores participantes expuseram seus constrangimentos, medos, angústias e dificuldades em relação à abordagem da temática em questão, ocorreu no período noturno.

Narrativas Autobiográficas foi o recurso utilizado para permitir que se criassem vínculos para facilitar a aproximação e socialização dos participantes que mencionaram aspectos da sua vida, escolhas, caminhos rememorados, que constituem suas trajetórias de vida profissional; falar de si mesmo implica reconstruir o vivido com sentido.

O segundo encontro, foram momentos de reflexão sobre a realidade em que estamos inseridos, com um olhar para os estados de Rondônia e Mato Grosso, abordo relatos sobre o desmatamento, o garimpo, o lixo e assuntos pertinentes da convivência de todos os participantes.

Após as discussões, ocorreu a palestra com o professor Me. Emerson de Oliveira Figueiredo, formado em Química, mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UNEMAT), abordou o tema "Química é sua experiência". e iniciou explanando sobre sua vida acadêmica. Foi abordado o ensino de química, expôs sua percepção sobre a Ensino de Química e o "passo a passo" de como ele trabalha com metodologia ativas.

Segundo o professor Emerson, para adotar esta prática pedagógica, precisa conhecer a realidade da vida do aluno, para gerar a problematização, elencar os pontos principais, abordar as teorias formulando perguntas sobre o tema trabalhado, formular hipóteses, para chegar a um resultado que reflita na aprendizagem do aluno.

Veiga (2006) afirma que, em particular, no ensino de química, os alunos, muitas vezes, não são capazes de associar o conteúdo estudado ao seu cotidiano e, por isso, se desinteressam pelo tema, um indicativo de que este ensino está sendo realizado de forma descontextualizada, não interdisciplinar.

Após a palestra, os professores foram convidados a contribuírem com suas colocações, ideias, perguntas, questionamentos, mostraram-se um pouco tímidos e confessaram que não tinham tanto conhecimento sobre "metodologias ativas". O professor (D) disse ter feito um curso de quarenta horas

Nesta pesquisa, a prática pedagógica envolve a tomada de consciência de todo processo educativo e as ferramentas utilizadas pelos professores para que ele aconteça, bem como a reflexão dos professores acerca de seus saberes e deveres para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que oportunize a reflexão, que nos leva a permear a memória educativa, no sentido de refletir sobre a nossa relação com a escola, com o conhecimento e com a vida de uma maneira geral.

Na terceira roda de conversa, ocorreu a discussão e elaboração do planejamento coletivo relacionando o conteúdo de química com a Educação Ambiental, na perspectiva das metodologias ativas. Foi discutida a importância do planejamento, que para os participantes, o planejamento pedagógico tem a finalidade traçar metas a serem cumpridas durante o ano letivo, para que a instituição escolar se oriente da melhor forma possível, portanto é fundamental que o planejamento pedagógico apresente objetividade, ordem sequencial, flexibilidade e coerência, para ser produtivo e eficaz, cabendo ao educador, em conjunto com os demais membros da escola, adaptá-lo, sempre que for necessário, visando guiar as práticas dos professores em sala de aula.

O tema “Os agrotóxicos” foi definido pelos participantes, por tratar-se de um assunto relevante nas regiões onde os professores atuam, Rondônia e Mato Grosso, estados onde crescem significativamente os desmatamentos, a monocultura e a agropecuária.

O estado de Rondônia está inserido no bioma Amazônia, no qual “a Agropecuária avança e passa a ocupar 15% do bioma, que também perdeu superfícies de água e coberturas naturais não florestais” (MAPBIOMAS, 2021a).

O estado de Mato Grosso tem a representação de três biomas brasileiros no seu território: Amazônia, Cerrado e Pantanal. “Entre 1985 e 2021, a área ocupada por lavouras de soja no Cerrado cresceu 1443%, ocupando quase 20 milhões de hectares, ou 10% do bioma, no ano passado. Nestes 37 anos, as atividades agrícolas expandiram-se 508%, passando de 4 milhões de hectares para quase 25 milhões de hectares no Cerrado” (MAPBIOMAS, 2021b).

Para Pignati et al. (2017), o Brasil é um dos maiores geradores de produtos agrícolas do mundo. Para manter essa produção, o setor faz uso extensivo de sementes transgênicas e de produtos químicos, como fertilizantes e defensivos, tornando o Brasil o maior consumidor de agrotóxicos do mundo.

Partindo desta realidade vivenciada por esses professores e seus alunos, ficou definido o plano da proposta que os professores participantes trabalharão com seus alunos (Quadro 03).

Quadro 03 - Planejamento realizado coletivamente na roda de conversa

Tema: Agrotóxico
Objetivo Desenvolver uma sequência didática, tendo como tema central Agrotóxicos e Sementes Transgênicas, na articulação em torno dos conhecimentos químicos de forma significativa, através de questões socioambientais, exercícios de reflexão e de problematização.
Objetivos da Sequência Didática - Analisar as opiniões dos educandos, referentes aos agrotóxicos, transgenia e meio ambiente, correlacionadas à Química; - Interpretar textos e documentários para a compreensão e futuras discussões e soluções das problemáticas a serem geradas; - Produzir vídeos com as conclusões propostas, para representar o aprendizado e a sensibilização referente à temática.
Tempo: seis aulas, divididas em seis etapas.
Etapa 01: Ministrar o conteúdo teórico, hidrocarbonetos e seus derivados, tendo como conteúdos privilegiados: A nomenclatura dos compostos orgânicos; os grupos orgânicos; as propriedades físicas dos compostos orgânicos e os haletos orgânicos.
Etapa 02: Explicação do tema “Agrotóxicos” Para a introdução do conteúdo, sugere-se a leitura do Texto da Deutsche Welle, Agente Laranja: o legado fatídico dos EUA no Vietnã. Disponível em: < https://www.terra.com.br/noticias/agente-laranja-o-legado-fatidico-dos-eua-no-vietna,16a90413e5a0d410VgnCLD200000b2bf46d0RCRD.html >. Acesso em 12 março de 2022. O texto aborda os efeitos do Agente Laranja na Guerra Vietnã, de 1961 a 1971, quando foram despejados sobre a vegetação do Vietnã do Sul, pela força aérea dos EUA, 80 milhões de litros de herbicidas, levando a vegetação à morte, além de sérios problemas de saúde, a curto, médio e longo prazo, como a elevação dos casos de câncer entre a população vietnamita, além de abortos e deformações de fetos. Após o término da leitura do texto, o professor solicita aos alunos que comentem o que aprenderam com a leitura do texto. Também será solicitado que os alunos busquem informações em sites de busca na internet, sobre mais informações pertinentes ao tema abordado e apresentem as pesquisas na aula seguinte.

Etapa 03 e 4: Documentário “O Mundo Segundo a Monsanto” Neste momento, será reproduzido o documentário “O Mundo Segundo a Monsanto”, que está disponível em https://www.youtube.com/watch?v=sWxTrKICMnk&t=704s&ab_channel=OI%C3%AdvioBrittoJr Acesso em 12 março de 2022, com 1h40 min de duração; por isso, deve ser passado em duas aulas. O documentário expõe críticas à política de negócios da empresa Monsanto. De acordo com Robin (2008), a Monsanto tornou-se líder mundial na agricultura, estando presente em 46 países, e pioneira na produção e na fabricação de sementes transgênicas. Teve seu império fortalecido na guerra do Vietnã, com a utilização do herbicida agente laranja. Trata-se de uma empresa controversa, que acumula processos desde sua criação, devido à toxicidade de seus produtos. Contudo, as manobras realizadas pela Monsanto para a expansão das culturas transgênicas em escala mundial, sem o devido controle dos seus efeitos na natureza e na saúde humana. Após o documentário, será solicitado aos alunos que contextualizem verbalmente a pesquisa sugerida na aula anterior com o documentário.
Etapa 05: Aplicação do questionário semiestruturado Em sala de aula, o professor aplicará o questionário, cujas perguntas se relacionam com a sequência didática trabalhada com os alunos durante as aulas. Este questionário deve ser aplicado após as atividades relacionadas à temática trabalhada, possibilitando a visualização do início e do término da sequência didática e o desenvolvimento do aprendizado dos alunos. Pergunta 01 “No decorrer dos anos escolares, alguma disciplina abordou conteúdos relacionados a agrotóxicos?” Pergunta 02 “Quais são os malefícios que os agrotóxicos podem causar à saúde, quando consumidos através de alimentos?” Pergunta 03 “Os agrotóxicos causam vários danos ao meio ambiente? Cite-os” Pergunta 04 “É possível uma agricultura sem agrotóxicos? Como podemos diminuir o consumo de Agrotóxicos no dia a dia?” Pergunta 05 “Se você pudesse substituir sua alimentação por somente alimentos livres de agrotóxicos e não transgênicos, conseguiria esses alimentos facilmente?” Após a aplicação do questionário, será realizada uma discussão geral sobre o tema, quando os alunos farão sua apresentação no formato de seminário
Etapa 05: Aplicação do questionário semiestruturado Em sala de aula, o professor aplicará o questionário, cujas perguntas se relacionam com a sequência didática trabalhada com os alunos durante as aulas. Este questionário deve ser aplicado após as atividades relacionadas à temática trabalhada, possibilitando a visualização do início e do término da sequência didática e o desenvolvimento do aprendizado dos alunos. Pergunta 01 “No decorrer dos anos escolares, alguma disciplina abordou conteúdos relacionados a agrotóxicos?” Pergunta 02 “Quais são os malefícios que os agrotóxicos podem causar à saúde, quando consumidos através de alimentos?” Pergunta 03 “Os agrotóxicos causam vários danos ao meio ambiente? Cite-os” Pergunta 04 “É possível uma agricultura sem agrotóxicos? Como podemos diminuir o consumo de Agrotóxicos no dia a dia?” Pergunta 05 “Se você pudesse substituir sua alimentação por somente alimentos livres de agrotóxicos e não transgênicos, conseguiria esses alimentos facilmente?” Após a aplicação do questionário, será realizada uma discussão geral sobre o tema, quando os alunos farão sua apresentação no formato de seminário.
REFERÊNCIAS SINGER, Peter. Ética Prática. São Paulo; Martins Fontes, 3ª Ed, 2002. LONDRES, Flavia. Agrotóxicos no Brasil: um guia para a ação em defesa da vida. – Rio de Janeiro: AS-PTA – Assessoria e serviços a Projetos em Agricultura Alternativa, 2011. PEDRANCINI, Vanessa Daiana et al. Saber científico e conhecimento espontâneo: opiniões de alunos do ensino médio sobre transgênicos. Ciência & Educação (Bauru), v. 14, n. 1, p. 135-146, 2008.

A quarta roda de conversa ocorreu a avaliação das rodas de conversa e das atividades desenvolvidas durante a pesquisa até aquele momento, pelo grupo. Referente às abordagens realizadas pelo palestrante, foi questionado se contribuíram para a compreensão de como desenvolver a Educação Ambiental no ensino de química. A fala que mais se destacou foi do professor A” *Sim, pois nos fez refletir sobre a prática pedagógica, o ensino de química, a interdisciplinaridade, o mais interessante foi a fala sobre as metodologias ativas. Gostei muito de ter participado*”.

Em síntese, o que decorre da ação de um bom ensino serão sempre situações imponderáveis. O importante é acompanhar, vigiar, recompor e readequar o que se aprende a cada dia, com nossa prática pessoal e profissional.

Em relação a aplicação do planejamento elaborado coletivamente pelos professores participantes da pesquisa, contatamos os professores no mês de agosto de 2022, individualmente, pelo whasApp, para verificar como foi a aplicação do plano de aula “Agrotóxicos”. Os professores não conseguiram trabalhar o plano de aula, devido a redução da carga horária do componente curricular de química, pois foi implementado o novo Ensino Médio no Brasil.

Conforme Carmo (2021) O modelo curricular defendido pela Base Nacional Comum Curricular- BNCC apresenta expectativas e quer oferecer oportunidades aos estudantes e professores, mas ao mesmo tempo a pouca informação e limitada a comunicação, com a comunidade escolar e acadêmica, transformaram-se em críticas, que nos apontam que sua proposta possa não ser vivenciada, não apenas pelos estudantes e professores, mas também pela realidade na qual os atores do processo de ensino e aprendizagem estão inseridos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa sobre educação ambiental na prática pedagógica de professores de química reforça que os conhecimentos relativos aos conteúdos de química são indispensáveis para a compreensão do nosso planeta. A química é parte integrante da natureza; por isso, deve ser explorada associada a assuntos relacionados à Educação Ambiental.

A reflexão acerca da formação de professores é um processo necessário, pois a ação docente envolve aspectos objetivos e subjetivos que são formados ao longo do tempo, inclusive, com a experiência prática. Logo, foi importante, a proposta da formação, sobretudo, para a integração do grupo.

Apesar das dificuldades apresentadas e o distanciamento social devido ao momento pandêmico, conseguimos alinhar e trocar práticas pedagógicas que podem melhorar a qualidade de nossas aulas de Química com práticas voltadas à Educação Ambiental, com o intuito de desenvolver em nossos alunos possibilidades em relacionar teoria e a prática.

Os professores foram assertivos em relação à maneira como a EA deve ser abordada, que deve ocorrer de forma interdisciplinar e contextualizada, com a finalidade de formar cidadãos conscientes. Para tanto, o contato com a prática desde o início da formação para a docência é salutar, oportunizando que o futuro professor se reconheça na profissão e consiga relacionar os aspectos teóricos aos práticos.

Estimulados com os temas relativos ao meio ambiente, pode-se provocar os discentes a descobrirem as causas dos problemas ambientais que afligem a sociedade e a buscarem as respectivas soluções. A inclusão de temas ambientais nas aulas de Química contribui para que os alunos desenvolvam habilidades e a consciência ambiental, para a formação de cidadãos críticos atuantes.

Os professores de química utilizavam em suas aulas, práticas fundamentadas nas metodologias ativas; porém, não tinham conhecimento teórico dessa metodologia. A formação com o professor Emerson foi importante para a reflexão e o aprimoramento dessa técnica de aprendizagem.

Constatou-se que a Educação Ambiental estava presente nas práticas dos professores participantes da pesquisa, que procuraram relacionar os conteúdos de química com a realidade e as vivências dos alunos. Porém, nesse ano de 2022, com a mudança do Ensino Médio, que reduziu a carga horária do componente curricular de Ciências da Natureza, que inclui as disciplinas de Química, Física e Biologia, impactou a educação como um todo, os professores sentem-se pressionados a passarem o conteúdo obrigatório do currículo, não sobra tempo para contextualizações, práticas e reflexões sobre assuntos voltados ao meio ambiente.

Analisando o cenário atual, me pergunto, “quais vantagens educativas” em reduzir a carga horária do componente de ciências da natureza?”

Respondo em meus pensamentos que:

✓ É vantagem para os grandes latifúndios que explora nossa biodiversidade, em troca de commodities, que são representados no legislativo pela bancada ruralista, e defendem a “educação mínima”¹

✓ É vantagem para o governo corrupto, que teve seu ministro do meio ambiente Ricardo de Aquino Salles, negociando nossa Amazônia no mercado clandestino.

✓ Somos o maior exportador de carne bovina, e a nossa população de famintos cresce a cada dia, vimos uma fila de esfomeados, pegando restos de osso, para se alimentar.

✓ A quem convém não pensar em meio ambiente, é a sociedade capitalista, que se enriquece com a ignorância da população.

A utilização criminoso dos recursos naturais, é o pivô da destruição do metabolismo entre o homem e a terra, levando a agricultura moderna o incentivo às devastações da natureza e do esgotamento do trabalhador, sendo assim, o progresso incorporado na agricultura capitalista está envolvido na exploração do trabalhador e em surrupiar o solo, com o esgotamento das fontes dessa fertilidade. (MAX, 2017)

¹ Num tempo em que tanta gente escreve sobre a Educação e verte lágrimas de dor pela Escola Pública e pelos mais desfavorecidos, seria importante que entendesse o que esta lógica de **Educação Mínima** representa para a Escola Pública: a sua redução a um currículo de trivialidades, em que tudo o que não é “essencial” é apelidado de “enciclopédico” (GUINOTE, 2021, texto digital).

Nesta perspectiva, temos pequena mas importantíssima contribuição dos conhecimentos da interrelação da Química e as demandas Ambientais, que oportuniza o desenvolvimento da criticidade e da formação cidadã, que perpassa pelos programas e metas curriculares, com práticas pedagógicas em sintonias com a realidade vivenciada na sociedade.

A educação é libertação, é conscientização. Por intermédio do ensino, é possível conhecer a verdade e construir a criticidade, que nos libertará.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Editora Porto.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1999). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora.
- Branco, S. M., Cavinatto, V. M. (2021). *Solos: a base da vida terrestre*. São Paulo: Moderna.
- Brasil. (2012). Resolução nº 2, de 15 de junho. *Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: Ministério da Educação.
- Carmo, K. C. (2021). *O novo ensino médio: perspectivas e mudanças para o ensino de química* (Monografia de Química, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Ipojuca). Recuperado de https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/289/TCC_ONovoEnsinoM%C3%A9dioPerspectivasEMudan%C3%A7asParaOEnsinoDeQu%C3%ADmica.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Ciscato, C. A., Pereira, L. F., Chemello, E., & Proti, P. (2018). *Química*. São Paulo: Moderna.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and Online Learning. *Educause*. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn1>.
- Libâneo, J. C. (2013). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (2001). *O papel da didática na formação do educador*. São Paulo: Cortez.
- MapBiomias. (2021a). *Soja ocupa 10% do cerrado*. Recuperado de <https://brasil.mapbiomas.org/soja-ocupa-10-do-cerrado>.
- MapBiomias. (2021b). *Em 37 anos, Amazônia perdeu 12% de florestas*. Recuperado de <https://mapbiomas.org/em-37-anos-amazonia-perdeu-12-de-florestas>.
- Pignati, W. A., Lima, F. A., Lara, S. S., Correa, M. L., Barbosa, J., Leão, L. H., & Pignatti, M. G. (2017). Distribuição espacial do uso de agrotóxicos no Brasil: uma ferramenta para a Vigilância em Saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22, 3281-3293.
- Veiga, I. P. Al. (Org.). (2006). *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas: Papirus.
- Zakrzewski, S. B. (2004). Por uma educação ambiental crítica e emancipatória no meio rural. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, 1, 79-86.

POR UMA EDUCAÇÃO PARTICIPATIVA PARA A MOBILIDADE SUSTENTÁVEL. OBSERVAÇÕES A PARTIR DO PROJECTO GINGADA

INÊS VIEIRA¹, HENRIQUE CHAVES²

¹*CeiED Universidade Lusófona e CICS.NOVA (PORTUGAL), ines.vieira@ulusofona.pt*

²*GOVCOPP-UA, CIES-ISCTE e CEM-USP (PORTUGAL), henrique.chaves@ua.pt*

Resumo

Numa das freguesias da periferia de Lisboa foi observada, por diversos actores locais, uma carente resposta na área da mobilidade ciclável. Partindo desta observação, procurou-se encontrar soluções para este problema através de respostas inovadoras e sustentáveis. Este artigo enquadra-se num projecto em curso, observando concretamente: um processo de diagnóstico participativo às práticas de mobilidade local; a criação de uma rede partilhada de bicicletas; e o desenvolvimento de um laboratório de reciclagem de plástico. Este projeto sustenta-se na promoção da educação para a mobilidade activa segura, propondo o diagnóstico de recursos locais, trajectórias, necessidades de mobilidade e reforço da mobilidade ciclável em contexto pandémico, potenciando o desenho de novas respostas. Visa assim a reflexão e actuação aprofundada sobre a mobilidade na freguesia, tendo como horizonte a coesão territorial local e com o resto da cidade. Trata-se de um projecto desenvolvido numa abordagem colaborativa e participativa, no qual os investigadores estão envolvidos enquanto parceiros no consórcio, que se sustenta em diversas entidades ancoradas territorialmente. Os processos e resultados deste projecto serão discutidos partindo de um enquadramento teórico-metodológico de investigação-acção participativa, que potencia o estabelecimento de formas colectivas de diagnóstico e respostas sociais, bem como sustenta a academia no desenvolvimento de políticas e práticas de sustentabilidade. Em termos educativos, observaremos a partir desta investigação-acção algumas formas e processos de criação de espaços intersubjectivos que permitem apreender discursos e práticas divergentes e potenciar o diálogo para uma educação participativa promotora da mobilidade sustentável.

Palavras-chave: Bairros e Zonas de Intervenção Prioritária, Inovação Social e Educativa, Mobilidade Ciclável, Sustentabilidade

Abstract

In one of Lisbon's peripheral neighbourhoods a lack of response in the area of cycling mobility was observed by several local actors. Based on this observation, we tried to find solutions to this problem through innovative and sustainable answers. This paper is part of an ongoing project, observing specifically: a participative diagnosis process to local mobility practices; the creation of a shared bicycle network; and the development of a plastic recycling laboratory. This project is based on the promotion of education for safe active mobility, proposing the diagnosis of local resources, paths, mobility needs and reinforcement of cycling mobility in a pandemic context, enhancing the design of new responses. It thus aims to reflect and act in depth on mobility in the parish, having as a horizon the local territorial cohesion and with the rest of the city. This is a project developed in a collaborative and participative approach, in which researchers are involved as partners in the consortium, which is sustained by several territorially anchored entities.

The processes and results of this project will be discussed from a theoretical-methodological framework of participatory action research, which enhances the establishment of collective forms of diagnosis and social responses, as well as sustains the academy in the development of sustainability policies and practices. In educational terms, we will observe from this action-research some forms and processes of creation of intersubjective spaces that allow to apprehend divergent discourses and practices and to promote the dialogue for a participatory education promoting sustainable mobility.

Keywords: Neighbourhoods and Priority Intervention Areas, Social and Educational Innovation, Cycling and Walking, Sustainability

1. CONTEXTO: MARVILA, LISBOA

Marvila é uma freguesia extensa na zona oriental do município de Lisboa, correspondendo a 7% do território de Lisboa com 7,12Km², o que a torna a quarta freguesia mais extensa da cidade capital, e a segunda com maior número de moradores, contando-se 35 482 habitantes em 2021 (INE, 2021).

Não obstante a redução populacional que se verificou na última década, esta freguesia apresenta uma distribuição da população por género e grupos etários que se assemelha crescentemente à da população de Lisboa, assinalando-se o decréscimo de crianças e jovens e o aumento de população com maior idade. Porém, quando observamos a variação dos dados de 2021 por níveis de ensino, contata-se que, apesar das mudanças observáveis desde 2011, prevalece uma forte distância de Marvila em relação aos níveis de escolaridade de Lisboa, com percentagens bastante superiores de população com ensino básico (54% contra 32% em Lisboa) e muito inferiores com o ensino superior (12% contra 37% em Lisboa) (INE, 2011 e 2021; Vieira, Chaves e Rés do Chão, 2022).

Este território é marcado por desigualdades sociais que se manifestam em diversas dimensões. O II Diagnóstico Social de Lisboa destaca, a este respeito, a educação (maior incidência de analfabetismo, menor frequência de educação pré-escolar, elevados números de abstenção escolar e de jovens que não trabalham nem estudam, agrupamentos de escolas considerados TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), questões associadas a problemas de saúde (número elevado de pessoas com problemas de saúde mental), pobreza e situação perante o trabalho (aumento notório de população com carência alimentar, níveis de desemprego elevados e necessidade de complementos financeiros a diversas gerações populacionais) (CML, SCML e ISS, 2017).

Acrescentam-se, também, desigualdades observáveis em termos físicos no território, com impactos no campo das mobilidades. Existem algumas descontinuidades associadas a elementos naturais (como relevo acidentado, parques verdes e outras zonas não construídas e o próprio rio Tejo), mas maioritariamente por elementos construídos (linhas de comboio, vias rodoviárias largas, vazios urbanos entre bairros construídos de forma relativamente isolada). Acresce a distinção social entre as zonas acima das linhas de comboio (com predominância de bairros municipais) e abaixo das linhas de comboio (em processo acelerado de investimento imobiliário e implantação de indústrias criativas) (Vieira, Chaves e Rés do Chão, 2022).

Com este traçado urbano, passagens de peões estreitas ou inexistentes em várias zonas, ciclovias insuficientes e um território não abrangido pela rede municipal de bicicletas partilhadas (Gira) nem por oferta privada de meios de mobilidade suave e/ou coletiva, Marvila evidencia menores condições para a mobilidade activa e sustentável face ao restante território da cidade de Lisboa – constatação que levou um conjunto de organizações com intervenção no território a propor a realização de um projecto de investigação-acção que permitisse conhecer melhor esta realidade marvilense e, de forma participativa e colaborativa, contribuisse na promoção de respostas sociais e educativas (Chaves, Vieira e Pedalada, 2021).

2. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para o desenvolvimento do projecto Gingada partimos da abordagem teórico-metodológica da investigação-acção participativa, mais sistematizada no campo educativo a partir da década de 1980 (Carr e Kemmis, 2003 [1986]). No âmbito da investigação-acção participativa defende-se a necessidade de a investigação servir como base para a acção e vice-versa, ancorando a compreensão e propostas de resolução de problemas locais, identificados juntamente com as pessoas implicadas no processo de investigação (Almeida, 2001; Baldisserra, 2001; Saito, 2001; Tripp, 2005), por exemplo, a necessidade de mais estruturas seguras para a circulação a pé e de bicicleta em todo o território de Marvila (Vieira, Chaves e Rés do Chão, 2022).

Esta abordagem alicerça-se num processo reflexivo por parte de todos os envolvidos, incluindo investigadores, todos podendo conhecer os resultados da pesquisa e, partindo dessa partilha, criar reflexividade (Baldisserra, 2001; Saito, 2001; Tripp, 2005; Almeida, 2001). Para tal, quebra-se o distanciamento entre investigador/a, contexto e sujeitos de investigação, mobilizando-se o conhecimento académico para responder a problemas locais, e partindo de projectos de acção social ou de outras respostas através de acções participativas e coletivas (Baldisserra, 2001).

Partindo da sistematização das características da investigação-acção participativa elaborada por Torres (2021), podemos considerar que o projecto Gingada se enquadra nesta abordagem, na medida em que esteve imbuído de um carácter socialmente crítico e emancipatório, desenvolvendo acções promotoras de conscientização (Freire, 1979) e reflexão sobre as circunstâncias de vida dos

sujeitos participantes (Freire, s/d [1967]), incluindo: a intencionalidade sociopolítica do projecto (desenvolvido num grupo social organizado localmente) explicitada e articulada com grupos sociais locais; conhecimento considerado instrumento de transformação social e promotor da conscientização; foi criado na sequência de ações reivindicativas locais pela mobilidade ciclável e pela qualidade ambiental; o estímulo à participação de membros dos setores populares em diversas fases, desde o planeamento e desenho do projeto e do instrumento de pesquisa até à discussão e validação de resultados do estudo (Torres, 2021, p. 43-44).

Para um maior impacto local e por forma a potenciar o sucesso junto da comunidade, a participação e o trabalho colaborativo — aliados à investigação-ação — foram considerados essenciais. A participação foi considerada como “envolvimento da comunidade em múltiplas fases de trabalho: conceção do projeto, submissão de candidatura, acompanhamento, dinamização de ações, participação no inquérito, avaliação, validação e disseminação” (Vieira, Chaves e Rés do Chão, 2022, p. 20).

Para concretizar esta abordagem, foi realizada observação participante nas várias actividades do projecto, acentuando-se a colaboração científica no Estudo (v. 3.3) através de recolha e análise estatística, pesquisa documental e desenvolvimento de método móvel com inquérito por questionário, realizado em 2021 junto de 329 residentes em Marvila e 67 não residentes que visitavam o território.

3. PROJECTO GINGADA

Partindo de uma abordagem de investigação-ação participativa, o projecto Gingada foi construído no sentido de compreender os – e promover respostas aos – desafios identificados em Marvila em matéria de desigualdade socioterritorial e de mobilidade.

Tendo a sua candidatura sido aprovada, beneficiou de financiamento da Câmara Municipal de Lisboa no âmbito do programa BIP/ZIP (Bairros e Zonas de Intervenção Prioritária), na sua edição de 2020 (ref. 087), com execução orçamental até 2021 e período de sustentabilidade das suas ações até 2023. Para o seu funcionamento foi fundamental um conjunto de outros financiamentos, por forma a permitir o trabalho contínuo dos diversos actores sociais intervenientes no projecto, em cujas linhas de acção o Gingada se integrou.

A rede Gingada integra um conjunto diferenciado de organizações locais e parceiros académicos. O projecto foi promovido pela associação Rés do Chão e pelo Grupo Recreativo Janz e Associados, tendo como parceiros o Grupo Comunitário 4 Crescente, o Centro de Promoção Social (CPS) Prodac (Santa Casa da Misericórdia de Lisboa), a Junta de Freguesia de Marvila, o CICS.NOVA-FCSH (Universidade Nova de Lisboa) e o CeIED (COFAC/Universidade Lusófona).

Durante o período de execução do projecto foi elaborado o seu website (<https://gingada.pt/>), bem como foram criadas redes sociais, sendo a comunicação do projecto mantida na sua página no Instagram (<https://www.instagram.com/gingada.pt/>) e através das páginas das organizações que compõem a rede, particularmente da instituição promotora Rés do Chão (<https://resdochao.org/>, https://www.instagram.com/_resdochao_/).

No âmbito deste projecto foram desenvolvidas três actividades centrais, que descreveremos de seguida: a Rede Gingada de partilha gratuita de bicicletas (3.1); o Laboratório Gingada para reciclagem de plástico (3.2); e o Estudo participativo sobre a mobilidade em Marvila (3.3).

3.1. Rede partilhada de bicicletas

A rede partilhada de bicicletas foi concebida como resposta de intervenção num território desprovido de respostas colectivas públicas ou privadas de mobilidade ativa. A rede municipal Gira, com bicicletas partilhadas geridas pela Empresa Municipal de Mobilidade e Estacionamento de Lisboa, não dispõe de qualquer doca na freguesia de Marvila, não sendo também autorizado o uso de bicicletas e trotinetas geridas por empresas privadas nesta freguesia; infraestruturas e estacionamento para bicicletas também são deficitários, comparando com outras zonas da cidade (Vieira, Chaves e Rés do Chão, 2022, p. 70-71).

A rede teve início em 2021, utilizando parte das bicicletas já recolhidas na Cicloficina Crescente, como também através de ofertas de bicicletas inutilizadas de moradores. Posteriormente foram sendo adquiridas bicicletas novas para reforçar a rede. Foi inicialmente estruturada com dois polos, um na Loja ConVida, da associação Rés do Chão, e outro no CPS-Prodac, onde se realiza a Cicloficina.

O projeto teve início em contexto da pandemia da doença por COVID-19, o que não foi impeditivo para o seu sucesso inicial, tendo tido bastante procura entre crianças e jovens. Na loja ConVida, rapidamente as dez/quinze bicicletas disponíveis diariamente eram emprestadas. Porém, a utilização diária das bicicletas para fins lúdicos das crianças e jovens provocava o seu rápido desgaste, necessitando de um trabalho de reparação continuado que não tem sido possível garantir, uma vez que a rede nunca dispôs de funcionários na área da reparação, contando sobretudo com voluntários. Esta situação levou a que o desgaste das bicicletas ultrapassasse a sua demanda por utilização. O polo da loja ConVida enfrentou este e outros desafios, como a dificuldade na gestão dos empréstimos face a potenciais roubos ou má utilização das bicicletas, tendo ainda de passar por obras no seu espaço para que pudesse abarcar mais valências. Estes motivos levaram a que este polo da rede fosse desactivado.

Em Novembro de 2021 teve início o projeto BIP/ZIP Roda Viva, promovido pela associação Descalçada e tendo como parceiros as associações Rés do Chão, Rimas ao Minuto, Grupo Desportivo Janz e Associados, a Junta de Freguesia de Marvila e o CeiED (COFAC/Universidade Lusófona). Este projeto contempla, entre as suas atividades, dar continuidade à rede partilhada de bicicletas em Marvila. Neste sentido, no espaço Kriativu, no bairro do Armador, foi ativado um novo polo de empréstimos de bicicletas. Parte das bicicletas disponíveis no espaço da Loja ConVida foi transferida para o novo polo, o qual também beneficiou de bicicletas oferecidas pela comunidade. Este novo projeto possibilitou também a compra de novas bicicletas para serem disponibilizadas para empréstimos, tendo o polo do CPS-Prodac também tido reforço da sua frota a partir de um financiamento angariado junto da Vinci.

Actualmente, o polo do espaço Kriativu tem uso quotidiano regular por crianças e jovens que utilizam as dez/quinze bicicletas disponíveis. Por outro lado, o polo do CPS-Prodac estuda possibilidades de os empréstimos se direccionarem às pessoas que precisam de fazer deslocações funcionais pelo território e que possam deixar as bicicletas em outros sítios na freguesia.

É uma crítica entre os promotores dos espaços que a esta iniciativa ainda não funciona enquanto rede para empréstimos de bicicletas, mas sim junção de polos relativamente autónomos. Ultrapassar esta situação será uma importante conquista destes projectos, possibilitando que uma pessoa que tenha uma bicicleta que foi solicitada no espaço Kriativu possa devolvê-la no espaço do CPS-Prodac. Neste momento, outras dificuldades são discutidas na operacionalização desta rede, como a existência de regras comuns em todos os polos, melhor comunicação com potenciais interessados e partilha de recursos.

Por outro lado, a rede tem potenciado o uso regular de bicicletas nos bairros onde os polos estão a operar, criando uma proximidade com este meio de mobilidade, ainda que por diversas vezes de forma lúdica. Encara-se que este, e outros projectos direccionados à mobilidade activa na freguesia, sejam catalisadores de incentivo à mobilidade ciclável a curto-médio prazo.

A mobilização local para criação de projetos dedicados à mobilidade ciclável tem criado respostas locais às desigualdades socio-urbanas nesta freguesia. O projeto Gingada (com apoio posterior do projeto Roda Viva), através desta rede partilhada de bicicletas, tem moldado os usos do espaço público dos bairros onde esta rede está ativa.

3.2. Laboratório de reciclagem de plástico

O projecto Gingada pretende contribuir para uma visão de sustentabilidade que contempla dimensões ambientais e sociais, considerando o território socioeconomicamente vulnerável em que o projecto se insere, a urgência ambiental acentuada por alterações climáticas e a necessidade de contribuir para uma transição cultural e educativa para a sustentabilidade. Nesse sentido, para além de um direccionamento global de compreensão e actuação no campo da mobilidade urbana activa e sustentável, desenhando-se o projecto em torno de diversas formas de dinamização territorial através da bicicleta, a rede Gingada decidiu investir na criação de um Laboratório de reciclagem de plástico, com sede no CPS-Prodac.

Inicialmente, o objectivo da criação deste Laboratório prendia-se com a intenção de desenhar e produzir, com plástico reciclado localmente, as peças que pudessem ser necessárias para reparar bicicletas na Cicloficina Crescente, bem como promover oportunidades de negócio sustentável a partir deste Laboratório aberto e de utilização gratuita pela comunidade.

Este Laboratório tem como objetivo sensibilizar a comunidade envolvente sobre a necessidade da reutilização do plástico, sobretudo das embalagens, bem como conhecer possibilidades de reaproveitamento deste resíduo através de máquinas apropriadas para esse fim. Neste sentido, foram

adquiridos equipamentos especializados na área do prolongamento do ciclo de vida do plástico: trituradora; injectora (trabalho com moldes); extrusora (experiência para criar fio para alimentar impressora 3D); forno; prensa (para utilizar no forno); e uma impressora 3D.

Surgiram dificuldades na utilização destes materiais em recursos dedicados a bicicletas; a título de exemplo, os pedais feitos com este plástico reciclado eram pouco resistentes. Contudo, estas dificuldades não limitaram a acção do Laboratório, que se foi adaptando para a criação de recursos que poderiam ter utilidade na comunidade. A rede de parceiros foi sendo expandida, passando a integrar o Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (ISEL) e o Grupo Comunitário do Bairro da Flamengo (GCBF). Os estudantes do ISEL passaram a poder realizar os seus estágios no Laboratório, e com o GCBF foi criada uma moeda local para uso na sua Feira da Lavra. No geral, em cada uma destas parcerias, o objectivo é que os parceiros sejam formados e possam utilizar o Laboratório comunitário de forma independente.

Para o arranque do Laboratório foi realizada uma formação que teve presença de técnicos e moradores. Actualmente existem dois moradores com interesse em usar este espaço como recurso para os seus negócios. Em 2022 foram envolvidas 73 pessoas em atividades do Laboratório e 43 visitantes em 11 visitas.

Podem, porém, apontar-se algumas dificuldades neste espaço. Inicialmente, o plástico que a comunidade entregava no Laboratório era em quantidade superior à que se conseguia utilizar e exigia um processo moroso de lavagem do plástico recebido, o que levou a que se aceitasse apenas a entrega de tampas de garrafas PET. Aponta-se, também, a pouca participação de voluntários, levando a que o Laboratório não alcance todas as suas potencialidades na reciclagem do plástico. Acresce ainda a dificuldade em envolver o agrupamento de escolas presente no território, que poderia potenciar ainda mais o espaço devido ao seu amplo alcance de estudantes.

O Laboratório é um recurso disponível à comunidade marvilense, mas também à comunidade mais alargada, ao exemplo das parcerias com o LABIC Barreiro e o Lisboa FabLab. Sendo um recurso disponível localmente, ainda é pouco conhecido e utilizado, esperando-se que nos próximos tempos passe a ter uma maior utilização local, sobretudo dos moradores e em especial dos estudantes das escolas locais. Trata-se de um espaço que se pode definir como uma estrutura de sensibilização ambiental, um recurso pedagógico e para fins de trabalho que permite a reutilização de plástico que seria, de outra forma, encarado como lixo.

3.3. Estudo participativo sobre a mobilidade em Marvila

No âmbito do Estudo participativo sobre a mobilidade em Marvila foram realizados 396 inquéritos válidos (83% residentes em Marvila e 17% não residentes que visitavam o território) entre Maio e Setembro de 2021, num conjunto de 36 momentos e 27 pontos de recolha dispersos pela freguesia. Tal como foi referido na Abordagem Teórico-Metodológica (2.), este estudo integrou-se num processo participativo e colaborativo de investigação-acção, envolvendo a comunidade local na elaboração e participação no inquérito, sua avaliação, interpretação de resultados e divulgação.

O estudo estruturou-se em três partes. Na primeira, procedemos à caracterização do território e da mobilidade, procedendo a análise estatística e documental para providenciar o quadro evolutivo e actual em termos de território e população, equipamentos e serviços, mobilidade (sistemas, meios, tempos) e a situação da bicicleta em Marvila. Na segunda, focamo-nos nos resultados do inquérito à mobilidade, particularmente com a caracterização dos participantes, da sua utilização do território e dos meios e tempos das suas deslocações, e a situação de utilizadores e não utilizadores de bicicleta em Marvila, bem como percepções sobre a construção de ciclovias no território. A terceira e última parte reflectiu a discussão de resultados deste estudo com a comunidade local, em quatro momentos durante o mês de Setembro de 2022, incluindo as diversas organizações da Rede Gingada, três grupos comunitários da freguesia de Marvila (em sessão organizada com a Pluriversidade Comunitária) e um grupo transversal focado nos transportes neste território.

Dos resultados deste estudo (Vieira, Chaves e Rés do Chão, 2022) destacam-se:

Indicadores socioterritoriais

- a ausência de Marvila no mapa da oferta pública e privada de meios colectivos de mobilidade suave, com particular destaque para a bicicleta;
- a insuficiência de infraestrutura e de outras condições de segurança para a mobilidade ciclável e pedonal, com possíveis impactos nas taxas inferiores (face à média lisboeta) de pessoas que se deslocam a pé e de bicicleta;

- a insuficiência e a menor oferta (comparativamente a outras zonas de Lisboa) de transportes públicos, numa freguesia em que se circula menos de automóvel (apesar de a infraestrutura existente o privilegiar) e mais de autocarro face ao restante território municipal e metropolitano;
- tempos de deslocação mais elevados que a média de Lisboa, aproximando-se mais dos tempos metropolitanos que dos tempos municipais;
- a falta de momentos de discussão pública sobre construção de ciclovias na freguesia, apesar da disponibilidade e do interesse manifestados por moradores e organizações locais;
- a existência de diversas iniciativas de dinamização da bicicleta no território, desenvolvidas por diversos parceiros sociais locais;

Inquérito à mobilidade em Marvila

- foram inquiridas maioritariamente pessoas em idade adulta activa, mas também pessoas em idade mais avançada e crianças, numa distribuição de idades e género próxima da realidade local e municipal;
- a maioria dos inquiridos revela deslocar-se a pé e em trajectos com até 15 minutos de duração, sendo que no caso de deslocações para comércio, lazer e restauração os tempos frequentemente aumentam para entre 16 e 30 minutos, e há maior dispersão de tempos quando o motivo da deslocação é ir para o trabalho;
- participantes de sexo masculino indicam tempos menores e deslocação e maior utilização de meios de transporte individuais; participantes de sexo feminino indicam mais deslocações pedonais e em transportes colectivos;
- os principais utilizadores de meios de mobilidade activa são os inquiridos com até 17 anos de idade; quem mais utiliza transporte individual motorizado são os inquiridos entre os 18 e os 64 anos; e a mobilidade pedonal e em transportes colectivos é protagonizada pelos inquiridos com 65 ou mais anos;
- a bicicleta é indicada como meio de mobilidade em menos de 10% das respostas, sobretudo por motivos recreativos, por participantes do sexo masculino e, no caso de adultos, por quem tem mais qualificações académicas;
- as principais motivações para andar de bicicleta relacionam-se com saúde, forma física e prazer, sendo ainda importante a motivação por rede de influência (amigos, colegas ou familiares que também utilizem bicicleta);
- para actuais utilizadores, o mais importante para aumentar a utilização de bicicleta é construir mais ciclovias e estacionamento e providenciar condições de segurança para a deslocação;
- os principais motivos para não andar de bicicleta são não ter bicicleta e não saber conduzi-la, sobretudo em meio urbano;
- para os participantes que não utilizam bicicleta, o principal factor motivacional seria a possibilidade de ter uma bicicleta, aprender a usá-la na cidade e garantir segurança nas deslocações;
- as percepções sobre a construção de ciclovias em Marvila são maioritariamente favoráveis, sobretudo considerando o seu impacto em indicadores ambientais, a facilitação da circulação de ciclistas e o aumento de formas de acesso ao resto da cidade; as respostas tornam-se mais negativas quando se anteveem impactos no trânsito e na circulação automóvel;
- verificam-se não respostas sobre ciclovias por cerca de um terço dos participantes no inquérito, denotando o seu afastamento em relação a estas questões.

Nas sessões participativas, as principais discussões a partir destes resultados relacionaram-se com alterações nos usos do território, a difícil efectivação do direito à mobilidade, problemas de planeamento e acessibilidade, questões de segurança, coexistência de meios de mobilidade e cultura de mobilidade colectiva e suave, salientando-se a prioridade de garantir a participação neste planeamento.

Estes resultados foram apresentados ao público no dia 20 de Setembro de 2022, na Biblioteca de Marvila, numa sessão em que foram colocados em debate face aos planos de mobilidade no município de Lisboa, com a participação de Inês Henriques (Divisão de Estudos e Planeamento da Mobilidade, Câmara Municipal de Lisboa), e aos planos de mobilidade na Área Metropolitana de Lisboa, com Sérgio Pinheiro (Transportes Metropolitanos de Lisboa). A sessão contou ainda com uma mesa de conversa sobre participação no planeamento da mobilidade urbana, com Ana Pereira

(Bicicultura), Bernardo Campos Pereira (Lisboa E-Nova) e Giovanni Allegratti (CES, Universidade de Coimbra).

4. POR UMA EDUCAÇÃO PARTICIPATIVA PARA A MOBILIDADE SUSTENTÁVEL

Partindo das discussões participativas sobre os resultados do Estudo (3.3.), e considerando a prioridade da Rede Gingada no sentido de ancorar as reivindicações locais por mais e melhores infraestruturas de mobilidade em Marvila, foram sugeridas algumas recomendações, as quais apontavam para uma maior coesão territorial e pela intermodalidade, relativas à mobilidade pedonal, ciclável e rodoviária; foram, ainda, elaboradas recomendações educativas:

“- Trabalhar com pais de crianças e jovens, antecipando o interesse dos mais novos pelo uso de automóveis, propondo em alternativa os meios ativos de mobilidade e os transportes públicos. (...)”

- Criar material educativo para condutores de automóveis de modo a potenciar a segurança de peões e ciclistas. Este material pode estar presente em espaço público, como também pode ser divulgado em redes, grupos comunitários e através das escolas.

- Apoiar grupos locais que procuram perceber como se deslocar de forma segura entre territórios, explorando diferentes tipos de bicicletas, mapeando percursos e apoiando a formação de (potenciais) utilizadores de bicicleta.

- Aproveitar o espaço escolar para se criar formações de promoção da coexistência segura no trânsito, como também que este espaço seja de incentivo à mobilidade ativa e/ou em transportes públicos.

- Continuar a pesquisar e partilhar conhecimento interiorizado sobre mobilidade em Marvila, em Lisboa e no país. (...)” (Vieira, Chaves e Rés do Chão, 2022, p. 137)

e recomendações para um planeamento urbano da mobilidade participativo:

“- Acompanhar os processos reivindicativos de grupos locais para a defesa e promoção da qualidade de vida da população, incluindo reivindicações pelo direito à cidade e pelo direito à mobilidade.

- Considerar a Rede Gingada, entre outros grupos locais, em programas de apoio contínuo.

- Apoiar atividades conjuntas entre grupos comunitários: (...) Tornar a bicicleta como ponte entre grupos e bairros, entre outras organizações e escolas.

- Considerar a possibilidade de criar diálogo entre os que previamente apoiavam e não apoiavam a existência de ciclovias no território, para refletirem em conjunto sobre a freguesia.” (Vieira, Chaves e Rés do Chão, 2022, p. 140)

Através das actividades do projecto Gingada e dos seus resultados, a presença dos autores deste artigo enquanto parceiros académicos, ancorada na abordagem de investigação-acção participativa, foi integrada numa dinâmica colectiva para estudar e intervir socialmente, colaborando para o envolvimento da academia no desenvolvimento de políticas e práticas de sustentabilidade. O acompanhamento e a colaboração nas discussões para a criação e manutenção do projecto, considerando o contexto territorial e temporal/pandémico em que se desenvolveu e as necessidades de adaptação daí advindas, potenciaram uma presença próxima e a partilha de processos de discussão, compreensão e decisão sobre que sentidos conferir às intenções de intervenção socioterritorial e educativa para a sustentabilidade a partir da dinamização local da bicicleta.

Acresce que o envolvimento comunitário subjacente a esta participação ocorreu de forma sustentada num projecto que se pretendia de inovação social e boas práticas de intervenção social, com financiamento público relacionado com a intervenção em territórios marcados por desigualdades socioespaciais – o programa BIP/ZIP, que tem sido reflectido na sua promoção de parcerias locais (que unem o tecido associativo e o poder autárquico) no compromisso de envolver as comunidades locais no desenvolvimento das suas actividades (Falanga, 2019). No caso concreto deste projecto, tratou-se de desenvolver uma abordagem socioeducativa para a mobilidade sustentável que assentava na exploração e desenvolvimento do – e no – espaço público, aprofundando a acção prévia de instituições locais, partilhando visões e acções sociais.

Com este projecto e seu enquadramento educativo aproximamo-nos dos resultados positivos que se verificam noutras instâncias de mobilização da investigação-acção participativa em educação ambiental: potencia-se um melhor conhecimento do meio socioambiental, estimula-se a alteração de comportamentos e a intervenção proambiental, bem como se favorece a melhoria de aprendizagens e o seu engajamento em lógicas de mudança social para a sustentabilidade, promovendo a

consciencialização e o desenvolvimento de conhecimento, competências de pesquisa, de avaliação e para a acção (Bywater, 2014).

Com a rede de bicicletas, o laboratório de plástico e o estudo sobre a mobilidade em Marvila, o Gingada potenciou diferentes formas e processos de criação de espaços intersubjectivos e interinstitucionais, nos quais pudemos apreender discursos e práticas diferentes e, não obstante, encontrar pontos em que se possibilitou o diálogo e o acordo sobre alguns sentidos de desenvolvimento. A modalidade participativa foi o aspecto mais consensual, acompanhando a meta global de promoção educativa da mobilidade sustentável.

Não obstante o carácter localizado e particular deste e de tantos outros projectos, o reporte público das suas actividades e a partilha das suas práticas já inspirou o surgimento de novas iniciativas e pode potenciar a reflexão nas áreas em que actua, nomeadamente a reflexão académica sobre possíveis parcerias com a sociedade civil na produção de conhecimento e na promoção de acções em campos (potencialmente normativos, mas que também carecem de aprofundamento dos estudos necessários à compreensão do que constituem e da sua evolução) como o da educação para a sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

- Almeida, J. (2001). Em defesa da investigação-acção. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 37, 175-176.
- Baldissera, A. (2001). Pesquisa-ação: Uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. *Sociedade em Debate*, 7(2), 5-25.
- Bywater, K. (2014) Investigating the benefits of Participatory Action Research for Environmental Education, *Policy Futures in Education*, 12(7), 920-932.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2003 [1986]). *Becoming critical: Education knowledge and action research*. Routledge.
- Chaves, H., Vieira, I. & Consórcio Pedalada (2021). Inovar de forma colaborativa e participativa através da bicicleta: Contextualização do projecto ‘Pedalada’ em Marvila, Lisboa. Em A. Santos et al. (Eds.) *Conferência Internacional “Comunidades e Redes para a Inovação Territorial” – Livro de Atas* (pp. 29-36). UA Editora.
- CML, SCML e ISS (2017). *II Diagnóstico Social de Lisboa – 2015-2016*. Rede Social Lisboa.
- Falanga, R. (2019). Measuring citizen participation in urban regeneration: a reflection on the construction of the participation index for the Bip/Zip programme in Lisbon, *Urban Development Issues*, 62, pp. 47–60.
- Freire, P. (1979). *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Editora Moraes.
- Freire, P. s/d [1967]. *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra e Dinalivro.
- INE (2011 e 2021). Indicadores censitários disponíveis em <https://censos.ine.pt>
- Saito, C. (2001). Por que investigação-ação, empowerment e as ideias de Paulo Freire integram? Em Mion, R. e Saito, C. *Investigação-ação: Mudando o trabalho de formar professores* (pp. 126-135). Gráfica Planeta.
- Torres, C. (2021). Investigação-ação participativa e educação popular na América Latina. Em Cortesão, L. e Amorim, J. *Novos contributos para a leitura da obra de Paulo Freire. Novos tributos a Paulo Freire* (pp.35-52). Afrontamento.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. (L.L. de Oliveira, trad.). *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466.
- Vieira, I., Chaves, H. & Rés do Chão (2022). *Estudo participativo sobre a mobilidade em Marvila, Lisboa*. Edições Universitárias Lusófonas.

Financiamento

Este trabalho teve origem no projecto BIP/ZIP (CML) 2020/087, com apoio adicional através dos projectos BIP/ZIP (CML) 2021/022, COFAC/CeiED-ECIJ/0001/2020, bolsa de doutoramento da FCT ref. 2021.05128.BD e apoio institucional do CeiED através de financiamento da FCT (UIDB-4114-2020).

A IMPORTÂNCIA DAS LIDERANÇAS INTERMÉDIAS NO DESENVOLVIMENTO E SUSTENTABILIDADE DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS

Conceição Oliveira¹, Isolina Oliveira²

¹LE@D, Universidade Aberta (Portugal), conceicaooliveira@gmail.com

²LE@D, Universidade Aberta (Portugal), Isolina.Oliveira@uab.pt

Resumo

A escola tende a organizar-se para responder, com eficiência e qualidade, à dinâmica da sociedade, cada vez mais heterogénea. Nesse propósito, os atuais desafios só podem ser ultrapassados com planeamento, empenho e colaboração entre os docentes. É fundamental refletir sobre o que se aprende e como se aprende na escola do século XXI, sendo consensual que a escola é o espaço para o desenvolvimento de competências e para o exercício de uma cidadania ativa e democrática. A Escola pensada como uma organização aprendente que se amplia e inova com o desenvolvimento dos profissionais que nela trabalham, exige das lideranças intermédias um novo modo de operância, um questionamento contínuo das práticas e uma nova cultura que valorize a aprendizagem e a melhoria permanentes. No estudo desenvolvido, num agrupamento da zona de Lisboa, com o objetivo de compreender o papel das lideranças no desenvolvimento de práticas supervisivas e colaborativas, optou-se por uma metodologia mista, tendo sido realizadas oito entrevistas individuais ao diretor, a dois adjuntos do diretor, a cinco coordenadores de departamento e aplicados questionários aos 21 diretores de turma. Os resultados apontam para compreensões divergentes das práticas de supervisão e colaboração e perceções distintas quanto ao papel das lideranças no desenvolvimento profissional. Em particular, os diretores de turma, como mediadores curriculares e líderes de equipas educativas, parecem não terem ainda assumido as funções de líderes de gestão intermédia. Perspetivam, contudo, que a existência de práticas colaborativas depende de escola para escola, o que implicitamente remete para a cultura do agrupamento.

Palavras – chave: Colaboração, desenvolvimento profissional, lideranças intermédias

Abstract

The school tends to organize itself to respond, with efficiency and quality, to the dynamics of society, which is increasingly heterogeneous. In this regard, the current challenges can only be overcome with planning, commitment, and collaboration between teachers. It is fundamental to reflect on what is learned and how it is learned in the 21st century school, being consensual that the school is the space for the development of competences and for the exercise of an active and democratic citizenship. The school, thought of as a learning organization that expands and innovates with the development of the professionals who work in it, requires a new mode of operation from intermediate leaders, a continuous questioning of practices and a new culture that values learning and permanent improvement. In the study carried out, in a group in the Lisbon area, with the objective of understanding the role of leaders in the development of super-visual and collaborative practices, a mixed methodology was chosen, with eight individual interviews being carried out with the director, the two deputy directors, five department coordinators and questionnaires were applied to the 21 class directors. The results point to divergent understandings of supervision and collaboration practices and different perceptions regarding the role of leaders in professional development. In particular, class directors, as curricular mediators, and leaders of educational teams, seem not to have yet assumed the role of middle management leaders. They believe, however, that the existence of collaborative practices depends on school to school, which implicitly refers to the culture of grouping.

Keywords: Collaboration, professional development, leadership

1. INTRODUÇÃO

A escola vai ajustando o ensino às atuais e futuras exigências, tendendo a organizar-se para responder, de forma eficaz e eficiente, à dinâmica da sociedade, cada vez mais complexa e heterogénea. Porém, estes novos desafios só poderão ser ultrapassados com o planeamento e a colaboração dos profissionais. Como sublinham Hernández & Darling-Hammon (2021), uma

profissionalização eficaz requer experiências de aprendizagem profissional centradas, com rumo e contínuas por forma a assegurar que “professores e líderes escolares promovam mudanças sustentáveis e equitativas” (p. 2).

O contexto escolar atual releva a importância de práticas supervisivas e colaborativas, encarada como uma estratégia formativa, reflexiva e transformadora, adquirindo pertinência quer na partilha de práticas quer na promoção do desenvolvimento profissional dos professores (Oliveira & Oliveira, 2021; Sérgio & Mogarro, 2021). As práticas de supervisão e colaboração são vitais para a melhoria do ensino e aprendizagem, da escola e para o crescimento profissional dos professores, tal como defendido por Lima (2002), pois

[...] 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 (p. 7).

É inegável que temos vindo a assistir ao desenvolvimento de algumas dinâmicas de colaboração na escola, resultantes dos documentos orientadores das políticas educativas, com destaque para o Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro), que salienta essa premência, no Artigo 10.º em: c) Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações [...]; g) Desenvolver a reflexão sobre a sua prática pedagógica, proceder à autoavaliação e participar nas atividades de avaliação da escola.

O Decreto-Lei n.º 55/2018 (ME) remete também para a relevância da cooperação entre os professores, a valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar e para as situações de coadjuvação ou de constituição de equipas pedagógicas. De igual modo, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória refere o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e a importância do trabalho colaborativo na escola, destacando o papel das lideranças intermédias na organização e na concretização das mudanças educativas. Este estudo alicerça também a supervisão colaborativa ao exercício de cargos de gestão, corporizada nas figuras do diretor, dos coordenadores de departamento e diretores de turma e, nessa aceção, responsáveis pela ação de supervisão e de colaboração, o que os compromete, diretamente, na implementação dessas práticas.

A investigação que originou o presente artigo foi concretizada, almejando, para além de outros objetivos, perceber as práticas supervisivas e colaborativas e refletir sobre o papel dos diretores de turma no desenvolvimento dessas praxis, num Agrupamento da zona de Lisboa. Especificamente foram definidos, entre outros, os seguintes objetivos: i) identificar as perceções das lideranças acerca da super- visão e da colaboração; ii) perceber o papel das lideranças no desenvolvimento profissional dos professores.

A investigação desenvolvida assume-se como um estudo de caso, com uma abordagem mista, cujos dados foram obtidos a partir de oito entrevistas individuais ao diretor, a dois adjuntos do diretor, a cinco coordenadores de departamento e a aplicação de um questionário a vinte e um diretores de turma. Os resultados apresentados no presente artigo decorrem da aplicação dos questionários aos vinte e um diretores de turma.

O artigo enquadra o estudo, do ponto de vista teórico, nomeadamente esclarece os conceitos de supervisão e colaboração, com enfoque na ação das lideranças intermédias. Explicita e fundamenta as opções metodológicas, apresenta a análise dos dados provenientes dos vinte e um questionários aplicados aos diretores de turma. Nas conclusões reflete-se sobre os resultados à luz das perspetivas teóricas abordadas.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Supervisão e colaboração - dois conceitos cúmplices

Assumiu-se no estudo uma abordagem de supervisão numa perspetiva multilateral integradora, uma supervisão criativa e construtiva, democrática, participativa, colaborativa, que se focaliza na qualidade da gestão como um todo (Gaspar, 2019). Alarcão e Canha (2013) diferenciam dois modos de supervisão: a de pendor formativo, estimulante que favorece o “desenvolvimento das aprendizagens das pessoas e das instituições” (p. 19) e a de pendor “inspetivo, fiscalizador, que coloca ênfase no controlo” (p. 19), assumindo uma dimensão mais preventiva ou punitiva. Os mesmos autores clarificam que supervisão, na sua linha evolutiva, é caracterizada por ser “um processo de acompanhamento de uma atividade e da ou das pessoas que a realizam, orientado no sentido de

facilitar a boa consecução da atividade, o desenvolvimento da competência e o grau de satisfação de quem executa” (p. 19).

O conceito de supervisão foi evoluindo no seu entendimento, influído pela percepção da necessidade de formação contínua e pela sua conceptualização alargada aos processos de desenvolvimento profissional, adquirindo uma dimensão mais reflexiva e autoformativa. Nesse prosseguimento, os vários autores foram evoluindo nas suas aceções, movidos pelos desafios que se colocam à escola, pelas investigações que se foram realizando nesta área e pelas exigências com que se confrontam os professores – as de uma aprendizagem colaborativa permanente, baseada na investigação da prática, na autoavaliação e numa liderança pedagógica partilhada.

Neste deambular pelos diferentes significados, a supervisão é considerada como uma ação intencional e continuada envolvendo um “contexto mais abrangente da escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos [...] e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve” (Alarcão, 2002, p. 218).

No que diz respeito à colaboração entre os professores foi entendida, neste estudo, como uma via para promover o seu desenvolvimento profissional, a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos, um modo de trabalho privilegiado para metamorfosear as nossas instituições em verdadeiras comunidades de aprendizagem profissional (Oliveira, Miranda & Barreira, 2020). A este propósito, Hargreaves (1998), salienta a colaboração como “um dos paradigmas mais promissores que surgiram na idade pós-moderna [...], enquanto princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação” (p. 277) No mesmo sentido, Alarcão e Canha (2013) acrescentam que a

colaboração exige vontade de realizar com outros. Implica, pois, confiança no outro, valorização dos seus saberes, acreditar que com ele é possível ir mais longe. E implica também humildade na valorização que fazemos do nosso próprio conhecimento e da nossa experiência, admitindo e desejando que eles se modifiquem e enriqueçam pelo encontro colaborativo (p. 48).

A expressão “interação colaborativa” (Alarcão, 2014) salienta a dinâmica interativa que lhe está subjacente e os dois conceitos associados “criam uma nova sinergia e adquirem um significado mais potente” (p. 22). Por sua vez, Lima (2002) entende a colaboração profissional 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” (p. 7), pois a “colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre, uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos” (p. 8).

A dinâmica colaborativa, convergente com a melhoria dos resultados da aprendizagem, é advogada por Bolívar (2017) no sentido de se “entender la escuela como una Comunidad Profesional de *Aprendizaje* docente” (p.21) e alcançar uma mudança sustentada. Podemos, por isso, constatar “traços evolutivos no sentido da promoção do desenvolvimento profissional numa perspetiva menos hierarquizada e mais colaborativa, menos orientada por técnicas e normas e mais baseada no questionamento, na reflexão e na assunção pessoal das decisões tomadas” (Alarcão & Canha, 2013, p. 36), associados a “conceções de formação, desenvolvimento profissional, avaliação e qualidade, a conceitos de gestão, de instituição/organização e nem tão pouco se pode dissociar dos valores e princípios que, num determinado momento, orientam a sociedade (p. 37).

Finalmente, destaca-se a pertinência do desenvolvimento da supervisão colaborativa na escola, pois compromete os docentes no desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, centrada na melhoria do ensino. Com efeito, a supervisão e a colaboração devem ser percecionadas como dois conceitos cúmplices, fundamentais, ao serviço do desenvolvimento e da qualidade do ensino (Alarcão & Canha, 2013; Oliveira & Oliveira, 2021)

2.2. O papel do diretor de turma na colaboração profissional

As escolas enquanto organizações constituem espaços onde as interações, a comunicação e a aprendizagem se revelam fundamentais e, por isso, cabe às lideranças criarem as condições de trabalho favoráveis ao questionamento contínuo das práticas (Flores & Simão, 2009) e ajudarem a desenvolver uma cultura que valorize a aprendizagem e a melhoria permanentes. Para isso, a escola deve destacar a importância das funções que as lideranças de gestão intermédia, coordenador de departamento e diretores de turma, têm no funcionamento do sistema educativo.

No mesmo sentido, Fullan e Hargreaves (2001) referem que o desenvolvimento de culturas colaborativas exige uma liderança que partilha a tomada de decisões e salientam que “não é o líder

carismático e inovador que faz avançar as culturas colaborativas; pelo contrário, é um tipo de liderança mais subtil que faz com que as atividades sejam significativas, para que nelas participem.” (p. 93) Concluimos, pois, que a liderança desempenha um papel relevante no desenvolvimento de práticas colaborativas e na mobilização dos agentes educativos para a concretização dos objetivos da escola/agrupamento de escolas.

Nessa continuidade, o diretor desempenha um papel fundamental na criação de culturas de aprendizagem profissional, encorajando “os professores a empenharem-se, de forma sistemática, numa aprendizagem individual e colectiva, formal e informal, isoladamente e com os outros”, (Day, 2001, p. 144) , i.e., o líder que apoia o profissionalismo interativo e promove formas de aperfeiçoamento, o que implica um trabalho contínuo, junto dos professores.

No mesmo sentido, Schleicher (2015) aponta para a importância de os professores manterem os seus conhecimentos e práticas atualizados e, nesse âmbito, o papel do diretor é crucial no incentivo ao desenvolvimento de práticas colaborativas entre os docentes. Acrescenta ainda que os

School leaders must be visionary leaders who can inspire, motivate and develop their staff. They must be experts in the latest teaching, learning and assessment practices, and sensitive and adept human-resource managers who are able to provide feedback to staff that encourages them to grow (p. 34).

Na perspetiva de Fullan e Hargreaves (2001) “o papel básico da liderança da escola é de conduzir o desenvolvimento de escolas colaborativas em que se confira aos professores a possibilidade e a capacidade” (p.93) de partilhar experiências, de dialogar abertamente com os colegas, acerca de situações difíceis, visando compreendê-las e superá-las em prol da melhoria do ensino e das aprendizagens.

É de revelar o papel do diretor de turma enquanto gestor do currículo e líder de equipas educativas. Avaliamos a sua função capital pois, considera-se o líder intermédio entre os agentes educativos e a equipa de trabalho (professores do conselho de turma) e os encarregados de educação. Parece-nos também fundamental o papel dos diretores de turma no desenvolvimento de práticas colaborativas, pois com a promulgação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estes desempenham um papel importante e acrescido na promoção do trabalho colaborativo, interdisciplinar e na constituição de equipas educativas. A sua importância destaca-se na responsabilidade assumida na elaboração e concretização do *Plano de Atividades de Turma* e na dinamização de uma equipa cooperante no desenvolvimento de projetos enriquecedores para a formação integral do aluno. Cabe também às equipas educativas e aos docentes que constituem o conselho de turma definir as dinâmicas de trabalho pedagógico adequadas, tendo por referência as especificidades da turma. Neste âmbito, parece-nos um trabalho inovador pois, como líder, pode promover o trabalho colaborativo, concomitantemente, com os professores que constituem o conselho de turma, na tentativa de solucionar ou de encontrar estratégias para resolver eventuais problemas.

O mesmo Decreto-Lei, Artigo 21.º: Dinâmicas pedagógicas, atribui ao diretor de turma uma função determinante, no exercício do cargo de gestão intermédia, nomeadamente, no desempenho de competências de organização, acompanhamento e avaliação das atividades da turma, a saber: 1 - Nas dinâmicas de trabalho pedagógico deve desenvolver-se trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar, operacionalizado preferencialmente por equipas educativas que acompanham turmas ou grupos de alunos.

De facto, o diretor de turma desempenha múltiplas e diferentes funções e, por isso, distingue-se das outras estruturas organizacionais colegiais. Exige-se ao diretor de turma, além do referido, a organização e dinamização do conselho de turma, os procedimentos disciplinares, em caso de indisciplina grave, a comunicação rápida e eficaz com os pais e encarregados de educação e a criação de dinâmicas interpessoais com a comunidade educativa.

Uma outra vertente importante diz respeito aos conselhos de turmas que se constituem, de acordo com o nosso entendimento, como um terreno produtivo onde os docentes partilham as suas experiências, as suas práticas e os seus modos de trabalho, um espaço favorecido porque os professores, colaborativamente, elaboram os planos de ação, definem as estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular. Nesse sentido, são lugares fomentadores de desenvolvimento, de formação e de aprendizagem porque os professores analisam e refletem sobre situações concretas, o aproveitamento e comportamento dos alunos, emergindo uma reflexão que conduz, forçosamente, à modificação das práticas pedagógicas e à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Contudo, reconhecemos algumas dificuldades no pleno desempenho do cargo, pois os líderes intermédios, segundo Roldão (2019), “posicionam-se como equipas de coadjuvantes do diretor, revêem-

se no lugar da mediação e/ou transmissão, promovem a partilha, asseguram a coordenação da gestão prática” (p.136).

3. OPÇÕES METODOLÓGICAS

O desenho da investigação decorreu das questões elencadas e de acordo com o contexto socioeducativo que envolve o estudo. Por forma a dar resposta aos objetivos, foi privilegiado um estudo misto, abordado numa perspetiva qualitativa e quantitativa (Coutinho, 2018; Creswell & Plano Clark, 2007).

Para complementar a informação resultante da análise e interpretação das respostas obtidas através do questionário, recorremos, igualmente, ao inquérito por entrevista semiestruturada que permite “investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” e por nos permitir recolher conhecimento descritivo e pormenorizado, a partir de dados referentes a “pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Biklen, (1994, p. 16). A escolha dos participantes para o estudo foi intencional e criterial, pois foram selecionados sujeitos com cargos de coordenação e liderança em consonância com os objetivos do estudo.

O tratamento e análise dos dados obtidos através das entrevistas foi realizado a partir das questões predefinidas, sendo necessário, após recolhidas as informações, saber analisá-las e interpretá-las. Nesse sentido, Amado (2013) defende que pelo seu “carácter aberto e flexível, os planos qualitativos produzem uma enorme quantidade de informação descritiva que necessita de ser organizada e reduzida por forma a possibilitar a descrição e interpretação do fenómeno em estudo” (p. 216), permitindo ao investigador desvendar o que “contêm” os dados. No processo de categorização, procurou-se “reunir um maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los” (Coutinho, 2018, p. 221).

Para a análise dos dados quantitativos, foi utilizada a análise estatística descritiva, com tabelas e gráficos, nomeadamente, nas respostas fechadas, respeitante aos dados pessoais e profissionais, tais como: género, idade, anos de serviço docente, anos de experiência no exercício do cargo. O tratamento de dados implicou o cálculo percentual e, no caso das perguntas de resposta aberta, recorreu-se à análise de conteúdo, a partir de categorias definidas à posteriori.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1. Percurso profissional

Quanto ao percurso profissional, os diretores de turma revelam uma experiência consistente no exercício do cargo de diretor(a) de turma, respetivamente: 19% até 5 anos; 9,5% de 6 a 10; 42,5% de 11 a 20; 19% de 21 a 30 anos. Concluímos que detêm experiência no desempenho do cargo, embora, por vezes, a atribuição da direção de turma se deva à conveniência de horário, sendo que 71,4% apontam essa razão; 23,8% a experiência profissional; 9,5% o reconhecimento profissional e 14,2% por outros motivos.

Questionados sobre a formação realizada, 34,5% declaram ter realizado ações na área da disciplina que leciona; 32,5%, na didática e pedagogia; 0% em supervisão pedagógica; 4,7% em práticas de trabalho colaborativo; 14% em relacionamento interpessoal; 2,3% na competência intercultural; 7% em tecnologias e 4,7% não frequentou nenhuma formação.

Perante os resultados, pensamos ser pertinente destacar, com inquietação, o facto de os diretores de turma ainda não terem frequentado formação em supervisão colaborativa e trabalho colaborativo e que 4,7% não tenha participado em nenhuma formação, tendo em conta que estes enfrentam inúmeros problemas de ordem diversa e que tentam, perseverantemente, resolvê-los. Consideramos que, à luz do que temos vindo a defender, em convergência com Roldão (2019), os diretores de turma apresentam um défice de formação para o desempenho de um cargo tão complexo, dificuldade acrescida pela heterogeneidade do público e das famílias, exigindo da parte daqueles um trabalho rigoroso e permanente. Contudo, temos vindo a constatar, ainda que subtilmente, uma valorização das lideranças e a “investimento formativo nas lideranças de topo [...] e alguma crescente relevância vem sendo atribuídas aos líderes intermédios, em termos formais aos Coordenadores de Departamento e área disciplinar, e aos Diretores de turma, embora estes com menor incidência” (Roldão, 2019, p. 35).

Esta questão parece-nos relevante, pois constatamos que apesar de expressarem uma experiência consolidada, na prática, não possuem formação para o desempenho do cargo, pelo que os coordenadores dos diretores de turma assumem um papel essencial a nível de orientação pedagógica e organizativa. Ora, o decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril estabelece que compete ao diretor a nomeação do diretor de turma, sem, no entanto, esclarecer quais os critérios que estão na base da sua designação. Todavia, precisa que deve ser professor da turma e professor do quadro da escola. Nesse intuito, cumpre ao diretor definir os critérios pedagógicos para atribuição do cargo e, muitas vezes, restringe-se ao critério de completar o horário do professor.

No tocante aos mecanismos para desenvolver as tarefas de direção de turma, afirmam recorrer, frequentemente, por ordem decrescente, ao esclarecimento de dúvidas, caso seja necessário, junto da direção ou dos professores mais experientes; pedir informações nas reuniões dos diretores de turma e nas reuniões de trabalho com os professores do conselho de turma, o que nos parecem mecanismos bastante elementares. Mencionam ainda que dispõem de condições para o exercício do cargo: sala de trabalho, Internet (computador e impressora), contrariamente, mencionam o número de horas, manifestamente, insuficiente para o bom desempenho do seu trabalho, duas horas semanais.

4.2. Ações para o desempenho das funções

Relativamente à frequência das ações que realizam, os diretores de turma relevam as necessárias para o bom desempenho das suas funções. Afirmam ainda que realizam sempre as tarefas ligadas ao domínio administrativo: organizar e liderar as reuniões do conselho de turma; informar os encarregados de educação sobre a situação dos seus educandos; justificar as faltas dos alunos; organizar o dossiê da turma e elaborar o relatório anual das atividades desenvolvidas pela turma, obrigatório no final do ano letivo.

Menos expressivo, mas muitas vezes, orientam e coordenam as atividades da turma, dinamizam uma regular reflexão sobre a eficácia e adequação das metodologias de trabalho, tendo em vista a melhoria da qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos, podendo intervir na gestão e na orientação curricular da turma. Atestam que coordenam sempre a execução do Plano Anual de Atividade da turma (PAT).

É interessante a relevância e a frequência com que promovem a partilha de experiências entre professores da turma, refira-se – às vezes; poucas vezes - , embora, fomentem, muitas vezes, dinâmicas de trabalho colaborativo, no seio do conselho de turma.

4.3. Competências para o desempenho das suas funções

Sobre as competências que o diretor de turma considera necessárias para o bom desempenho das suas funções, concluímos que consideram muito relevante, listadas por ordem de importância o “agir com ética e deontologia”; a “capacidade de relacionamento com os professores”; a “capacidade de liderança”; a “capacidade de comunicação verbal e escrita”; a “capacidade de apoiar os professores com pouca experiência” e, por último, a “capacidade de fomentar o trabalho colaborativo entre os professores”.

Entendem ser relevante o “conhecimento aprofundado da comunidade”; o “conhecimento aprofundado da escola”; a capacidade de “intervir na elaboração dos planos de atividades”, de “interpretar a legislação” e de “intervir na elaboração do projeto pedagógico”; os “conhecimentos em supervisão pedagógica”; a “capacidade de fomentar modos de trabalho colaborativo entre os professores” e “de liderança.”

Estimamos, em consonância com Roldão (2019), que estas dinâmicas espelham o modo como funcionam os conselhos de turma, pois, na realidade, este Órgão reúne, trimestralmente, aquando da atribuição das classificações dos alunos e caso haja situações de indisciplina. Por isso, avaliamos que, em termos de priorização, os resultados restringem as competências da figura do diretor de turma que, à luz da legislação vigente, nomeadamente, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, determina também a participação do diretor de turma na equipa que elabora e avalia o programa educativo individual (PEI), sendo o responsável pela sua coordenação. Constatamos também que os resultados destacam o trabalho dos diretores de turma, como professores que atuam junto dos alunos e Encarregados de Educação e não singularizam o seu papel pedagógico, junto dos professores.

4.4. Perceção acerca do conceito de supervisão

Acerca do conceito de supervisão, os dados obtidos merecem considerações pertinentes. Num primeiro momento, ressalta a elevada percentagem de inquiridos que não tem opinião e/ou não respondem, não obstante os anos de experiência docente e de direção de turma.

Numa outra abordagem, no respeitante ao entendimento sobre o conceito de supervisão, chama-nos à atenção a concordância de 61,9% que afirma concordar plenamente que este processo se desenvolva em interação colaborativa; 42,9% concorda que deve ser encarada como uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais, a aprendizagem dos seus alunos; 38,1% concorda que a supervisão “deve também acontecer noutras tarefas” e 33,3% concorda plenamente que a supervisão fomenta a melhoria profissional, e consequentemente, a melhoria da escola.

Nessa análise, constatamos ainda que 57,1% discorda plenamente que a “supervisão tenha uma finalidade inspetora e fiscalizadora” e 38,1% discorda de que esta deva “resultar na avaliação de desempenho docente”.

Em nosso entender, em convergência com Gaspar (2019), a “avaliação” é responsável, em grande parte, pelas situações nebulosas no âmbito da supervisão”, pois percebemos que os conceitos ainda permanecem pouco claros, assim como os processos e o seu âmbito, dificultando a criação de um clima de confiança e de apoio, atitudes que estão subjacentes, num contexto de supervisão.

4.5. Perceção e práticas acerca do trabalho colaborativo

Relativamente a esta temática, encontramos duas visões divergentes sobre o entendimento acerca do conceito de colaboração. Por um lado, reconhecem a importância e a relevância dessa prática, pois permite “detetar dificuldades dos alunos [...] e elaborar estratégias mais adequadas ao contexto turma” (dt6), “essencial para uma boa prática pedagógica” (dt9), envolvendo a “partilha de experiências; conhecimento e saberes-fazer” (dt16), conduzindo ao bom funcionamento do agrupamento, ao sucesso dos alunos e à mudança. Por outro, alguns inquiridos apresentam uma perspetiva mais pessimista acerca do conceito e das práticas colaborativas, ao declararem que a abertura ao trabalho colaborativo depende de escola para escola, o que, implicitamente, remete para a cultura do agrupamento, onde nem sempre é possível nem fácil “devido à existência de individualismo” (dt3) por parte dos docentes que não ousam experienciar este modo de trabalhar, visto no “agrupamento não existir generalizada essa prática”(dt16), mas avaliada como desejável. Outros consideram-no reduzido, que “embora muito útil e eficaz em prol da melhoria das aprendizagens dos alunos, muitas vezes, de forma informal” (dt19).

Como constrangimentos apontam a falta de tempo e os espaços que não convidam a trabalhar colaborativamente e, por isso, insuficiente, preferindo os professores trabalharem individualmente. Neste campo “há um longo caminho a percorrer para que o trabalho colaborativo seja visto como um instrumento/ prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento dos alunos” (dt17).

4.6. Perceção do papel do diretor de turma no desenvolvimento de práticas colaborativas

A maioria dos inquiridos concorda que o diretor de turma desempenha um papel extremamente relevante no desenvolvimento de práticas colaborativas, uma vez que o “conselho de turma necessita de apoio constante nas mais diversas situações” (dt2), e reconhecem o seu papel vital, enquanto “intermediário e o promotor de um ambiente saudável entre os professores” (dt4). Estas atuações implicam que o diretor de turma desempenhe um papel de líder e de coordenação dentro do conselho de turma, através de uma comunicação aberta e de “um bom relacionamento interpessoal” (dt15).

Merece reflexão a posição de alguns respondentes que consideram e até minimizam o seu papel, enquanto líderes intermédios ao referirem “que não me cabe enquanto diretor de turma a promoção do desenvolvimento do trabalho colaborativo”, “a iniciativa deve partir dos outros Órgãos da escola” (dt12) e, por isso, delimitam o exercício do seu cargo a um trabalho “essencialmente burocrático” (dt17).

Salientamos, também, a falta de cultura colaborativa do agrupamento sobretudo devido ao “atual modelo de avaliação docente que veio reforçar o individualismo e a competição entre docentes.” (dt20). Finalmente, acrescenta-se a referência não menos importante à “falta de informação sobre o que é este tipo de trabalho” (dt7).

5. CONCLUSÕES

Na percepção do conceito de colaboração, constatamos que os participantes convergem no seu entendimento, reconhecendo a sua importância, mas sublinhando os constrangimentos a nível estrutural, organizacional, institucional e cultural. O trabalho colaborativo traduz-se na elaboração de materiais, planificações anuais, elaboração de testes de avaliação, organização de visitas de estudo, salvo em alguns grupos, que trabalham mais, assiduamente, como o exemplo dos professores que lecionam os cursos profissionais.

Na busca de compreender as práticas de supervisão e colaboração, é perceptível, após a análise dos dados, que as práticas supervisivas não existem no agrupamento e as colaborativas existem em alguns grupos, pontualmente, de forma casual e informal, mas não subsistem em formato generalizado. As lideranças intermédias, incluindo os diretores de turma, apontam constrangimentos que dificultam o trabalho colaborativo, externos ao professor, como a criação de condições necessárias para a realização desse tipo de trabalho, espaços para o efeito, horários compatíveis, formação, nesse âmbito, e mudança de mentalidades. Destaca-se que os diretores de turma apontam a responsabilidade da implementação do trabalho colaborativo aos Órgãos de direção do agrupamento e propõem medidas a nível administrativo e organizacional para o seu desenvolvimento. Reconhecemos que estes aspetos impedem a implementação de práticas colaborativas, mas surpreende-nos não terem sido indicados fatores imputáveis ao próprio professor.

Relativamente à percepção acerca do desenvolvimento profissional dos professores, julgamos haver convergência de ideias e compreensões, relevando a formação contínua ao longo da vida, como forma de crescimento pessoal e profissional. São unânimes em reconhecer a importância da supervisão colaborativa e da reflexão conjunta como via para o desenvolvimento profissional dos professores, para a melhoria e a qualidade das práticas, para o sucesso dos alunos e do agrupamento.

Finalmente, pela relevância do papel do diretor de turma, no contexto atual e de acordo com a legislação, urge reconhecer a importância deste e explicitar, claramente, o papel dos conselhos de turma, enquanto espaços de aprendizagem, de partilha e de trabalho colaborativo, a partir da liderança partilhada. Consequentemente, deve incentivar as práticas colaborativas entre os elementos dos conselhos de turma, fomentar a interdisciplinaridade e promover atividades que envolvam os professores. Além de ter um papel determinante, deve apresentar uma atitude dinâmica, ativa no incentivo e na partilha das boas práticas pedagógicas e de experiências extracurriculares, de modo a ir ao encontro das melhores soluções para um melhor aproveitamento e comportamento dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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*. (pp. 218-238). Porto Editora.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In J. Machado & J. M. Alves (coord), *Coordenação, supervisão e liderança - Escola, projetos e aprendizagens* (pp. 22-35). Universidade Católica Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão . Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bolívar, A. (2017). El Mejoramiento de la Escuela: Líneas Actuales de la Investigación. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51 (2), pp. 5-27.
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina
- Creswell, J. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Flores, A. & Simão, M. (2009). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de professores. Contextos e perspectivas*. Edições Pedagogo.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora.
- Gaspar, M. I. (Coord.) (2019). *Supervisão em contextos de educação e formação Conceções, práticas e possibilidades*. Fundação Manuel Leão.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Editora McGraw-hill.
- Hernández, L. E. & Darling-Hammon, L. (2021). Developing effective and responsive schools and practitioners. Insights from the science of learning and development. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 22, 1-23. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10956>
- Lima, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas Escolas estruturas, processos e conteúdos*. Porto Editora
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264231191-en>
- Oliveira, I., Miranda, B. & Barreira, C. (2020). A construção de comunidades virtuais de Educação a Distância e e-learning, 3(1), 19-36.
- Oliveira, C. N. & Oliveira, I. (2021). A compreensão das lideranças no desenvolvimento profissional dos professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 22, 1-18. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional>.
- Roldão, M. C. (2019). *Quem lidera o ensino e a aprendizagem nas escolas? Um estudo de caso múltiplo sobre lideranças pedagógicas*. Fundação Manuel Leão e Município de Abrantes.
- Sérgio, A. L. V. & Mogarro, M. J. (2021). Modalidades de supervisão e colaboração em escolas portuguesas: os discursos e as práticas dos professores em contexto de formação. *Educação em Revista*. 37: e32536. <https://doi.org/10.1590/0102-469832536>

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS:

- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril
- Decreto-lei 41/2012 de 21 de fevereiro
- Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro
- Despacho n.º 6478/2017 (ME), Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- Decreto-Lei n.º 55/2018 (ME), de 6 de julho

JOGO INFINITUM: UMA FERRAMENTA INTERDISCIPLINAR ENTRE A MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Tiago Cesar Fuzaro¹, Marcos Antonio Carvalho Pereira², Stelamarys Coabianco Mondenutte³

¹USP - Universidade de São Paulo (Brasil), fuzarounicamp@yahoo.com.br

²USP - Universidade de São Paulo (Brasil), marcopereira@usp.br

³USP - Universidade de São Paulo (Brasil), stelamodenutte@usp.br

Resumo

Essa escrita apresenta a comunicação realizada entre as disciplinas Educação Física e Matemática durante o processo de criação, montagem e aplicação do jogo Infinitum. O objetivo da pesquisa foi o de avaliar a eficiência do jogo Infinitum como ferramenta interdisciplinar. O propósito do jogo foi promover um meio lúdico para a comunicação direta entre disciplinas e assim aplicar o conceito interdisciplinaridade de forma prática tornando o aprendizado mais interligado e contextualizado. Conclui-se que o jogo Infinitum é válido como ferramenta interdisciplinar, o mesmo preconiza a promoção do meio lúdico independente das disciplinas escolhidas em sua utilização, além de auxiliar na assimilação do conceito de interdisciplinaridade na prática. Esse estudo também aponta com a criação, montagem e aplicação do jogo que, para os docentes envolvidos, trabalhar com uma disciplina parceira foi muito enriquecedor, no entanto bastante trabalhoso e inabitual, uma vez que cada docente precisou obrigar-se a entender, analisar e discutir uma disciplina que não lhe é comum.

Palavras-chave: jogo, interdisciplinaridade, educação física, matemática.

Abstract

This writing presents the communication between the Physical Education and Mathematics subjects during the process of creation, preparation and application of the game Infinitum. The aim of the research was to evaluate the Infinitum efficiency as an interdisciplinary tool. The purpose of the game was promote a playful environment for direct communication between subjects and thus apply the interdisciplinary concept in a practical way, making learning process more interconnected and contextualized. It is concluded that the Infinitum is valid as an interdisciplinary tool, it advocates the promotion of a ludic environment independent of the subjects chosen, besides to helping to assimilate the concept of interdisciplinarity in practice. This study also highlights with the creation, preparation and application of the game that: for the teachers involved, working with a partner subject was very enriching, however quite difficult and unusual, since each teacher had to force themselves to understand, analyze and discuss a discipline that is not common to them.

Keywords: game, interdisciplinarity, physical education, mathematics.

1. INTRODUÇÃO

Multiplica-se com eficiência a ideia do ensino interdisciplinar nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Planejamentos Escolares, Projetos Educacionais, Reuniões (Carlos, 2007). No entanto pouco se trabalha sob essa perspectiva uma vez que as práticas continuam comuns e rotineiras. Assim, embora exista o rótulo 'interdisciplinar' a prática é improdutiva e falsa, uma vez que não há discussão entre professores para a elaboração de materiais e/ou avaliações, que é parte da definição de interdisciplinaridade.

Neste artigo é apresentada a criação, montagem, aplicação e reflexão feita sobre um jogo que tem como proposta promover um meio lúdico para a comunicação direta entre disciplinas. O objetivo do trabalho foi avaliar se o jogo é ferramenta útil e eficiente na aplicação do conceito interdisciplinaridade. Para isso, escolhemos as disciplinas Educação Física e Matemática com o tema Basquete para que houvesse tal comunicação. Problemas matemáticos contextualizados e a dinâmica para a execução do jogo foram montados a quatro mãos pelos professores das duas disciplinas.

Destaca a relevante observação sobre a avaliação ser ferramenta de auxílio no processo de desenvolvimento, autoconhecimento e autonomia e nunca como forma de qualificar aluno, pautado

nessa questão foram oferecidos questionários pré e pós-aplicação do jogo, para que o aluno tivesse a possibilidade de desenvolver autonomia para se avaliar segundo as necessidades propostas, e fosse capaz de definir necessidades que precisa trabalhar e/ou promoções que deve permitir em seu aprendizado.

A principal regra do jogo Infinitum é utilizá-lo no ambiente das disciplinas parceiras em conjunto com uma perspectiva lúdica. No presente artigo, as disciplinas de Educação Física e Matemática fizeram papel de parceiras na construção do jogo.

2. METODOLOGIA

2.1. Materiais e métodos

A presente pesquisa é do tipo aplicada, exploratória e de cunho qualitativo. A aplicação do jogo Infinitum – Bate Bola entre Educação Física e Matemática foi realizada em uma turma do 8º ano de uma escola situada no Vale do Paraíba, com uma amostra de 32 alunos. Um pré e um pós-teste foram oferecidos antes e após a aplicação do jogo para levantamento de dados, análise das habilidades, do autoconhecimento, da mudança de atitude antes e após a atividade. A aplicação foi filmada com a intenção de material de apoio para análise.

Em síntese, após a montagem de um painel piloto, da discussão e elaboração de questões contextualizadas ocorreu a construção de uma palavra cruzada interdisciplinar com o auxílio de uma plataforma internacional on-line de cunho educativo. O principal instrumento da pesquisa é o jogo Infinitum. A análise buscou reconhecer se o jogo é uma boa ferramenta para praticar a interdisciplinaridade além observar a eficiência na inter-relação entre as disciplinas. A análise dos dados foi feita por meio de observação direta na dinâmica da aplicação e com o levantamento de dados nos testes.

2.2. Construção do jogo

A construção do jogo foi baseada na utilização de matérias reutilizáveis. A montagem foi realizada pelos dois professores envolvidos, embora seja possível e saudável envolver os próprios alunos nesse feito. Os materiais utilizados foram recebidos por doação – pôster, garrafas, tampas plásticas e papelão – e materiais já utilizados e próximo de suas validades como materiais adesivos e fios, o que não gerou custo algum em sua montagem. E, como facilitador do processo, foi utilizada plataforma geradora de modelos de passatempos, seguindo a ideia que Morán (2015, p. 18) que sugere que os “desafios e atividades podem ser dosados, planejados e acompanhados e avaliados com o apoio de tecnologias”. Seguimos a ideia de sustentabilidade de recursos, e o nome “Infinitum” faz alusão não somente aos materiais utilizados apontando para uma perspectiva educacional enfatizando a reutilização, mas também faz menção as múltiplas opções de conteúdo que o jogo pode abarcar, uma vez que o jogo pode sempre ser remontado com uma nova palavra cruzada quantas vezes for requisitado, diferente de um palavra cruzada comum que se faz com caneta e papel, uma única vez.

Tabela 1. Materiais Utilizados

<i>Itens</i>	<i>Quantidade</i>
Pôster 0,90x0,75	2
Régua 60 cm	1
Lixa	1
Papelão suporte de palet de cerveja	2
Gargalos de garrafas plásticas	450
Tampas plásticas	450 ou mais
Lápis	1
Caneta permanente de Plástico	1
Tesoura ou Estilete	1
Equipamento de Cola quente	1
Bastão de 40 cm de cola quente	20

Fonte: os autores (2022)

Com um pouco mais de detalhes pode-se descrever o Infinitum como um jogo composto por dois painéis com alças, 225 roscas fixas e 225 tampas móveis, por painel. Os painéis funcionam de base para a construção de esquemas de passatempos do tipo palavra cruzada ou caça palavras. Neste artigo a montagem e desenvolvimento do jogo apresentam as disciplinas de Educação Física e Matemática como companheiras, o que explica o subtítulo do mesmo. Entre os objetivos dos temas transversais estão a capacidade de eleger critérios de ética, valores e justiça (Brasil, 1998). Assim, a escolha do material didático ou a matéria prima utilizada na montagem do material é uma das formas de atingir esses objetivos. Para a confecção dos painéis foi utilizado pôsteres utilizados em apresentações em simpósios e congressos, gargalos de garrafas plásticas e tampas plásticas. O pôster foi escolhido como base de montagem do jogo por ser uma folha de grandes dimensões, usado muitas das vezes uma única vez para apresentação de trabalhos acadêmicos.

2.3. Confecção do jogo

Confeccionou-se dois painéis de forma idêntica. O lado liso do pôster foi lixado para aderir ao adesivo de contato e ser fixado ao papelão. O lado poroso recebeu um quadriculado a grafite em espaços de 3 cm, e posteriormente com caneta hidrocor em espaços de 6 cm. A primeira linha foi numerada de 1 a 15 e a primeira coluna com letras em ordem alfabética de A a O. O plano cartesiano construído serve como facilitador na montagem do passatempo gerado. Gargalos de garrafas plásticas foram recortados e colados com cola quente, de forma a preencher todo o quadriculado do painel. Letras foram desenhadas com caneta permanente nas tampas plásticas, evitando assim que as mesmas apaguem e dificultem a partida durante o jogo.

Abaixo três fotos que demonstram o processo de construção do Infinitum. Na imagem na extrema esquerda o painel já está quadriculado, no meio o painel ainda está em formação, visto que muitos quadrantes ainda estão vazios, ou seja, não foram preenchidos com os gargalos “colados com cola quente”, na foto última foto (na extrema direita), o Infinitum já concluído em uma de suas múltiplas variações.

Interessante ressaltar que após terminado, os gargalos que ficam sem as tampas, são exatamente os locais onde as respostas dos enigmas se encaixam, e estes são desenhados em forma de palavras cruzadas.



Figura 1: Infinitum em construção.

Fonte: os autores (2022)

2.4. Confecção dos Enigmas

Todo passatempo de palavra cruzada possui um conjunto de enigmas. No Infinitum – Bate Bola entre Educação Física e Matemática – os enigmas serão problemas matemáticos relacionados à disciplina parceira, respeitando o ano no qual o aluno está matriculado, no caso 8º ano. Para a presente aplicação, foram construídos nove problemas relacionando matemática e usando como pano de fundo o tema basquete. Utilizou-se uma ferramenta tecnológica encontrada no site “www.discoveryeducation.com” para a criação rápida, prática e certa do modelo da caixa de passatempo, que por sua vez foi ‘desenhada’ no painel por meio da colagem dos gargalos,

formando. O desenho do passatempo no Infinitum é feito mantendo-se os gargalos abertos enquanto todo o restante do painel tem os gargalos fechados.

2.5. Regra funcional na utilização do jogo (Professores)

O principal objetivo do jogo Infinitum foi a interdisciplinaridade, assim foi fundamental usar esse objetivo como regra básica para sua utilização. Assim, os professores parceiros devem, em conjunto, montar os enigmas, refletir, planejar e fazer aplicações teste para verificar possíveis erros antes apresentar/promover o jogo com os alunos (Santomé & Schilling, 1998; Berti, 2007). O jogo deve ser aplicado em ambiente diferenciado, concomitantemente com alguma atividade lúdica – de forma a gerar prazer para os alunos ao participar da atividade – e, se possível, com a presença dos dois docentes, no caso desse estudo, o professor de matemática e o professor responsável pela disciplina parceira. A presença dos dois docentes auxilia muito na durante a montagem e execução do Infinitum visto que as atividades são conectadas e de fato um professor necessita do outro.

Cabe ressaltar que esse jogo foi criado para ser jogado entre duas equipes. No caso de uma partida contendo 9 enigmas para serem formadas, como foi a palavra cruzada utilizada para a escrita desse artigo, contabiliza-se no mínimo 9 trajetórias de ida e volta. O mesmo modelo de palavra cruzada foi utilizado para ambas equipes.

No desenvolvimento do Infinitum Bate Bola entre a Educação Física e a Matemática, os alunos foram direcionados a quadra multiesportiva, e foram utilizadas bolas de basquete, assim como arcos (bambolês) para que houvesse um desafio físico durante o jogo que objetivava po preencher dos painéis.

2.6. Montagem do cenário e Regras para a aplicação do Infinitum – Bate Bola entre a Educação Física e a Matemática

É importante destacar que neste jogo os professores têm liberdade para montar tanto os enigmas a serem desvendados pelos alunos, tal como os cenários onde ocorrerá o jogo. Para esta aplicação em especial escolhemos o esquema abaixo para seguir.

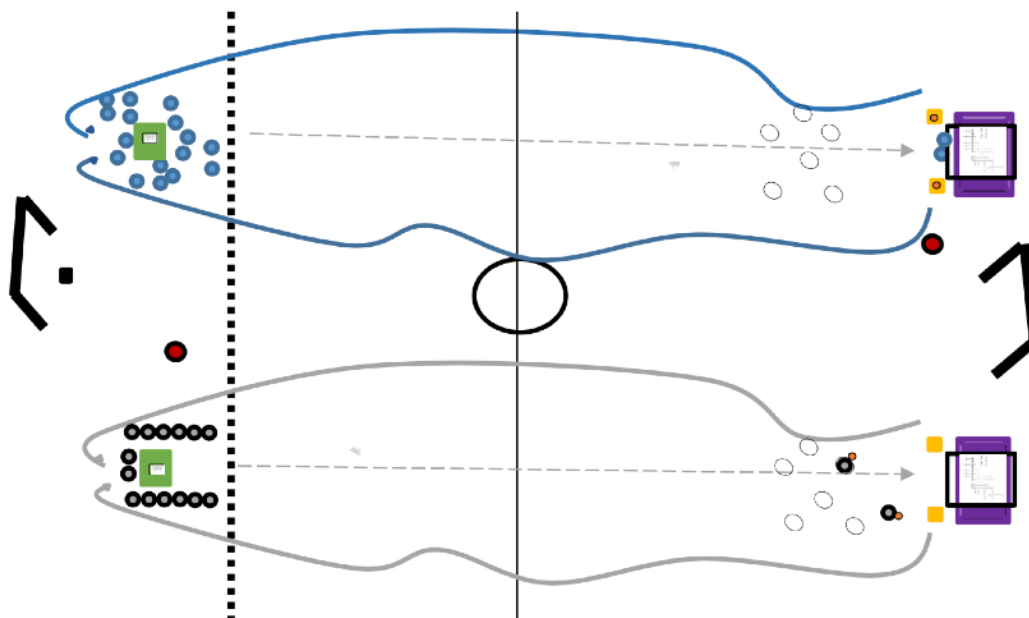


Figura 1: Esquema estrutural para execução do jogo Infinitum - Bate Bola entre a Educação Física e a Matemática

Fonte: os autores (2022)

Para esta aplicação escolhemos a quadra poliesportiva, bola de basquete e arcos (bambolês) além de usar alguns materiais recicláveis como: caixa de papelão e garrafas pets. Na Figura 1 observa-se círculos verdes que representam os alunos da equipe. Os círculos azuis representando os alunos B, círculos vermelhos os professores ou árbitros. A linha pontilhada de coloração preta representa a linha de saída da dupla. As setas pontilhadas verde e azul apontam a direção da corrida dos alunos da equipe A e B respectivamente. As linhas contínuas, verde e azul, são as trajetórias de retorno dos alunos até o final da fila, para evitar encontros e/ou desordem. O retângulo preto simboliza uma câmera digital posicionada em um pedestal, com o objetivo de observar o jogo pós aplicação, usando esse artifício, situações não percebidas no momento da atividade podem ser reveladas, auxiliando assim na análise dos dados. Os círculos brancos são arcos (bambolês) e funcionam como obstáculos. Os retângulos de cor roxa simbolizam mesas de plástico que apoiam o painel na posição propícia além de servir de apoio para as tampas das garrafas, nas quais cada uma contém uma letra. Os dois quadrados laranjas são mesas para que os alunos apoiem seus livros, folhas para resolução dos enigmas. Os 4 quadrados amarelos são caixas de papelão para manter a bola parada enquanto os alunos completam o painel. No início do jogo, pós explicação dos professores, cada equipe recebe uma folha contendo os enigmas. Os alunos precisam levar lápis, borracha e algumas folhas para desenvolver melhor a atividade.

O jogo iniciou-se com os professores explicando as regras e demonstrando a atividade, complementando com a leitura dos enigmas. É importante que o vocabulário não conhecido pelos alunos seja uma preocupação do professor que auxilia na leitura. Explicações objetivas, claras e rápidas devem ser feitas caso os professores verifiquem a necessidade. Terminada a leitura as equipes devem se reunir para discutir uma estratégia de resolução dos enigmas e preenchimento do painel:

Os alunos tiveram cinco minutos para conversar sobre as estratégias e começar a responder os enigmas. Passados os cinco minutos iniciais, os professores “árbitros da partida”, deram o sinal para que as equipes pudessem iniciar o percurso em direção aos painéis.

- Os enigmas foram preenchidos um por dupla, de forma rotativa.
- Dessa forma, assim que a equipe desvendava o primeiro enigma, a primeira dupla podia sair.
- Os alunos da dupla memorizavam a resposta de uma das pistas de cada vez, assim como seu número, e se estava localizada na horizontal ou vertical.
- Ambas duplas pegavam as bolas de basquete que estavam disponíveis próximo as equipes, e partiam para vencer os obstáculos em direção ao painel. Inicialmente eles percorrem o percurso até os arcos (bambolês) quicando a bola como se estivessem em uma partida de basquetebol, não sendo permitido andar com a bola sem quicá-la. Chegando nos 3 arcos os alunos pisam dentro do primeiro arco com apenas um dos pés segurando a bola de basquete com as duas mãos, repetindo a sequência na passagem para os outros arcos, imitando o movimento da bandeja, assim quando terminado o obstáculo já próximo do painel eles devem depositar as bolas nas caixas de papelão.
- Procuraram todas as letras necessárias e rosquear, formando a palavra que é a resposta do enigma no local certo do painel.
- Retornavam por fora da linha central batendo a bola como no jogo de basquete com a mão não dominante e entrega-la para a próxima dupla (lançamentos não são permitidos).
- Somente uma dupla de cada equipe pode sair em direção ao painel. Isso apenas após os colegas da mesma equipe retornarem com posse da bola (linhas contínuas verdes ou azuis).
- A equipe que completou primeiro o painel de forma correta venceu o jogo.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Temas transversais é o foco do 10º volume dos Parâmetros Nacionais Curriculares (NACIONAIS, 1998) com assuntos que envolvem convívio escolar, educador como cidadão, escola, comunidade, outras instituições, ensino de valores, participação social, importância do material didático no ensino de valores, ética, ensino e aprendizagem de conceitos como instrumento de compreensão e problematização da realidade, entre outros. Este cenário não acomoda a perspectiva rígida de disciplina, faz-se necessário as inter-relações, a interdisciplinaridade. Transversalidade diz respeito a aprender sobre a realidade, na realidade e com a realidade, abre espaço para saberes extracurriculares, pois são eles que dão sentido social ao desenvolvimento de saberes e conceitos, enquanto que a interdisciplinaridade questiona o conhecimento segmentado, compartimento em

disciplinas (NACIONAIS, 1998). São esses os principais conceitos que geram movimento à nossa proposta.

Muitos conteúdos ensinados atualmente nas escolas se prendem a repetições de listas sem fim ou até mesmo de cópias, ou então são ensinados de forma autoritária, cansativo e muitas vezes desestimulante (de Fátima Alves, 2007). A Secretaria de Educação Fundamental sugere criar possibilidades concretas e experienciá-las (NACIONAIS 1998). No entanto, levanta o fato que, uma vez proposto ao educador tratar de questões transversais, faz-se necessário que o mesmo seja formado com condições para tal atividade, uma vez que tratara de temas externos ao currículo de sua disciplina. O que não é o caso da formação dos professores brasileiros. Por outro lado, Morán (2015) afirma que para uma geração acostumada a jogar, a linguagem de desafios, recompensa, competição e colaboração sugere maior estímulo e consequentemente maior eficiência. Portanto, para se falar em interdisciplinaridade, transversalidade e metodologias ativas se faz necessário pensar em mudança nos currículos das Pedagogias e Licenciaturas.

A configuração de ensinar deficitária culturalmente impregnada em muitas regiões do Brasil se arrasta por alguns anos e suprime a criatividade e força de vontade de professores atuantes que, cativos do sistema, continuam ensinando por meio da explicação oral carregada de informações, com explicações longas e monótona. Muitas das vezes esses momentos de aprendizagem em sala de aula não contam com a cooperação/participação dos estudantes (Bassoli, 2014), e também não se valem da possibilidade de abranger outros conteúdos que sejam pertencentes a outras disciplinas (Moraes & Santos, 2016).

Complementando essa ideia, Luck (2003) contextualiza a relevância do ensino interdisciplinar, quando afirma que ele é imprescindível para a formação integral dos alunos, para que estes possam ser cidadãos críticos por intermédio de uma visão mais ampla do mundo, e para que enfrentem as dificuldades complexas da atualidade com mais consciência e menos dificuldade.

4. RESULTADOS

O aplicação dos questionários nos mostrou que dos 32 alunos somente 4 negaram ter afinidade com alguma área da matemática. Todos concordaram a existência da matemática em práticas diárias e também a existência de relação entre a matemática e jogos. Embora a amostra deste estudo seja reduzida, esse resultado nos faz questionar sobre o motivo de tanto repúdio à matemática uma vez que se faz tão presente no dia-a-dia, se mantém próxima ao jogo e faz parte da afinidade de grande parte dos alunos. Os mesmos alunos sugeriram ser possível encontrar a matemática em situações como compras – em especial a compra de pão – seguida de tempo, quantidade, temperatura, jogos, preço, distância e datas. Os jogos sugeridos como exemplo da relação com a Matemática foram: Banco Imobiliária, Monópolis, Uno, Batalha Naval, War, Xadrez, Sudoku, 21 e Bingo.

Para melhor entender quanto aos erros e acertos ocorridos na aplicação do jogo, 3 quadros foram gerados com as descrições dos pontos em destaque, cada qual sendo direcionada para um viés específico. O Quadro 1 aponta alguns aspectos relevantes quanto aos alunos, o Quadro 2 com relação aos professores e o Quadro 3, o jogo em si.

Quadro 1 – Alunos: acertos e atenção para o que pode ser melhorado

<i>Referencial: Alunos</i>	
Acertos	Pode ser melhorado
Por meio de análise de imagem, cerca de 60% a 70% da turma participou da atividade ativamente.	Alguns alunos não conseguiram identificar onde e como colocar as tampinhas com as letras para formar as palavras cruzadas.
Muitos alunos participaram com empenho na atividade proposta, existiu a vontade de participar e vencer o adversário.	Os alunos mais hábeis tanto com a matemática como na educação física foram os que mais participaram, excluindo assim de forma sutil os outros alunos.
Os alunos desenvolveram o espírito de equipe e comunicação.	Alguns alunos desinteressados com a atividade, mesmo após o incentivo do professor.
Vivenciaram e perceberam na prática o viés interdisciplinar-lúdico entre Matemática e Educação Física.	
Criaram soluções criativas, como fotografar a única folha de enigmas do grupo para dividir o trabalho em equipe de forma eficiente.	
Não houve tentativa de trapaça durante o jogo.	

Fonte: os autores (2022)

Neste projeto, 4 professores foram envolvidos. Sendo destes, 2 responsáveis pela elaboração do jogo, das questões interdisciplinares, atividades lúdicas e os demais auxiliando na execução. É sabido que a teoria das disciplinas parceiras foi o primeiro obstáculo a ser vencido pelos professores envolvidos.

Quadro 2 – Professores: acertos e atenção para o que pode ser melhorado

<i>Referencial: O Jogo Infinitum</i>	
É possível utilizar o jogo em uma única aula, no entanto é interessante reservar mais de uma aula para aproveitar a ferramenta não só como um brinquedo, mas como um caminho condutor do ensino e da aprendizagem. No caso do interesse por levantamento de dados, também é recomendável a utilização de duas aulas para a execução do processo inteiro, o pré-teste, o jogo e o pós-teste.	
É importante enfatizar antes de iniciar o jogo, a demonstração do que deve ser feito – percurso feito com a bola e a forma de encaixe e posicionamento das tampas no painel – para que não haja dúvidas durante a atividade.	
Não estava no escopo inicial do trabalho utilizar coletes, no entanto optou-se por sua utilização de forma integral em uma das equipes para não ocorrer troca de integrantes durante a aplicação do jogo. Contudo, foi verificado que somente essa estratégia não foi suficiente para chegar a uma das propostas do jogo (trabalho integral da equipe em todos os estágios). Assim, fica aqui a proposta de fita colorida atada ao braço para diferenciar as equipes, utilização de colete para cumprir o percurso até o painel e a utilização de outro acessório na resolução do exercício, provocando assim a troca constante de acessórios nos diferentes estágios do jogo.	
A utilização da internet por meio dos smartphones dos alunos pode ser uma oportunidade de integrar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ao jogo, mas tal acesso poderia ajudar na resolução dos enigmas ou atrapalhar dispersando os alunos na atividade. Assim, é importante nesse momento estar seguro com relação à impossibilidade de acesso à redes wi-fi.	
Levar um “prêmio” para a turma toda e entregar logo após o término da roda de conversa, é um incentivo e celebração para a atividade.	

Fonte: os autores (2022)

O jogo proposto neste trabalho foi uma das múltiplas possibilidades entre as disciplinas de Educação Física e Matemática. No Quadro 3 oferecemos sugestões de melhora em uma próxima aplicação.

Quadro 3 – O Jogo Infinitum: análise de possíveis mudanças pós aplicação

<i>Referencial: Professores</i>	
Acertos	Pode ser melhorado
Escolha e elaboração de um espaço propício para o jogo. Resolução prévia dos enigmas havendo diálogo entre os dois professores que os elaboraram.	Devido aos múltiplos eventos de uma escola, a quadra estava sendo totalmente ocupada, logo deveria ter tido um pouco mais de cuidado pensando em uma macro organização (escala escolar de utilização da quadra) quanto a data e o lugar onde foi executado o jogo.
Organização dos materiais antes da atividade, utilização de câmera, som, explicação das regras do jogo, teste dos materiais a serem utilizados.	Durante a execução da corrida, não foi possível corrigir movimentos errados de bandeja ou encaixe das tampas no gargalo, logo os erros foram constantes na execução da atividade física.
Atividade teve início e término pontualmente.	Mesmo com dois professores atuando, não foi possível conter a dispersão de alguns alunos durante a atividade.
Os professores incitaram, redarguíram e apoiaram os alunos do começo ao fim da atividade.	Aplicação do jogo pelos professores que o elaboraram facilitaria as coordenadas durante a prática.
Houve roda de conversa com os alunos após o término da atividade (atividade descrita no escopo inicial).	

Fonte: os autores (2022)

5. CONCLUSÕES

Conclui-se com as reflexões realizadas a partir da elaboração e execução do jogo Infinitum – Bate Bola entre a Educação Física e a Matemática, logrou sucesso não somente pelo teor de seu campo conceitual-teórico interdisciplinar, mas também pela vivência prática em suas múltiplas dimensões. Considera-se o Jogo Infinitum de grande valia como ferramenta interdisciplinar. O mesmo preconizou a promoção do meio lúdico independente das disciplinas escolhidas em sua utilização, além de auxiliar na assimilação do conceito de interdisciplinaridade na prática. Já não é mais interessante, elaborar e efetivar aulas que não façam a conexão entre saberes.

Foi evidenciado por meio da criação, montagem e aplicação que, para os docentes envolvidos, trabalhar com uma disciplina parceira foi muito enriquecedor, no entanto bastante trabalhoso e inabitual, uma vez que cada docente precisou obrigar-se a entender, analisar e discutir uma disciplina que não lhe é comum. Assim, considera-se que para melhor entender, elaborar e propor o jogo Infinitum os professores de diferentes áreas devem sempre trabalhar em conjunto nas diferentes etapas do jogo.

Verificou-se que montar um trabalho interdisciplinar como sugerido por alguns autores é bastante difícil, requer paciência, dedicação e muito trabalho. Com relação as propostas do jogo, algumas foram satisfeitas inicialmente. Trabalhar em equipe, interpretar textos, propiciar a liberdade para a criação de estratégias e troca de informações, retomar conceitos matemáticos. No entanto, o conjunto de regras do jogo não foi capaz de provocar o trabalho uniforme entre os alunos, de forma que os mais habilidosos com a matemática resolviam os enigmas e os outros se responsabilizavam em fazer a prática esportiva e encaixar as tampas nos gargalos.

Unir a ludicidade, a motricidade em aspectos esportivos, os cálculos matemáticos e o conceito de sustentabilidade em uma única prática dentro da escola mostrou-se uma ótima oportunidade para incentivar os alunos, conectar os saberes, desenvolver o trabalho em equipe e a solucionar problemas de forma criativa.

Sobre o jogo, foi averiguado que adorna múltiplas possibilidades e que serve para o ensino de muitos conteúdos em diversas disciplinas, todavia sugerimos atenção ao: tempo inadequado para aplicação do jogo, materiais inadequados na utilização do painel, premiação adequada à turma que participa, impressão de enigmas suficientes para que os alunos participem concomitantemente, entre outros.

No decorrer da criação do jogo Infinitum foi ponderado que os processos de ensino e aprendizagem só tendem a ganhar eficiência e significado quando olhados por meio da ótica da interdisciplinaridade. Sim, essa é uma proposta viável para atuar no processo de ensino e aprendizado de forma lúdica e interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

- Bassoli, F. (2014). Atividades práticas e o ensino-aprendizagem de ciência (s): mitos, tendências e distorções. *Ciência & Educação* (Bauru), 20, 579-593. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v20n3/1516-7313-ciedu-20-03-0579.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.
- Berti, V. P. (2007). *Interdisciplinaridade: um conceito polissêmico* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).
- Brasil, M. E. C. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*, 29.
- Carlos, J. G. (2007). Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades. Disponível em: < <http://repositorio.unb.br/handle/10482/2961> >. Acesso em: 12 mar. 2022.
- Da Silva Moraes, V. C., & Santos, A. B. (2016). IMPLICAÇÕES DO USO DE ATIVIDADES EXPERIMENTAIS NO ENSINO DE BIOLOGIA NA ESCOLA PÚBLICA/Implications of the use of experimental activities in biology education in public schools. *Investigações em Ensino de Ciências*, 21(1), 166. Disponível em <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/243>> Acesso em: 16 mar. 2022.
- de Fátima Alves, M. (2007). 3) Da repetição para a aprendizagem: desenvolvimento cognitivo por meio da interação. *Veredas-Revista de Estudos Linguísticos*, 11(2). Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo031.pdf>. Acessado em: 18 mar. 2022.
- DISCOVERYEDUCATION. Transforming teaching & learning. 2018. Disponível em: < <https://puzzlemaker.discoveryeducation.com/> > Acesso em 17 mar 2022.

- Luck, H. (2003). Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos. In *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 92-92).
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, 2(1), 15-33.
- SANTOMÉ, J. T.; SCHILLING, C. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. 1998.
- NACIONAIS, I. A. P. C. (1998). terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. *Brasília: MEC-Secretaria de Educação Fundamental*.
- Santomé, J. T., & Schilling, C. (1998). *Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado*.

EDUCAÇÃO NA CIDADE: A EXPANSÃO DO ENSINO PÚBLICO NO BRASIL A PARTIR DA IMIGRAÇÃO EUROPEIA NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Vera Lucia Martiniak¹, Elenice Parise Foltran², Rita de Cássia da Silva Oliveira³

¹Universidade Estadual de Ponta Grossa (BRASIL), vlmartiniak@uepg.br

²Universidade Estadual de Ponta Grossa (BRASIL), epfoltran@uepg.br

³Universidade Estadual de Ponta Grossa (BRASIL), soliveira@uepg.br

Resumo

Esta pesquisa analisou a expansão do ensino público no Estado do Paraná, Brasil, a partir da reivindicação das famílias de imigrantes europeus, no início do século XX. A análise centrou-se na imigração devido a formação da região ser decorrente da vinda de diversas etnias que fundaram colônias e que deram origem as cidades. O processo migratório acelerou o movimento de colonização no país, com ocupação dos espaços vazios propícios ao desenvolvimento da agricultura, comércio e indústria e a substituição do trabalho escravo pelo assalariado. Em relação à educação das crianças imigrantes registra-se uma iniciativa singular de criação de escolas comunitárias de imigrantes, que desempenharam um importante papel na aquisição das primeiras letras, pois, concebiam a instituição escolar como um lugar de civilização do homem, preservação e valorização da cultura estrangeira. A pesquisa, de abordagem qualitativa, tem o materialismo-histórico como método de investigação e análise, apoiando-se em autores que abordam a história da educação e auxiliam no entendimento acerca do desenvolvimento do capitalismo no país. Para a consecução da pesquisa foram utilizados os relatórios dos presidentes da província, relatórios da Secretaria de Instrução Pública e documentos pertencentes a acervos públicos e particulares. Os procedimentos metodológicos consistiram nas seguintes etapas: revisão bibliográfica; pesquisa documental a partir do levantamento e a catalogação das fontes primárias e análise do material coletado. A análise empreendida nas fontes primárias permite afirmar que a expansão do ensino público no Paraná está ligada a demanda pela construção de escolas nas colônias estrangeiras.

Palavras-chave: imigração, educação escolar, expansão, ensino público.

Abstract

This research analyzed the expansion of public education in the State of Paraná, Brazil, based on the demands of European immigrant families, at the beginning of the 20th century. The analysis focused on immigration, since the formation of the region was due to the coming of several ethnic groups that founded colonies and originated the cities. The immigration process accelerated the colonization movement in the country, with the occupation of empty spaces conducive to the development of agriculture, commerce and industry and the substitution of slave labor by wage labor. Regarding the education of immigrant children, there was a singular initiative of creating immigrant community schools, which played an important role in the acquisition of the first letters, because they conceived the school institution as a place of human civilization, preservation and appreciation of foreign culture. The research, of qualitative approach, has the historical-materialism as a research and analysis method, based on authors who approach the history of education and help to understand the development of capitalism in the country. The research used the reports of the presidents of the province, reports from the Secretariat of Public Instruction, and documents from public and private collections. The methodological procedures consisted of the following steps: bibliographic review; documentary research from the survey and cataloging of primary sources and analysis of the material collected. The analysis undertaken in the primary sources allows us to affirm that the expansion of public education in Paraná is linked to the demand for the construction of schools in the foreign colonies.

Keywords: immigration, school education, expansion, public education.

1. INTRODUÇÃO

A partir do processo de extinção do sistema escravista a imigração foi incentivada para suprir a força de trabalho nos cafezais paulistas. Os primeiros imigrantes que vieram para o país enfrentaram condições adversas de trabalho e de sobrevivência submetendo-se “[...] inevitavelmente no universo dominado pelas práticas escravagistas [...]” (ALENCASTRO; RENAUX, 1997, p. 310-11). A entrada de imigrantes voltou-se para duas questões centrais: a criação de pequenas propriedades agrícolas na região sul e o emprego da força de trabalho nas fazendas de café no oeste paulista (OLIVEIRA, 2002).

O estudo contribuiu para o entendimento acerca da imigração na região Sul, bem como a compreensão acerca da constituição das escolas étnicas, sem desconsiderar as imbricações entre os interesses do governo imperial com o processo migratório e as mudanças nas relações de produção. A necessidade do emprego da força de trabalho nas lavouras de café fez com que o Brasil se tornasse destino dos imigrantes europeus, porém, no Paraná, o processo de absorção desses imigrantes visou o abastecimento do mercado interno com a produção de gêneros de primeira necessidade. A vinda de imigrantes significou a diversificação de usos de instrumentos e técnicas na produção agrícola, com estímulo à economia para o mercado interno de gêneros alimentícios e, como pano de fundo, o branqueamento da população brasileira (BALHANA, 1969).

Em relação a delimitação do período histórico ressalta-se que a política de imigração e colonização adotada pelo Paraná perpassou diferentes momentos, conforme os interesses dos grupos que estiveram no poder. Para este estudo foi delimitado o período de 1854 a 1889, na qual a província do Paraná recebeu um grande número de imigrantes atraídos pela possibilidade de tornarem-se donos de suas propriedades. A década de 1870 foi o grande boom da imigração europeia, devido ao incentivo promovido por empresários de colonização, governos provincial e imperial e também dos governos europeus.

Além do grande contingente de imigrantes no estado havia um plano do governo paranaense para estimular a vinda de imigrantes baseado em algumas características:

- a) o Paraná era uma província que emancipou-se politicamente de São Paulo havia pouco tempo e via na ocupação do território uma forma de garantir seu espaço político;
- b) havia precariedade em métodos e insuficiência em quantidade da lavoura de subsistência;
- c) existia a necessidade de intensificar os meios de transporte e comunicação, como também de realizar obras públicas urbanas;
- d) era preciso resolver o impasse constituído pela ameaça de extinção do sistema escravista (ANDREAZZA, 1999, p. 44) por meio de políticas de incentivo à vinda de imigrantes para o estado.

Dentre os desafios científicos que justifica esta pesquisa reside no sentido de articular as relações existentes entre escravidão, imigração e educação no país. A relação entre escravismo e imigração se dá no sentido de que foi na medida que o trabalho escravo entrou em declínio que a imigração se desenvolveu. Foi também, nas áreas onde era pequena a presença do escravo (no quadro da economia geral) e havia maior ocorrência de trabalho livre, que foram criadas muitas colônias, como é o caso dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Os fazendeiros que não dispunham de um plantel de homens escravizados foram os maiores interessados para o incentivo da imigração e do trabalho livre. Enquanto estes defendiam a ideia da imigração, a maioria dos fazendeiros das zonas cafeeiras continuou apegada ao trabalho escravo, porém, “[...], a verdade é que as transformações na economia e na sociedade tornaram gradativamente o trabalho livre uma alternativa mais viável, quando não a mais vantajosa do que jamais fora”. (COSTA, 1998, p. 38).

Outro aspecto que merece atenção está relacionado com a questão do negro escravizado e a imigração é a propagação do ideal de branqueamento da população difundida nos Relatórios de Governo (1821 a 1850). Nessa época era grande o número de africanos inseridos na sociedade brasileira por meio do tráfico, que gerou grandes lucros aos fazendeiros pelo trabalho escravo. O ideal de população para governantes brasileiros, não era uma nação predominantemente negra, mas sim a que se aproximasse da europeia, ou seja, de maioria branca. A solução era “branquear” o país, inserindo um grande número de estrangeiros de origem europeia, que tanto aumentariam em questão numérica a quantidade de brancos, como também poderiam deixar o país “menos negro” por meio da miscigenação.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa definiu-se como enfoque teórico o materialismo histórico dialético, dessa opção demandou a compreensão de categorias fundantes que auxiliaram no entendimento do objeto de estudo, dentre elas emergiram as categorias trabalho e educação. Assim, compreender as mediações desse processo no intuito de problematizar a discussão proposta

suscitou a compreensão acerca da escolarização dos imigrantes no Paraná. A categoria trabalho tornou-se central neste estudo, por entender-se, que é por meio das relações de trabalho que a educação, historicamente, vem se organizando de acordo com os interesses apresentados pelo modo de produção capitalista. O trabalho assume no modo de produção capitalista uma determinada força e é modelado pelos interesses do capital. O trabalho é uma categoria fundamental para a compreensão da sociedade e da história, pois é a principal atividade humana, aquela que constitui sua história social. É, dessa forma, a base do materialismo histórico, o método de análise elaborado por Marx para o estudo das formações sociais em todas as suas dimensões, econômica, política, intelectual, cultural.

Entende-se que a educação expressa as condições sociais dos diferentes momentos históricos pelos quais passou. Portanto, não é possível compreender a evolução da educação na sociedade sem se compreender o movimento do capital.

Nessa linha, na história dos homens, ao se definir a concepção de trabalho também se redefine a concepção de educação. Assim, trabalho e educação estão intrinsecamente relacionados. Para se compreender o atual estágio do sistema capitalista, é necessário à compreensão da evolução do modo de produção pré-capitalista, assim como as conseqüentes mudanças ocorridas nas relações de trabalho e suas repercussões para a classe trabalhadora.

Para empreendimento da análise buscou-se desvelar a realidade do fenômeno estudado de modo a atingir a sua essência, uma vez que “[...] captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde” (KOSIK, 1995, p. 16). O pensamento de Marx tem como ponto de partida a práxis histórica e material da vida social humana que se desenvolve na produção, no trabalho, na realidade prática das relações econômicas. O desenvolvimento da história não segue um caminho linear, mas a historicidade dá-se de maneira dialética.

A dialética materialista além de uma postura ou concepção ontológica de mundo é também um método, cuja característica central é a apreensão radical da realidade (FRIGOTTO 1989). É nesta direção que o papel do pesquisador torna-se fundamental, pois, a “[...] atitude de buscar a recuperação do passado não se dá sem a intencionalidade do pesquisador uma vez que não acreditamos numa história neutra, que não possui pressupostos e indagações à realidade. (NORONHA, 1998, p. 18).

Assim, pretende-se desvelar as contradições existentes centrando-se na análise da totalidade e seus determinantes econômicos, políticos e sociais que desencadearam a vinda dos imigrantes a partir da década de 1850 para o Paraná. Nesta perspectiva, considerar-se-á um contexto mais amplo, a totalidade histórica do período definido marcado pela mudança da estrutura da sociedade baseada no trabalho escravo para o trabalho assalariado.

Para a consecução desta pesquisa foram utilizadas as seguintes fontes primárias referentes a imigração e escolas de imigrantes: Relatórios de Presidentes da Província; correspondências da Instrução Pública no Império; Constituição do Império; Atos administrativos e outras legislações; Relatórios do Diretor da Instrução Pública; jornais correspondentes ao período analisado.

Entende-se que no final do Império a educação tornou-se progressivamente uma prática institucional-escolar, isto é, realizada na instituição que historicamente especializou-se na tarefa educativa, ou seja, a escola. Este processo de institucionalização escolar deu-se no decorrer do Império, observadas as especificidades com respeito aos níveis e modalidades educacionais. Há que se considerar ainda, que no decorrer deste processo, devido a profundas mudanças nas relações de produção (do trabalho escravo para o trabalho assalariado) ocorreram iniciativas particulares para criação de escolas nos centros urbanos, organizadas por famílias e comunidades imigrantes. Desta forma, esta pesquisa buscou compreender, diante do contexto histórico e das dessincronias das políticas públicas, o processo educativo dos filhos dos trabalhadores imigrantes no Paraná.

2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PROVÍNCIA DO PARANÁ

No final do século XVIII e início do século XIX, Paranaguá e Curitiba eram as únicas localidades do atual Estado do Paraná (a emancipação da província de São Paulo foi conquistada em 1853) a possuírem ensino público de primeiras letras. A situação educacional da província era extremamente difícil, pois, sofria com a ausência de professores e escolas e essa carência preocupava as autoridades locais, pois a população crescia e necessitava de uma educação formal. Existiam poucas instituições escolares, tanto no que se refere ao ensino de primeiras letras como ao ensino de nível secundário. Um outro aspecto que merece atenção diz respeito à infraestrutura desse ensino. Como

as escolas não tinham prédios próprios para a realização das aulas, a solução encontrada foi mantê-las em casas alugadas pelo governo da província.

Antes mesmo do desmembramento da Província de São Paulo já existiam núcleos coloniais estabelecidos no Paraná. Conforme registros do Relatório do Presidente da Província, Zacarias de Góes e Vasconcellos, (1854) estabeleceu-se em 1847, nas terras paranaenses, a colônia de imigrantes franceses fundada pelo médico Dr. João Mauricio Faivre. A Colônia Tereza, designada como forma de homenagear a Imperatriz Tereza Cristina localizava-se no interior da província, às margens do rio Ivaí, a 230 km de Curitiba, Paraná, e era subvencionada pelo estado. Em 1861 a colônia contava com 299 habitantes e possuía duas escolas para ambos os sexos com duas professoras nomeadas pelo governo da província.

Nesta colônia a escola funcionou nos primeiros anos após a sua fundação em caráter particular com professores designados pela comunidade e ofereceu aulas de primeiras letras (leitura, escrita e canto). Apesar dos colonos imigrantes manterem uma escola na colônia o diretor não hesitou em solicitar ao presidente da província a construção de escola pública em 1854.

Após solicitação ao Presidente da Província em 1857 a escola passou a contar com a subvenção da província e ampliou seu atendimento para 30 alunos. Atendia também, 32 meninos nas aulas de primeiras letras, regida pelo Francês Felix Antonio Condamine e cerca de 25 meninas, atendidas por Vitalina da Rosa, sem utensílios ou móveis para atender as necessidades dos alunos. No ano de 1861 a escola atendeu ainda 32 meninos, entretanto, há um crescimento quantitativo no atendimento feminino, a professora passou a atender 35 meninas.

Em 1852 instalou-se no segundo Distrito de Paranaguá, a Colônia Superagui, fundada por Carlos Perret Gentil, natural da Suíça. A colônia inicialmente foi formada por dez famílias suíças, cinco francesas e duas alemãs, num total de 64 pessoas. Já, em 1856 a colônia contava com 88 famílias e 403 pessoas e até aquele momento não havia uma escola para as crianças da região. Os imigrantes reivindicaram a construção de uma escola e de uma igreja, bem como a vinda de um professor e de um padre. “É aqui ocasião de lembrar-vos uma das necessidades apontadas pelo diretor da colônia do Superagui: reporto-me à criação de uma escola de instrução primária ali”. (PARANÁ, 1861, p. 5). A partir de 1861 a escola passou a atender somente os meninos, sob a inspeção do Dr. Francisco Ferreira Correa.

Embora o discurso dos governantes paranaenses enfatizasse a centralidade e a importância da propagação do ensino, a precariedade e o descaso estiveram presentes na realidade educacional. Entre o propagado nos discursos e relatórios oficiais e o efetivado no setor educacional havia um abismo muito grande na instrução primária da população. Em uma sociedade governada pelos interesses de uma oligarquia de grandes proprietários rurais “[...] os interesses do povo jamais foram atentamente considerados e seriamente defendidos” (COSTA, 1998, p. 336).

Em 1857 o ensino na província foi organizado por meio do Regulamento da Instrução Pública, que estipulava a criação de escolas públicas e particulares. Esse regulamento teve como base a reforma de ensino Couto Ferraz, em 1854, que como os demais nortearam a instrução nas províncias. Do ponto de vista qualitativo vislumbra-se, com a reforma Couto Ferraz (1854), a possibilidade de organização do ensino público em um sistema nacional. “Esse aspecto associado à tarefa de coordenação atribuída ao inspetor geral dos estudos, extensiva a todas as províncias do Império, permite-nos considerar que a ideia de um sistema nacional de ensino começa a delinear-se mais claramente a partir dessa Reforma” (SAVIANI, 2010, p. 131). Por este decreto estabeleceu-se a obrigatoriedade e gratuidade das escolas primárias para as crianças com idade maior que sete anos, entretanto, estavam impedidas de matricular-se escravas e acometidas por algum tipo de problema de saúde como moléstias. Esta legislação excluiu do processo de escolarização as crianças negras, mesmo libertas e que estavam doentes, ou seja, grande parte da população pobre do país.

As escolas mantidas pelas colônias imigrantes eram tidas como “perigosas” para a administração pública, portanto, era necessário mantê-las sob a inspeção do estado, principalmente, aquelas que “[...] não tinha ingerência alguma o inspetor da instrução pública da província [...]” (MIGUEL, 2013, p. 347), como o caso da Colônia do Assungui. A justificativa dava-se pela eficácia do seu progresso e sucesso da colonização.

A escolarização das crianças, filhas de imigrantes, se deu por meio das reivindicações das famílias pela construção e manutenção de escolas públicas, a fim de garantir a aprendizagem da língua nacional. Entretanto, quando não era possível manter escolas públicas os próprios imigrantes se organizaram para oferecer educação para seus filhos. Em 1876, a colônia do Assungui possuía três escolas de instrução primária que atendeu 53 meninos e 41 meninas, sendo que duas foram mantidas pela Província do Paraná e uma mantida pelo Ministério da Agricultura.

Conforme o regulamento as escolas públicas deveriam ministrar ensino gratuito a todos, com exceção das casas de asilo, que atendiam os indigentes; e as segundas eram mantidas por particulares ou associações, sendo habilitadas e inspecionadas pelo governo. Na província entendia-se que as dificuldades da instrução pública eram decorrentes das grandes distâncias que os alunos necessitavam percorrer e problemas financeiros com que se deparavam as famílias. Para solucionar ambas as dificuldades, sugeriu-se a criação de asilos para educar a infância desvalida, obrigando-a, mais tarde, a dedicar-se ao magistério. A instrução pública primária seria ministrada em escolas de primeira e segunda ordem durante todo o ano, porém com diferenças no atendimento aos meninos e meninas. O regulamento também abordava a obrigatoriedade do ensino como uma das alternativas para a frequência escolar, mas discriminava socialmente uma parcela da população, proibidos de matricular-se nas escolas, condicionando a entrada dos alunos aos seguintes critérios: crianças que sofriam de moléstias contagiosas e mentais, não vacinados, escravos e menores de 5 anos e maiores de 15.

Essa exigência da legislação, de teor aristocrático, refletia os interesses e as necessidades da sociedade da época, uma sociedade baseada ainda no regime escravocrata, para quem a instrução representava apenas um meio para perpetuar a dominação. Assim, restrito a uma parcela da população considerada como cidadã, os demais libertos, ingênuos e escravos foram excluídos do processo educacional e relegados à marginalidade. A escolarização, erguida como bandeira e preocupação central dos governantes, destinava-se somente a uma parcela da população que possuía boas condições de saúde e bom comportamento social.

Para esta pequena população que frequentava as aulas foi estipulado que fosse cumprida a obrigatoriedade do ensino, conforme o Regulamento. Para viabilizar a frequência ficou determinado que o estado financiaria as crianças que precisassem de ajuda material, pois de outra forma elas não frequentariam a escola. Os meninos pobres receberiam papel, penas, tintas, livros e compêndios necessários para o ensino. Nas escolas públicas e particulares só seriam utilizados livros autorizados pelo inspetor geral. A fiscalização do ensino primário na província foi exercida por uma comissão formada por três membros: um nomeado pelo presidente da Província e dois pela Câmara Municipal. O papel exercido pelos inspetores de ensino ultrapassou a fiscalização do ensino e centrou-se em questões burocráticas e administrativas, inclusive nas solicitações de estrangeiros para criação de escolas particulares.

Apesar da tentativa de organização da instrução pública as dificuldades também esbarravam na falta de profissionais habilitados para assumirem o magistério. Para minimizar o problema o inspetor geral tinha autonomia para contratar professores estrangeiros para ocupar as cadeiras vagas por professores nacionais. Para tanto, os professores considerados estrangeiros deveriam atender os mesmos requisitos para contratação dos demais (PARANÁ, 1857). Os problemas educacionais aparentes para os inspetores escolares residiam também no funcionamento precário das escolas públicas, no atraso nos pagamentos dos professores e na falta de materiais escolares e mobiliários. Diante destas dificuldades as famílias que possuíam condições financeiras matriculavam seus filhos nas escolas particulares, mantidas por professores estrangeiros, pois nestas, os alunos apresentavam melhor rendimento na aprendizagem que os demais. “[...] nesta cidade há uma escola particular de meninos regida por Manoel Antonio Coelho (...) apesar do dispêndio e pouca moralidade de mestre, preferem mandar seus filhos para essa escola porque os meninos adiantam-se muito mais que nas escolas públicas” (MIGUEL, 2013, p. 28). As escolas particulares estavam submetidas às mesmas regulamentações das escolas públicas, porém, somente poderiam ser criadas com a licença emitida pelo Inspetor Geral depois que o proprietário comprovasse capacidade profissional e comportamento civil e moral para abertura do estabelecimento de ensino (MIGUEL, 2000).

O número limitado de escolas públicas no estado favoreceu a criação e manutenção de escolas particulares, mantidas por comunidades étnicas, como o caso da Escola Alemã, a Deutsche Schule, criada em 1869, em Curitiba.

A escola foi fundada por um grupo da comunidade evangélica oriunda de estados alemães. Os alemães preferiam os países da América do Sul devido a maior proximidade, o que significava “[...] preços de passagem mais baixos, melhores condições econômicas, oportunidades mais amplas de ascensão social, condições climáticas mais ou menos semelhantes às europeias, liberdade de culto, maiores possibilidades de acesso à propriedade e organização política democrática” (COSTA, 1998, p. 120). O excedente populacional e a expansão industrial foram fatores que determinaram que a Alemanha recorresse a emigração. Os alemães dirigiram-se para a capital do estado e fundaram sua escola com o intuito de preservar a cultura e manter a unidade do grupo étnico.

As condições de funcionamento das escolas, tanto públicas quanto particulares, esbarravam nos mesmos problemas, dentre eles a falta de professores para ensinar, por isso tornava-se difícil enviar um professor brasileiro para as escolas polonesas, pois as crianças polonesas não sabiam a língua

nacional. A falta de condições materiais e humanas por parte do governo possibilitou que em muitas colônias de imigrantes fossem nomeadas pessoas que atendessem as necessidades do grupo étnico.

Apesar das inúmeras medidas legais para fomentar a inspeção escolar no Paraná ainda persistiam diversos problemas para a manutenção das escolas públicas. A legislação permitia a existência das escolas particulares subsidiadas pelo governo e as escolas públicas mantidas em prédios alugados e professores particulares ou subvencionados. Diante deste quadro precário do ensino na província não houve investimentos significativos para a expansão de uma rede escolar eminentemente pública.

A partir da proclamação da República a legislação educacional paranaense passou a enfatizar a necessidade do ensino da língua nacional nas escolas estrangeiras. Para os governantes, a língua nacional foi um critério importante como instrumento formador da nação brasileira. Assim, para a formação da nação, foi imprescindível que as escolas de imigrantes ensinassem a língua pátria e enfatizassem o ensino do Hino Nacional e da Bandeira Nacional, como também a história e a geografia do país.

Isso demonstra que a preocupação da escola pública – instrumento de transmissão dos ideais liberais – com a nacionalização dos imigrantes, desencadeou neles sentimentos de desconfiança, rejeição e, mesmo, de resistência em relação a essa escola. Em outra perspectiva, os estudos de Kreutz (2000) afirmam que a ênfase na formação da nacionalidade tem relação com a tendência de afirmação da unidade, estabelecendo um espaço hierarquizado em que se definiu o que seria entendido como verdadeiramente nacional e o que seria excluído dessa compreensão. Buscou-se um pretenso coletivo para operar uma universalização no conceito de povo e de nação em detrimento das especificidades e diferenciações culturais. O nacionalismo desencadeou um movimento de afirmação de uma unidade simbólica, necessária pela modernização econômica. Apoiava-se na expansão de um sistema escolar igualitário, com a função de difundir uma cultura uniforme. Inventava culturas amplamente desprovidas de toda base étnica, com a finalidade de unificar o imaginário das nações. (KREUTZ, 2000, p. 351)

E nesse processo de configuração de uma identidade nacional, a escola foi chamada a desenvolver nos alunos, principalmente naqueles de origem europeia, a ideia de que os conhecimentos tratados numa perspectiva generalizante são superiores aos saberes particulares. A escola “[...] deveria ser ativada em perspectiva monocultural, tratando as diferenciações culturais como algo a ser superado” (KREUTZ, 2000, p. 352).

A partir da década de 1920 intensificou-se a fiscalização nas escolas estrangeiras por parte do governo. No Relatório de 1921 o diretor da Instrução Pública relatou o fechamento das escolas estrangeiras, cujo funcionamento condicionou a aprovação nos exames de professores efetivos.

No Código de Ensino de 1917, no Título V, nas disposições que tratam das escolas particulares preconizou o ensino da língua nacional obrigatório em todas as escolas primárias ou secundárias. No que diz respeito ao programa, os professores deveriam ensinar a Língua Nacional, Geografia e Corografia do Brasil e História do Brasil, dando ênfase às ideias de nação. A fiscalização das escolas estrangeiras ficou a cargo da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública, dos delegados e inspetores de ensino designados pelo secretário que deveriam fiscalizar as escolas estrangeiras e garantir o ensino da língua portuguesa.

Pode-se afirmar que essa política de nacionalização das escolas estrangeiras surtiu o efeito que o governo planejou. Muitas escolas estrangeiras foram fechadas, principalmente as de origem alemã, agravando-se essa situação com o início da primeira guerra mundial. Entretanto, as escolas que continuaram funcionando conseguiram manter viva a cultura do seu país de origem.

A partir das diretrizes legais estabelecidas pelo Código de Ensino (1917), quanto à questão da nacionalização das escolas estrangeiras, buscou-se apontar algumas determinações sobre o seu funcionamento e a intencionalidade do governo para a construção de um sentimento patriótico que negasse qualquer possibilidade de distúrbio que pudesse perturbar a consolidação do novo regime.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imigração europeia ocorreu devido a expropriação dos meios de produção dos trabalhadores ocorrida na Europa e o consequente descontentamento da população que ocasionou a saída de grande parte da população para outras regiões do continente e do ultramar. Contudo, muitos imigrantes foram iludidos e enganados com falsas promessas e propagandas que prometiam terras férteis, acesso às condições e bens materiais. Ao chegarem nas terras brasileiras não lhes restava outra alternativa que não fosse a venda de sua força de trabalho. Muitos precisaram submeter-se aos

contratos de parceria com latifundiários que causaram endividamento ou ainda, aceitar o trabalho assalariado nos centros urbanos.

Assim que se estabeleceram os imigrantes procuraram inseri-se na sociedade, como meio primordial para sua existência e manutenção nas novas terras. Por meio da sua inserção, poderiam manter contato com a população e assim comprar e vender seus produtos, porém seria necessário aprender a língua portuguesa para facilitar os contratos e acordos. Entretanto, logo perceberam que o ensino era deficiente, precário e sequer atendia à maioria das crianças brasileiras em idade escolar. Os imigrantes, como em sua terra de origem, consideravam que as autoridades deveriam prover a população com a construção de escolas públicas nos núcleos coloniais. Com o quadro educacional paranaense desanimador, eles criaram as suas próprias escolas, responsabilizando-se pela instalação e manutenção, tanto do professor quanto da estrutura escolar. Cabe destacar ainda, que as escolas criadas pelos imigrantes atendiam também a população brasileira que residia próxima das colônias.

Ao final do governo imperial era possível quantificar as poucas escolas existentes que atendiam a população brasileira. O quadro geral contava com alguns liceus nas capitais, colégios privados instalados nas principais cidades e escolas normais em quantidade insatisfatórias para a formação do magistério. É perceptível o caráter elitista e discriminatório na educação brasileira, o ensino trazia resquícios da época de sua implantação, ou seja, era voltado para o atendimento da elite, sem nenhum compromisso com as classes populares, principalmente filhos de escravos e imigrantes.

A análise empreendida nos relatórios de governo demonstrou a necessidade e o interesse para a difusão da instrução pública no Paraná. Entretanto, a disseminação e a organização do ensino não obtiveram êxito, pois esbarraram na falta de investimentos e recursos financeiros necessários para ampliação do atendimento escolar. Para os governantes paranaenses todos os esforços estavam sendo empreendidos em prol da educação paranaense, contudo não lograram êxito devido aos seguintes motivos: falta de professores habilitados pela Escola Normal; desconhecimento das vantagens inerentes da educação por parte dos pais e a consequente ausência dos alunos e, dentre outras, a ineficaz fiscalização nas regiões distantes do centro urbano.

Os esforços proclamados e envidados em prol da educação não justificavam os resultados alcançados pelo governo. Segundo o relatório de 1876 havia um indivíduo matriculado na escola para cada quatro habitantes, sendo que havia 96 estabelecimentos de ensino primário na província, com 3.183 alunos matriculados e apenas 2.267 frequentando as aulas.

A análise centrou-se na imigração devido a região paranaense ser constituída por diversos imigrantes que fundaram colônias e que mais tarde deram origem as cidades. Desta forma, há um predomínio muito grande de etnias que demonstraram diversas formas de organização social e também educacional. Em relação à educação das crianças imigrantes registra-se uma iniciativa singular de criação de escolas comunitárias de imigrantes, principalmente alemães, italianos, poloneses e japoneses que se estabeleceram em áreas rurais formando núcleos populacionais com características e estruturas marcadamente étnico-culturais. As escolas por eles criadas eram comunitárias e tinham uma conotação fortemente étnica e confessional cristã.

As escolas para imigrantes desempenharam um importante papel na aquisição das primeiras letras, pois, concebiam a instituição escolar como um lugar de civilização do homem, preservação e valorização da cultura estrangeira.

A análise empreendida nas fontes primárias permite afirmar que a expansão do ensino público no Paraná está ligada a demanda pela construção de escolas nas colônias estrangeiras.

A partir de um quadro educacional bem modesto e precário, nas diversas tentativas de organização da instrução pública na Província do Paraná, o ensino paranaense esbarrou em diversas dificuldades. A falta de escolas e de profissionais para seu provimento, os baixos índices de escolarização, os escassos investimentos governamentais no ensino refletiram-se em uma escola elitista, a qual cumpria um papel social de reproduzir a realidade, mantendo a discriminação social e a dominação.

REFERÊNCIAS

- Alencastro, L. F.; Renaux, M. L. (1997). Caras e modos dos migrantes e imigrantes no Brasil. In: Novais, F. A. História da vida privada no Brasil: Império. São Paulo: Companhia das Letras.
- Andreazza, M. L. (1999). O paraíso das delícias: um estudo da imigração ucraniana. Curitiba: Aos Quatro Ventos.
- Balhana, A. P. (1969). História do Paraná. Paraná: Grafipar.

- Costa, E. V. (1998). Da senzala à colônia. São Paulo: Fundação Editora da Unesp.
- Frigotto, G. (1989). O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (org). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez.
- Kosik, K. (1995). Dialética do concreto. São Paulo: Paz e Terra.
- Kreutz, L. (2000). A educação de imigrantes no Brasil. In: Lopes, E. M. T.; Faria Filho, L. M.; Veiga, C. G. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica.
- Miguel, M. E. B. (2000). Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889. Campinas: Autores Associados; SBHE.
- Miguel, M. E. B. (2013). Relatórios e ofícios da Instrução Pública do Paraná provincial (1854 a 1869). Vitória: SBHE: Virtual Livros.
- Noronha, O. M. (1998). História da Educação: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Oliveira, L. L. (2002). O Brasil dos imigrantes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Saviani, D. (2010). História das ideias pedagógicas. São Paulo: Autores Associados.

PRÉDIOS ESCOLARES: HISTÓRIA E MEMÓRIA EXPRESSAS EM REPRESENTAÇÕES E SIGNOS

Cristiane Correa Strieder¹, Vania Regina Boschetti²

¹UNISO (BRASIL), *cristrieder@gmail.com*

²UNISO (BRASIL), *vania.boschetti@prof.uniso.br*

Resumo

Essa pesquisa teve por objetivo entender os monumentos como recursos que apresentam e mantêm perenes os feitos humanos e especificamente a influência que exercem sobre a educação. Baseando-se em autores como Le Goff, Coelho Dias, Frago, Escolano e Buffa, na consulta a documentos, entrevistas com responsáveis do setor de comunicação de monastérios beneditinos e análise da arquitetura, apresenta como hipótese a presença e participação da Ordem de São Bento que tem como finalidade a propagação e perpetuação dos dogmas católicos, valores morais e comportamentos específicos, simbolicamente apresentados por meio da arquitetura e monumentos não só religiosos, como os mosteiros, mas também como instituições de ensino evidenciadas por outros elementos que compõem a estrutura física do ambiente escolar. Tal análise responde à questão de como a pesquisa das características arquitetônicas de uma escola de ordem monástica beneditina – mosteiro e colégio de São Bento – assim como seus elementos monumentais podem contribuir para a compreensão da instituição escolar católica na atualidade. Uma vez que se atribui à educação a função de transformadora social e a sociedade sofre alterações através do tempo, a forma como os princípios da regra de São Bento é transmitida no cotidiano escolar, mesmo passando por modificações e adequações constantes, ainda perpetuam os preceitos beneditinos nas ações sociais daqueles que deles se apropriaram enquanto alunos de suas escolas.

Palavras-Chave: Educação, Beneditinos, Monumentos, Instituição de Ensino

Abstract

This research aims to understand monuments as resources that present and maintain perennial the human deeds and specifically the influence they exert on education. Relying on authors like Le Goff, Coelho Dias, Frago, Escolano and Buffa, in consultation to documents, interviews with leaders of the communication sector of Benedictine monasteries and analysis of architecture, it presents as hypothesis the presence and participation of the Order of Saint Benedict whose purpose is the propagation and perpetuation of Catholic dogmas, moral values and specific behaviors, symbolically shown through architecture and monuments not only religious like monasteries, but also as educational institutions evidenced by a pedagogy of memory. This analysis responds to the question about how the research of the architectural characteristics of a Benedictine monastic school - monastery and college of Saint Benedict - and its monuments as well can contribute to the understanding of the Catholic school institution today. Once it is given to education the function of social transformation and society undergoes changes over time, the way in which the principles of the rule of St. Benedict are transmitted in daily school life, even though constant modifications and adaptations, still perpetuates the Benedictine precepts in its social actions of those who appropriates them as students of their schools.

Key words: Education, Benedictines, Monuments, Educational Institution

1. INTRODUÇÃO

No início do século XX, com a finalidade de educar jovens para dar continuidade à instituição católica, um colégio e a primeira faculdade de Filosofia foram fundados na cidade de São Paulo: o colégio de São Bento.

Nessa escola é possível encontrar marcas dos princípios católicos pertencentes ao período medieval, caracterizados pelas regras de São Bento principalmente através de sua monumentalidade.

Entender os monumentos como recursos que apresentam e mantêm perenes os feitos humanos e especificamente na influência que exercem sobre a educação foi o que tratou a pesquisa portanto buscou-se investigar o mosteiro São Bento, na cidade de São Paulo, mediante sua contribuição e

influência na educação paulista, não só de forma concreta, como simbólica, através de sua arquitetura e monumentos.

Considerando que a igreja católica buscou usar diversas estratégias para assegurar sua ideologia através da memória, seus monumentos contribuíram para que essa meta fosse alcançada.

Levando em conta as tantas reformas pelas quais passou a educação brasileira é possível vislumbrar que os elementos que compuseram a educação monástica medieval têm sua marca registrada até o momento, como apresentam as construções dos mosteiros. Dessa forma é possível que se reconheça aspectos da sociedade a qual pertença e suas modificações através do tempo. Como afirma Bloch (200, p.79): “tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele”.

Há uma variedade de características da Idade Média na era contemporânea. Isso se dá principalmente pelos valores perpetuados em diversos monumentos e construções. Um exemplo está na edificação de escolas confessionais junto a monastérios, como forma de preservar os ideais católicos de um país que teve sua educação iniciada com base nesses princípios.

Tal questão permeia a própria história da educação brasileira em sua complexidade já que no Brasil o catolicismo desde as suas origens tem se caracterizado como religião que envolve grande parte da população e, por meio de suas hierarquias e representações está presente de modo efetivo na vida nacional, em todos os seus segmentos.

A isso não cabe somente imaginar que um povo priorize certa religião, mas muito além dos dogmas católicos, há uma forte relação política e econômica dominante, a qual a instituição católica não abre mão com facilidade. “A atuação da Igreja é marcada pela autopreservação, que conduz à adaptação diante das mudanças sem, contudo, alterar-se estruturalmente” (Rosa, 2011, p.31)

Entender a forma como se dava a escolarização nesse modelo de instituição, de modo particular a que ocorre no mosteiro beneditino, sugere o retorno ao período em que essas instituições religiosas tiveram início, ou seja, a Idade Média (século V ao XV) e as alterações que sofreram no decorrer do tempo.

Em muitos casos, a observação de monumentos induz à crença, ou aceitação de uma determinada ideologia social ou política, sem que se questione a intencionalidade do veículo que apresentou a informação, mas princípios sociais, políticos, religiosos estão inseridos neste contexto, como constata Viñao Frago e Escolano (2001, p.75) “O espaço não é neutro. Sempre educa. Resulta daí o interesse pela análise conjunta de ambos os aspectos – o espaço e a educação –, a fim de se considerar suas implicações recíprocas”.

2. METODOLOGIA

A metodologia foi centrada na análise bibliográfica, documental, monumental e iconográfica do colégio de São Bento, SP, capital, e a simbologia nele contida, que pudesse ser relacionada aos aspectos pedagógicos, métodos de ensino e formas diversificadas de incorporar valores por intermédio do simbólico, uma vez que é possível pensar que os monumentos estão carregados de informações necessárias para reflexões de aspectos que envolvem a sociedade como um todo.

Sob esse viés, o aporte bibliográfico ancorou-se nos escritos de Saviani (2006) por esclarecer a importância do uso das fontes, principalmente aquelas relativas à educação.

Esta análise foi ao encontro também com o conceito de Febvre (1989), Bloch (2003) e Le Goff (1989, 2003), que elucidam o significado de “fonte” na nova história e os referenciais que auxiliam as evidências – monumentos, objetos, fotografia. Diante da magnitude dos monumentos como fontes para a compreensão da história da educação, entendeu-se o estudo dos documentos e monumentos como colaborador para a compreensão de estruturas que ocorrem no presente, uma vez que as fontes se movem de acordo com diferentes ideologias, sejam essas políticas, filosóficas, religiosas, entre outras, em um determinado tempo.

Neste contexto, a leitura desses autores gerou compreensão das fontes monumento, que conforme esclarecem, não devem ser consideradas como verdade absoluta, ou como um recorte aleatório de um acontecimento no tempo, mas sim, analisadas diante de um contexto histórico, político, social, ideológico em dado período.

Em se tratando da educação, Buffa e Pinto (2002) explicam a importância da relação do prédio escolar com a ação pedagógica, ao observar sua representação em determinado período e mostrar que toda construção arquitetônica tem uma intenção materializada. Sales (2002, p. 340)

complementa: “os prédios escolares transmitem mensagens semióticas cujo conteúdo é resultante de um processo sócio-histórico de utilização de determinados elementos arquitetônicos ou signos semióticos por algumas instituições de ensino” (p.340).

A leitura de Vinão Frago e Escolano (2001) auxiliou a pesquisa, já que os autores apresentam a importância da simbologia da arquitetura escolar para a compreensão da educação nas escolas, exploram os aspectos arquitetônicos através do tempo, sua relação com a sociedade atual e o conceito de escola.

A metodologia considerou conjuntamente o estudo descritivo que foi incorporado à análise das características referentes ao mosteiro de São Bento na intenção de compreender sua função como instituição escolar, por isso foi importante investigar a simbologia contida nas instituições religiosas medievais e sua influência para a sociedade, principalmente no processo educacional.

Uma vez que a pesquisa apresenta a complexidade dessa simbologia, a fotografia entrou de referente no texto não como ilustração, mas por apresentar subsídios para a compreensão de tal monumentalidade e dar sustentação às fontes bibliográficas e documentais.

A pesquisa documental teve seu enfoque referente aos dados que contribuíram para o reconhecimento das ações que alicerçaram tanto o mosteiro beneditino como o Colégio de São Bento, com análise de documentos institucionais, editais com fins de análise intertextual, em razão de estarem relacionados não só a uma informação singular, mas inseridos no cenário relativo ao objeto de pesquisa sem que sejam separados tais documentos de seu tempo, de seu contexto histórico.

Desta forma, o levantamento de documentos que pudessem contribuir com informações pertinentes à pesquisa, como artigos e reportagens em jornais, editais, legislação, assim como entrevistas com o produtor cultural do mosteiro Dom João Batista Barbosa Neto e ex-alunos do colégio foram necessárias, pois Minayo (1994,p.26) explica que essa fase da pesquisa

[...] consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional, etc. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias.(p.26).

Em diálogos com os responsáveis dos mosteiros em Tibães, Portugal; em Subiaco, e Casamari Itália, em outubro de 2018, averiguou-se o significado da simbologia e sua relação com as ações pedagógicas. Essa ação ocorreu diante da escassez de recursos que pudessem fornecer maior número de dados sobre a iconografia monástica e sua relação com o processo ensino-aprendizagem, então optou-se pelas visitas e entrevistas em alguns dos principais mosteiros beneditinos europeus.

Para isso, foi necessário planejar um roteiro de viagem que auxiliasse na compreensão da simbologia e dos conceitos da educação beneditina no decorrer do tempo.

Em 2018, com a finalidade de conhecer a Ordem de São Bento, o mosteiro de Tibães, situado em Braga, Portugal foi o primeiro a ser visitado. Nesse monastério foi possível compreender a rotina dos monges beneditinos, e muitos dos elementos que compõem a Regra de São Bento, como disposição das “celas”, refeitório, cozinha, e um ambiente onde possivelmente eram ministradas aulas às crianças.

A assessora da coordenadora atual do monastério informou sobre possíveis fatores relativos à educação medieval popular nas instituições monásticas.

A viagem seguiu para a Itália, com intenção de analisar a arquitetura e monumentos dos principais mosteiros beneditinos que fazem parte do “Caminho de São Bento”:

Abadia de Monte Cassino, no Vale Latino, região que se estende de Roma a Cassino, onde São Bento escreveu as regras e permaneceu até o falecimento e Mosteiro de Santa Escolástica, o mais antigo Mosteiro Beneditino da Itália e do Mundo, fundado no século VI, perto das ruínas da Villa de Nerone em Subiaco. Ali, obteve-se informações sobre como a educação popular era efetuada do lado externo do monastério.

Abadia cisterciense de Casamari, localizada no município de Veroli, Região do Lácio, Província de Frosinone, Itália, um dos mosteiros que representa a arquitetura gótica. Por meio da análise desse mosteiro, foi possível compreender a diferença entre a arquitetura gótica e românica. A forma de vida dos monges colaborou para se entender como as regras de São Bento foram estão sujeitas às diversas interpretações.

Através de um dos monges foi possível analisar a estrutura física do Instituto São Bernardo, que se encontra vinculado à abadia e os elementos simbólicos que compõe a construção gótica.

Santuário do Sacro Speco, localizado em Subiaco, região do Lazio na Itália, onde Bento viveu em solidão e oração por quase três anos. A Igreja Inferior construída a partir do século XI apresenta afrescos representando cenas da vida de São Bento. O uso da imagem como forma de comunicação é evidente nesse local.

A viagem Cluny na Borgonha, França, ocorreu no mesmo ano, 2018, dando continuidade aos estudos feitos nos quatro mosteiros italianos. Teve como meta a observação da arquitetura românica e monumentos, uma vez que esse monastério foi a base do monaquismo no ocidente por três séculos e influenciou de forma significativa a ordem beneditina.

A suntuosidade e fortificação da construção contribuíram para compreender o motivo do mosteiro paulistano manter esse modelo arquitetônico.

Em 2019, foi programada a ida para a Espanha, na intenção de averiguar as escolas que mantêm o padrão monástico. Foram considerados o Colégio dos Padres Escolápios, em Monforte de Lemos e a escola Sant Pelagio, em Santiago de Compostela, ambas na região da Galiza, Espanha. O objetivo foi identificar se essas instituições fazem uso da simbologia monástica para fins pedagógicos, comparar elementos simbólicos: imagens, brasões, arquitetura.

Como resultado da análise de tais informações, foi possível reconhecer a importância simbólica usada como meio pedagógico. Notou-se semelhanças entre as escolas beneditinas europeias com a estrutura do colégio de São Bento.

Voltando ao Brasil, através de visita e entrevista com o monge D. João Batista Barbosa Neto, escritor e responsável pelo setor de relações públicas do colégio de São Bento em São Paulo, foi possível esboçar um panorama sobre a importância dos beneditinos na educação paulistana, o significado da simbologia presente no mosteiro e no colégio e como a transmissão de valores católicos ocorre através desses ícones.

Devido ao difícil acesso ao colégio foi fundamental recorrer à memória de ex-alunos, através de depoimentos via canais eletrônicos que participaram diretamente dessa realidade educacional, esclarecendo quanto à importância dessa instituição para a formação pessoal, acadêmica e profissional.

No entanto, não se pode perder de vista a relação das fontes com o período determinado, nem mesmo considerar os fatores que envolvem passado e presente de maneira anacrônica, como se fosse possível responder de forma pragmática questões relativas ao objeto de pesquisa.

3. MONUMENTOS E REPRESENTAÇÕES SIMBÓLICAS

Falar de arquitetura em prédios educacionais não é novidade, com muitos estudos e pesquisas abordando o tema. No entanto, quando se trata de monumentos religiosos que abrigam instituições escolares, as dificuldades para pesquisar aumentam, já que pouco se tratou do assunto, apesar de sua relevância para o reconhecimento simbólico que abrange tanto questões ideológicas relativas à própria concepção religiosa, quanto aos aspectos históricos, sociais e culturais presentes na ação pedagógica.

Dos fatores que influenciam o processo ensinar/aprender, os que mais parecem chamar atenção são os recursos verbais que compõem o trabalho instrutivo, deixando para segundo plano a linguagem semiótica, que de acordo com Saussure (1988) não se limita ao campo verbal, mas amplia-se para qualquer sistema de signos, a considerar monumentos, pinturas, música, fotografia, teatro, gestos, religião, entre outros. Santaella (2006) expõe:

Cumprir notar que a ilusória exclusividade da língua, como forma de linguagem e meio de comunicação privilegiados, é muito intensamente devida a um condicionamento histórico que nos levou à crença de que as únicas formas de conhecimento, de saber e de interpretação do mundo são aquelas veiculadas pela língua, na sua manifestação como linguagem verbal, oral ou escrita. O saber analítico, que essa linguagem permite, conduziu à legitimação consensual e institucional de que esse é o saber de primeira ordem, em detrimento e relegando para uma segunda ordem todos os outros saberes, mais sensíveis, que as outras linguagens, as não-verbais, possibilitam (p.10-11).

Para a autora, a análise do modo como qualquer linguagem é constituída, o significado dos fenômenos e como são percebidos são considerados objetos da ciência semiótica e têm como domínio o campo da comunicação. Ela observa que "(...) todos os sistemas e formas de linguagem tendem a se comportar como sistemas vivos, ou seja, eles se reproduzem, se adaptam, se transformam e se regeneram como as coisas vivas" (2006,p.14), estabelecendo conexões entre os campos do saber.

A prática de ensinar está vinculada a esse sistema de múltiplas linguagens, e se faz presente no meio em que o educando se encontra, ou seja, a sala de aula, o espaço usado para a aprendizagem acontecer, o prédio escolar, iluminação, as cores, os artefatos, enfim tudo que participa de tal ambiente.

O espaço escolar não é, pois, um "contenedor", nem um "cenário", mas sim "uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores, (...), uns marcos para o aprendizado sensorial e motor e toda uma semântica que cobre diferentes símbolos estáticos, culturais e, ainda, ideológicos". É, em suma, como a cultura escolar, da qual forma parte, "uma forma silenciosa de ensino". Qualquer mudança em sua disposição, como lugar ou território, modifica sua natureza cultural e educativa (Viñao Frago, 1995, p.69).

Diante dessa perspectiva, há de se considerar esses elementos sob um aspecto científico que trate de tal tema, para não se correr risco de entender a subjetividade dos signos como apontamentos místicos, mas sim elementos que representam conceitos e regras. Portanto ainda que não haja intenção de abordar a semiótica com complexidade, há de se relevar certos conceitos explorados por essa ciência, na intenção de se compreender as representações simbólicas.

Um signo intenta representar, em parte, pelo menos, um objeto que é, portanto, num certo sentido, a causa ou determinante do signo, mesmo que o signo represente o objeto falsamente. Mas dizer que ele representa seu objeto implica que ele afete uma mente de tal modo que, de certa maneira, determina, naquela mente, algo que é mediatamente devido ao objeto. Essa determinação da qual a causa imediata ou determinante é o signo e da qual a causa mediada é o objeto pode ser chamada de interpretante. (Santaella, 2006, p.58).

Conforme a exposição de Santaella, é possível afirmar que qualquer objeto pode representar uma ideia, um conceito, um princípio, desde que esteja vinculado aos aspectos históricos e culturais reconhecidos por seu intérprete. Assim sendo, o objeto não se reduz a um ser abstrato destituído de sentido, mas tem marcas típicas transmissoras de mensagens, ainda que essa comunicação ocorra de forma inconsciente e possa ser ressignificada por muito tempo e por muitas vezes.

De acordo com a autora (2006, p.68) "Esses caracteres, contudo, estão embutidos no símbolo, pois o que lhe dá o poder de funcionar como signo é o fato proeminente que ele é portador de uma lei de representação".

Um monumento histórico é um exemplo, uma vez que mantém comunicação através daquilo que representa. De acordo com Le Goff (1989), tudo pode remeter ao passado, eternizar a memória coletiva no que diz respeito às suas sociedades e história, desde uma escultura até uma edificação arquitetônica, por exemplo. Essa forma de memória pode ocorrer de maneira voluntária ou inconsciente. Cerri (1998) esclarece que há uma identidade incutida nas estruturas concretas e esta diz respeito aos dogmas da sociedade na qual se inserem.

Os monumentos são, portanto, uma forma simbólica de expressar seus conceitos, valores, ideologias materializadas em construções, objetos, imagens. O uso da simbologia para a expressão de dogmas está intimamente ligado aos níveis mais profundos de compreensão humana acerca de sua história e sociedade. Para Chartier (1988, p. 67) esta é uma forma de expressão cultural que

[...] denota um padrão, transmitido historicamente, de significados corporizados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento as atitudes perante a vida.

Qualquer artefato pode ter seu valor modificado, assim como a ideia que se faz dele carrega algum tipo de representação histórica, social, religiosa, entre outras. Eliade (2001, p.13) explica que "Manifestando o sagrado, um objeto qualquer se torna outra coisa e, contudo, continua a ser ele mesmo, porque continua a participar do meio cósmico envolvente".

Logo há de se considerar a estrutura da edificação, assim como em seus artefatos, ícones que, incorporados aos símbolos, estimulam os sentidos de forma, muitas vezes, sutil. Ainda que geralmente pareçam passar despercebidos, nem por isso deixam de transmitir suas mensagens. Franco (2001, p.143) expõe:

O símbolo é inferior à realidade simbolizada, mas através daquele o homem se aproxima desta, restabelecendo a unidade primordial. Por isso ele está presente nas religiões, cujo sentido é exatamente esse: religio vem de religare, “unir, religar”. Entende-se, dessa forma, que a relação do símbolo com a coisa simbolizada seja profunda, de essencialidade. Em função disso o símbolo não é para ser compreendido: ele efetivamente, intuitivamente, estabelece uma relação secreta com a realidade transcendente.

Pesavento (2005, p.41) apresenta um conceito de “história cultural”. Ela entende que uma sociedade pode ser compreendida pelo significado materializado que o homem dá ao mundo. Diante da análise da autora, é possível entender-se o mecanismo de determinado grupo.

As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão.

Chartier (1988, pp.16-17) complementa: “A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”.

A introjeção do simbólico torna-se parte integrante do processo cognitivo, uma vez que este não está desvinculado das áreas perceptoras dos fenômenos históricos e sociais. Por isso é comum em muitos casos a observação de monumentos históricos e religiosos induzir à crença ou aceitação de uma determinada ideologia social ou política, sem que se questione a intencionalidade do veículo que apresentou a informação.

De acordo com Chartier (1988, p. 17) “As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam”.

Pode acontecer a não percepção das discrepâncias que se apresentam inseridas em construções, que muitas vezes descaracterizam a doutrina a se seguir. Essas alterações podem ser compreendidas mediante vários fatores, como adequações exigidas pelas carências advindas de transformações sociais, da necessidade de se ampliar o espaço, do crescimento populacional, situação econômica, ou mesmo interesses de grupos específicos.

Faria (1998, p.145) exemplifica com os prédios escolares que geralmente têm seus projetos arquitetônicos carregados de intenções: “São construídos para serem vistos, admirados, reverenciados. Devem ser tidos como modelares, para outros estabelecimentos, e modeladores de hábitos, atitudes e sensibilidades”.

No período republicano, a edificação dos primeiros prédios escolares propunha uma monumentalidade que deveria refletir para a sociedade a importância do que ali acontecia e de quem os frequentava.

A estrutura desses monumentos demonstra indicadores, índices ideológicos. “Contam” a que são destinados, algo muito além de sua utilidade material. Na visão de Santaella (2006, p.66)

Uma obra arquitetônica como produto de um fazer, por exemplo, é um índice dos meios materiais, técnicos, construtivos do seu espaço-tempo, ou melhor, da sua história e do tipo de força produtiva empregada na sua construção.

Porém, há casos em que intenções decorrentes de interesses principalmente políticos acontecem de forma a não serem captadas por muitos. Esse propósito ocorre talvez por se acreditar que, como aponta Orlandi (1999, p. 42): “a imagem que temos das coisas se constitui no confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discurso e instituições.” Já Bourdieu (1989, pp.7-8) observa que

(...) num estado de campo em que se vê o poder por toda parte, como em outros tempos não se queria reconhecê-lo nas situações em que ele entrava pelos olhos dentro, não é inútil lembrar que - sem nunca fazer dele, numa outra maneira de o dissolver uma espécie de <círculo cujo centro está em toda parte, ou em parte alguma> - é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível com o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.

Analisar o processo cognitivo sob esse prisma dentro de uma instituição religiosa, que também funciona como escola, torna-se interessante, uma vez que esse local está impregnado de ícones de valores religiosos determinantes. Para Sales (2002, p.334)

o prédio escolar exerce influência no julgamento que a sociedade faz sobre o nível de ensino das escolas, desempenhando as representações sociais um papel importante no processo de legitimação da instituição de ensino que o prédio escolar encerra.

Tratando dos beneditinos, seus edifícios e seus artefatos são frutos de uma ação que registra e, de certo modo, perpetua suas características sociais, assim como a própria religião. Eliade (2001, p.13) observa:

O homem das sociedades arcaicas tem a tendência para viver o mais possível no sagrado ou muito perto dos objetos consagrados. Essa tendência é compreensível, pois para os “primitivos”, como para o homem de todas as sociedades pré-modernas, o sagrado equivale ao poder e, em última análise, à realidade por excelência. O sagrado está saturado de ser.

Essas representações estão presentes nos elementos peculiares, determinados pela ordem religiosa que as institui, nos símbolos expostos pelo local onde as pessoas se encontram. Para Certeau (1982, p.142) “Os lugares sociais se tomam determinantes, mas a linguagem religiosa ainda serve para designá-los”. O autor complementa explicando que “[...] a imagem do passado mantém o seu valor primeiro de representar aquilo que falta [...] o lugar que ela destina ao passado é igualmente um modo de dar lugar a um futuro” (p. 88).

Conforme Chartier (1988, p. 56) “[...] a cultura folclórica, que fornece a sua base à religião da maioria, foi profundamente “trabalhada” em cada época pelas normas ou pelas interdições da instituição eclesiástica”.

Sob essa ótica, torna-se evidente considerar o estudo do mosteiro como fonte monumento para a compreensão da ação pedagógica inserida na educação escolar beneditina. Por isso é possível inferir que essas estruturas estão carregadas de informações necessárias para reflexões sobre vertentes que envolvem a sociedade como um todo.

Uma vez que se atribui à educação a função de transformadora social e diante das alterações da sociedade, a forma como os princípios da regra de São Bento são transmitidos junto com o conhecimento também passaram por modificações constantes, identificadas em sua estrutura pedagógica e em seus próprios monumentos, como prédios escolares, relíquias e elementos artísticos. Essas adequações ocorreram, mas os preceitos beneditinos ainda perpetuam e se fazem presentes nas ações sociais daqueles que deles se apropriaram enquanto alunos de suas escolas.

4. CONSIDERAÇÕES

A luta da igreja contra concepções distintas e laicas manifesta-se no modo com que, ao mesmo tempo que acompanha a modernidade, perpetua sua base, mantendo e recriando suas características na arte e arquitetura de seus templos, que, por oferecerem deleite artístico, são admiradas e assimiladas.

Essa estratégia com o uso da simbologia é estendida para o universo da educação escolar e incorpora no emocional do corpo escolar, principalmente nos alunos, o ideal católico-cristão.

Com a análise do complexo monástico de São Bento foi possível identificar como a religião católica tem sido inculcada pela educação, não apenas devido ao discurso verbal, mas ao uso de símbolos e ícones, constituídos na Idade Média, em que grande parte da sociedade, via de regra, não era alfabetizada e era facilmente influenciável.

Esses ícones participam de uma estratégia educacional que não se desvincula de momentos históricos relativos a um período em que teve seus princípios determinantes. A perenidade da instituição atravessando séculos consolida tal posicionamento.

As práticas medievais ainda se fazem presentes e trazem em si informações que dialogam com os alunos e todos que participam da instituição beneditina na atualidade. Dessa forma, pode-se entender esse sistema semiótico como um “currículo oculto” que acentua uma ideologia e a reproduz.

No decorrer da história, a igreja católica centralizou a educação e a cultura do país a ponto de superar todas as propostas educacionais posteriores, parte das inovações progressistas diante da pedagogia tradicional estabelecida nos antigos mosteiros, haja visto que tal metodologia não só é mantida em escolas confessionais na atualidade, como em colégios que seguem a proposta tradicional.

A arquitetura escolar – arcos, jardins internos, disposição de salas, portas e janelas, assim como a organização de seus espaços e seus monumentos, tem em si índices de informações que direcionam o comportamento do educando. Enaltecer elementos sacros de certa forma é incentivar que estes adquiram valor e seus significados sejam perpetuados.

A estrutura de um monumento está intimamente ligada ao ato de aprender e essa ação evidencia-se na própria construção do lugar destinado a esse processo, desde o espaço interno das salas, iluminação, cor de paredes, mobiliários até a localização do prédio. Assim, a disposição de toda essa estrutura busca uma forma eficaz de transmitir informações, mecanismos de controle, ideário.

Completando à arquitetura, imagens, estátuas, quadros e outros artefatos colaboram para considerar o simbólico como transmissor de conhecimento, latente ou manifesto, mas com intenções ideológicas.

Esses elementos de análise devem ser considerados sob prisma político, econômico, dialético e principalmente para a compreensão de fatores relacionados à história da educação.

Compreendeu-se assim que a forma de ensinar não se apresenta somente em um conteúdo programático específico, mas vinculada às diversas formas de se impor valores. São diversos os estudos relativos à interferência do prédio escolar, sua estrutura e seus aparatos no processo de aprendizagem. O ambiente em que se dá o processo de ensinar/aprender é de relevância para a eficiência educacional aos olhos da sociedade.

REFERÊNCIAS

- Bloch, M. (2001). *Apologia da História ou O Ofício de Historiador*. Jorge Zahar Editor.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Ed. Bertrand Brasil S.A.
- Buffa, E., & Pinto, G. A. (2002). *Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas (1893 – 1971)*. EdUfscar/ Inep.
- Cerri, L. F. (1998). Non ducor, duco: A ideologia da paulistanidade e a escola. *Rev. bras. Hist.* vol. 18 n. 36.
- Certeau, M. (1982). *A escrita da história*. Forense Universitária.
- Chartier, R. (1988). *A história cultural: entre práticas e representações*. Bertrand Brasil S.A.
- Eliade, M. (2001). *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. 5ed. Martins Fontes.
- Franco, H., Jr. (2001). *A Idade Média: nascimento do ocidente*. 2ª ed. Brasiliense.
- Faria, L. M., Filho (1998). O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões in *Revista da Faculdade de Educação* 24(1). 141-159. Recuperado de https://www.researchgate.net/journal/0102-2555_Revista_da_Faculdade_de_Educacao.
- Febvre, L. (1989). *Combates pela história*. 3a ed. Editorial Presença.
- Le Goff, J. (ORG.) (1989). *O homem medieval*. Editorial Presença.
- Le Goff, J. (2003) *História e Memória*. 5ed. Editora da UNICAMP.
- Minayo, M. C. S., DESLANDES, S.F.& GOMES, R. (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Vozes.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Pontes, 1999.
- Pesavento, S. J. (2005). *História & História Cultural Autêntica*.
- Rosa, L. R.O. (2011). *A Igreja Católica Apostólica Romana e o Estado Brasileiro: estratégias de inserção política da Santa Sé no Brasil entre 1920 e 1937*. Universidade Estadual Paulista. UNESP.
- Sales, L. C. (2002). Prédios escolares: representações sociais das escolas. *EDUFSC, Especial Temática, Revista de Ciências Humanas*. pp.333-342.
- Santaella, L. (2006) *O que é semiótica*. Brasiliense.
- Saussure, F. (1988). *Curso de linguística geral*. Cultrix.
- Saviani, D. (2000). *Escola e democracia*. Cortez/Autores Associados.

Viñao F.A. & Escolano, A. (2001) Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. 2 ed. DP&A.

AS INVISIBILIDADES DA MEMÓRIA E DA HISTÓRIA DAS MULHERES NAS CIDADES EM PORTUGAL

Virgínia Baptista¹, Paulo Marques Alves²

¹*Escola Secundária de Camões (Portugal), virbaptista@gmail.com*

²*Professor Auxiliar do Iscte-IUL- e investigador integrado do Dinâmia' Cet-iscte- (Portugal), paulo.alves@iscte-iul.pt*

Resumo

Pretendemos demonstrar a desigualdade nas cidades na história, na memória e no património coletivo, tendo em conta o género. A cidade tem-se manifestado um espaço dos homens, que a têm concebido e percorrido, em função das suas próprias visões, perspetivas e necessidades. A história e a memória das cidades são muito desiguais se tivermos em consideração o género, as denominadas minorias "raciais" e as pessoas portadoras de necessidades especiais. Centremo-nos no género. Se recuarmos à Grécia Antiga, verificamos que as pólis gregas eram lugares públicos exclusivamente masculinos, ficando as mulheres segregadas nos espaços interiores dos gineceus. A cidadania nas cidades era incompleta por excluir as mulheres. Até ao século XIX a cidade foi apropriada maioritariamente pelos homens que se deslocavam em trabalho, questões de política, cultura ou lazer. Durante muito tempo os trabalhos noturnos estiveram vedados às mulheres. Se observarmos a toponímia são escassos os nomes de mulheres que se destacaram em diversas áreas culturais e políticas e ainda é mais notório na estatuária, em que as mulheres estão quase ausentes na memória dos habitantes da cidade. Quantas praças têm o nome de mulheres que se destacaram na história? Às ruas noturnas tinham acesso as mulheres toleradas, as denominadas prostitutas. Mesmo no início do século XX, em que começava a despontar um associativismo feminino, as mulheres tiveram de procurar subterfúgios para as suas reuniões noturnas. Concluimos que urge mudar a arquitetura das cidades para que a história, a memória e o património sejam apropriados de forma igual por todas as pessoas.

Palavras-chave: cidades, género, invisibilidade, visão, masculino

Abstract

We intend to demonstrate the inequality in the cities in History, memory and collective heritage, taking into account gender. The city has manifested itself as a space for men, who have conceived and lived it according to their own visions, perspectives and needs. The history and memory of cities are very unequal if we consider gender, so-called "racial" minorities and people with special needs. Let us focus on gender. If we go back to Ancient Greece, we see that the Greek polis were exclusively male public places, with women segregated in the inner spaces of the gynaecheums. Citizenship in the cities was incomplete because it excluded women. Until the 19th century, the city was mainly appropriated by men who travelled for work, political, cultural or leisure purposes. For a long time, women were not allowed to work at night. If we look at the toponymy, the names of women who have stood out in various cultural and political areas are scarce and it is even more noticeable in statuary, where women are almost absent in the memory of the city's inhabitants. How many squares are named after women who stood out in history? The night streets were accessed by tolerated women, the so-called prostitutes. Even at the beginning of the 20th century, when a feminine associativism started to emerge, women had to find subterfuges for their night meetings. We conclude that it is urgent to change the architecture of cities, so that history, memory, and heritage are appropriated equally by all people.

Key-words: cities, gender, invisibility, vision, male

1. INTRODUÇÃO

Com a escolaridade obrigatória até ao 12º ano, a Lei de Bases do Sistema Educativo prevê que a Educação seja cada vez mais inclusiva, plural, multicultural e intercultural. A Educação para a Cidadania, em articulação com todas as disciplinas, é fulcral para a visão e concretização da igualdade entre todas as pessoas e, no caso concreto, nas cidades, o tema central deste Congresso de Ciências de Educação.

Pela nossa observação e experiência como professora do ensino secundário constatamos as seguintes situações para reflexão:

- As cidades são um espaço público pensado para homens e mulheres?
- O que pensam as mulheres das cidades que percorrem diariamente?
- O que a Educação pode fazer para que a cidade se torne plural e multicultural?

Nesta apresentação pretendemos abordar os seguintes pontos:

- Identificar os antecedentes históricos sobre a ocupação do espaço das cidades por homens e mulheres.
- Demonstrar situações que faltam às cidades para permitirem a inclusão cívica e política de todas as pessoas.
- Referir observações e propostas para uma recuperação da memória, da história e do património das mulheres nas cidades, através das aulas de História articulada com a Educação para a Cidadania.

Partimos da constatação, como docente de História, pela análise dos Programas e manuais escolares de que a História, a Memória e o estudo do Património ainda conduzem esmagadoramente a uma visão masculina.

Durante séculos a cidade remeteu para os conceitos de cidadania, política e educação centradas no masculino. A cidade era ocupada maioritariamente pelos homens que trabalhavam e se dedicavam à polis, à política, e a educação foi, durante séculos, pensada maioritariamente para os rapazes. É esta memória e visão que consideramos que tem de ser refletida, explicada e reparada pelos estudantes no sentido da aprendizagem da cidadania plena.

Estas preocupações têm sido colocadas por historiadores/as, sociólogos/as e arquitetos/as, como a Associação “Mulheres na arquitetura” e o projecto W@ARCH.PT, desenvolvido no CIEG (ISCSP/ULisboa) e por diversas associações de mulheres. Foi neste sentido que impulsionámos um projeto na escola secundária onde trabalhamos em que os alunos e as alunas se reúnem voluntariamente, quase semanalmente, propõem projetos no âmbito da cidadania e têm já uma biblioteca só de livros escritos sobre mulheres cedidos por diversas instituições.

2. OS ANTECEDENTES HISTÓRICOS SOBRE A OCUPAÇÃO DO ESPAÇO DAS CIDADES POR HOMENS E MULHERES

Mary Beard, professora de Literatura, recorda-nos que a exclusão da participação das mulheres da pólis, da cidade, foi legada pela Antiguidade Clássica¹.

Se recuarmos à Grécia Antiga, verificamos que as pólis gregas eram lugares públicos exclusivamente masculinos, sendo que os cidadãos, só homens atenienses, governavam a partir da Eclésia, tornando a democracia incompleta. As mulheres ficavam confinadas ao espaço doméstico do gineceu. Já Homero, na Odisseia, escrita no séc. VIII a. C., coloca Penélope a tecer, fiando e desfiando o seu sudário, enquanto recusa os pretendentes e espera por Ulisses. Também as mulheres não podiam participar nos Jogos Olímpicos e as que violassem a regra seriam atiradas do alto do Monte Tipéon.

No Imperio romano (século II a.C - século V) as mulheres não exerceram também cargos políticos, mas por vezes influenciaram a política e tiveram acesso a cargos religiosos.

As cidades da Idade Média circulares, escuras, rodeadas por muralhas, eram atravessadas por mercadores, peregrinos e cruzados², não tendo as mulheres poder administrativo nas comunas ou concelhos. Contudo, a primeira representação de uma cidade construída por mulheres é de Christine de Pizan (1363-1430) que escreveu a Cidade das Damas³ e foi efetivamente pioneira, original e utópica. No livro, uma grande variedade de mulheres famosas ao longo da história são “alojadas” na Cidade das Damas.

Segundo a historiadora Maria Antónia Lopes, em Portugal, nas décadas de 1750 a 1770, foram as mulheres da nobreza e da burguesia que conquistaram o direito à sociabilidade, dominaram os salões, onde acorriam literatos, artistas e filósofos da época, mas que também tinham uma vertente

¹ Mary Beard, *Mulheres & Poder* (2018), Lisboa, Bertrand Editora, 18-21

² Henri Pirenne, (1977), *As cidades da Idade Média*, Mem Martins, Publicações Europa-América.

³ Pedro Carlos Louzada Fonseca (2020), *La Cité des Dames e o triunfo das mulheres de Christine de Pizan: aspectos de uma cidade feminina fundada na demolição do legado da misoginia medieval*. *Artemis*, 30 (1), 11-24.

lúdica. As senhoras lisboetas da segunda metade do século XVIII alargaram também o seu espaço. Tradicionalmente, saíam apenas para acorrer às cerimónias religiosas e visitar as amigas. De forma gradual, e gerando polémica, começaram a dirigir-se aos espetáculos, às corridas de touros e já no século XIX passaram a frequentar o teatro, a ópera, as mascaradas, os bailes públicos. Aventuraram-se também a passear ao ar livre e a ir às praias, com os banhos de mar a surgirem em finais do século⁴. No entanto, o espaço político foi-lhes vedado até ao Estado Novo.

Mas nas classes populares as mulheres trabalhadoras (artesãs, operárias, vendedoras ambulantes, criadas, peixeiras, aguadeiras) sempre estiveram presentes no espaço da cidade.

3. OBSERVAÇÕES E PROPOSTAS PARA UMA RECUPERAÇÃO DA MEMÓRIA, DA HISTÓRIA E DO PATRIMÓNIO DAS MULHERES NAS CIDADES

Há registos de memórias que não surgem nos programas e manuais, mas que podem ser integrados para os alunos e as alunas terem uma perspetiva mais plural da ocupação das cidades, em Portugal.

Estudando-se a génese do Partido Republicano, em 1876, ainda na Monarquia, ignora-se a presença da professora, escritora e feminista Maria Clara Correia Alves (1869, Montemor-o-Novo-1948, Lisboa) discursando num comício republicano, na Avenida D. Amélia (atual Almirante Reis), em 1908. Constatámos que a memória de Maria Clara Correia Alves se perdeu na memória da cidade, não existindo uma placa da efeméride ou na toponímia, uma vez que não encontramos nenhuma rua com o seu nome.

A industrialização e o movimento operário são estudados, as operárias e as crianças são referidas como vítimas da competição industrial e capitalista, mas pouco se fica a saber sobre a sua voz pública. Contudo, já na República as operárias da indústria têxtil, em 1911, reuniram-se, em frente ao Palácio de Belém, onde foram entregar à Assembleia Constituinte um pedido de horário de 8 horas e outras regalias.

Estuda-se as eleições para a Assembleia Constituinte em 1911, mas a primeira mulher que votou entre nós, a médica e feminista, Carolina Beatriz Ângelo, no dia 28 de maio de 1911, na freguesia de São Jorge de Arroios, nem sempre é divulgada nos manuais, com pormenorização⁵.

Depois de 1926, estuda-se a ditadura militar e o Estado Novo, mas não há referência às resistências das mulheres. Em 1942 e 1943, já em Ditadura do Estado Novo, as operárias de Alcântara fizeram greve e houve movimentações na rua e foram perseguidas pelas forças policiais. Contudo a falta de um marco no local ainda leva muitas pessoas a pensar que a foto deste acontecimento que existe nos manuais escolares é no Barreiro. Felizmente, está devidamente referenciada no Museu do Aljube⁶.

Verificamos, que ao contrário de outros países, por exemplo, ainda não existem conjuntos escultóricos, no espaço público, das primeiras feministas e/ou sufragistas, ou da primeira mulher a votar em Portugal. Um exemplo, que contemplámos, em Ottawa, no Canadá. Em frente ao Parlamento existem esculturas que representavam as primeiras sufragistas que se reuniam enquanto tomavam chá.

Também constatámos que em Lisboa, em 113 Praças só existem 3 com nomes femininos: Viscondessa dos Olivais, Rainha Dona Filipa e Rainha Santa (Lumiar) e no Porto, de 54 Praças, só 2 fazem referência a mulheres: Rainha D. Amélia (Bonfim), D. Filipa de Lencastre (Vitória).

A engenheira Maria de Lourdes Pintassilgo foi a única mulher a desempenhar o cargo de primeira-ministra, chefiando o V Governo Constitucional, entre julho de 1979 e janeiro de 1980, não sendo referenciada nos manuais ou existindo qualquer Praça com o seu nome.

⁴ Maria Antónia Lopes (2016), Sociabilidades de Salão no Porto Setecentista na Obra do Abade de Jazente. Touros, Tragédias, Bailes e Comédias-Espectáculos e divertimentos em Portugal no século XVIII, Centro de Estudos de Teatro da FLUL, 102- 112.

⁵ Maria Regina Tavares da Silva (2013). Carolina Beatriz Ângelo (1878-1911), Lisboa, CIG.

⁶ Maria Augusta Seixas. As operárias de Alcântara e as suas lutas antes e durante a I República, UMAR/Centro de Documentação e Arquivo Feminista Elina Guimarães.

4. SITUAÇÕES QUE FALTAM ATUALMENTE ÀS CIDADES QUE PERMITAM A INCLUSÃO CÍVICA E POLÍTICA DAS MULHERES

As cidades até ao século XIX eram locais pouco iluminados e inseguros para as mulheres. Daí as dificuldades ou o não acesso das mulheres a trabalhos noturnos ou a reuniões das suas associações. Não foi por acaso que muitas sedes de organizações de mulheres, na I República, se situavam próximo das paragens de transportes públicos, como dos elétricos, em Lisboa.

A arquiteta e professora universitária Patrícia Santos Pedrosa refere: “Os espaços públicos e privados são concebidos como se fossem neutros em termos de género, mas a verdade trata-se de um falso neutro porque temos uma sociedade em que as cidades são pensadas consecutivamente sob o ponto de vista do homem e sem diversidade funcional”⁷.

Patrícia Santos Pedrosa também menciona para as raparigas e mulheres: “o pensar duas vezes antes de sair de casa de minissaia porque nos vão despir com o olhar, vão mandar bocas na escola ou no trabalho porque vais passar por uma obra e ouvir brejeirices. Atravessar uma rua para não se cruzarem com um punhado de homens que vai de certeza dizer qualquer coisa e perceber, sem ver, que os olhos ficaram colados no teu corpo e ouvir o que se não diz a uma desconhecida. Vocês sabem lá o que é ter medo de andar à noite sozinha (...)”⁸.

Do seu ponto de vista, as cidades apesar de serem multiculturais, são pensadas planeadas, projetadas segundo a visão do homem branco, de classe média, que usa regularmente o seu carro do trabalho para casa.

São, contudo, as mulheres que mais ocupam o espaço público da cidade, andam mais a pé utilizam mais os transportes públicos e têm outros percursos para realizar: ida às compras, levar e trazer filhos da escola, ida a consultas e a outras atividades que os mesmos realizam. Mas ainda hoje a participação política feminina está sub-representada na cidade⁹.

Enviámos, por email, um pequeno questionário a 20 mulheres entre os 18 anos e os 65 anos de idade sobre as mulheres e as cidades. Delas, 12 mulheres referiram que só utilizam diariamente transportes públicos e sentem-se pouco confortável no metro, quando há grandes enchentes; 14 referiram que nas zonas onde residem os autocarros terminam depois das 21.30h, o que as leva a fazer caminhadas até casa, e por vezes sentem-se inseguras, o que chega a ser um motivo para não sair de casa sozinhas à noite. Uma refere que apanha o comboio em Lisboa até uma certa paragem e depois sai numa estação, onde apanha um táxi até casa. Quase metade das que se deslocam à noite falam que tiram a chave com antecedência, para abrir a porta do prédio o mais rápido possível.

Duas mães jovens referem a falta de jardins infantis e de zonas verdes nas zonas onde residem, assim como a falta de comércio local, que as obriga a fazer compras nas grandes superfícies.

Também foi mencionado que os locais para um quotidiano harmonioso nem sempre estão próximos de casa, o que dificulta a deslocação ao supermercado, ao ginásio ou a locais desportivos.

Em menor escala, os problemas sobre a deficiência e dificuldades de mobilidade para as pessoas mais vulneráveis também foram referidos, uma vez que a pavimentação na rua nem sempre permite segurança para uma cadeira de rodas ou para instrumentos que ajudem à deslocação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde tempos remotos que as cidades têm sido pensadas e construídas de um ponto de vista essencialmente masculino, onde as dominam política e socialmente. Para uma plena igualdade e para a concretização da cidadania é necessário que todas as pessoas se revejam nas cidades que percorrem diariamente.

Para uma educação inclusiva, urge uma mudança de visões. É necessário recuperar a história e a memória das mulheres que participaram nas cidades. Também os marcos históricos, placas, toponímia, escultura e a arquitetura têm uma função fundamental para a apropriação da cidade pelos seus cidadãos e cidadãs.

⁷ Patrícia Santos Pedrosa, Executiva, Entrevista, 25 de Março 2019.

⁸ Idem, podcast de 8 de Novembro de 2018.

⁹ Maria Helena Santos, A participação das mulheres na política - um olhar especial no poder Local. CIG, <https://www.cig.gov.pt/2017/09/a-participacao-das-mulheres-na-politica-um-olhar-especial-no-poder-local/>

Pouco tem sido realçado, mas durante a pandemia do corona vírus foram as mulheres em idade ativa as que primeiro adoeceram. Isto porque se tratava de mulheres que estiveram na “linha de frente”, em equipas médicas, de enfermagem, auxiliares, funcionárias administrativas, empregadas nos supermercados e mercados, farmacêuticas e trabalhadoras nas limpezas.

Uma cidade pensada a partir do ponto de vista das mulheres será sempre mais justa e benéfica para todos e todas que nela vivem e trabalham. Só assim se constrói a educação na cidade e pela cidade. Pelo que estas reflexões devem caber às Escolas, concretamente articulando a Educação para a Cidadania com a disciplina de História.

REFERÊNCIAS

- Fávero, Natália Fernandes (2020), A Condição das Mulheres no Espaço Público: Territórios de conforto e desconforto na urbanidade contemporânea, Dissertação de Mestrado Integrado em Arquitetura Porto, Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto | FAUP.
- Fonseca, Pedro Carlos Louzada (2020), La Cité des Dames e o triunfo das mulheres de Christine de Pizan: aspectos de uma cidade feminina fundada na demolição do legado da misoginia medieval. *Ártemis*, 30 (1), 11-24.
- Lopes, Maria Antónia (2016). Sociabilidades de Salão no Porto Setecentista na Obra do Abade de Jazente. *Touros, Tragédias, Bailes e Comédias - Espectáculos e divertimentos em Portugal no século XVIII*. Centro de Estudos de Teatro da FLUL, 102- 112.
- Mary Beard. (2018). *Mulheres & Poder* Bertrand Editora, 18-21.
- Pedrosa, Patrícia (25 de Março 2019). Entrevista. Executiva.
- Pedrosa, Patrícia et al. (eds.) (2018). *Arquitectas: modo(s) de (r)existir: reflexões a partir de um ciclo de conversas. Mulheres na Arquitectura*.
- Santos, Maria Helena (2017). A participação das mulheres na política- um olhar especial no poder Local. CIG, <https://www.cig.gov.pt/2017/09/a-participacao-das-mulheres-na-politica-um-olhar-especial-no-poder-local/>.
- Seixas, Maria Augusta. *As operárias de Alcântara e as suas lutas antes e durante a I República*, UMAR/Centro de Documentação e Arquivo Feminista Elina Guimarães.
- Silva, Anderson de Andrade et al. (2020), Mobilidade urbana e gênero: pistas sobre a cidade heterogênea. *Ártemis*, vol. 30, n. 1, pp. 116-135.
- Silva, Maria Regina Tavares da (2013). *Carolina Beatriz Ângelo (1878-1911)*. CIG.

A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO VOLUNTÁRIO

Catarina Silva Nunes

*Centro de Estudos de História Religiosa da Universidade Católica Portuguesa
(PORTUGAL), cat.silvanunes@hmail.com*

Resumo

Neste artigo de carácter qualitativo e de revisão da literatura, que serve de base a uma melhor compreensão de um fenómeno do qual me procuro aproximar do ponto de vista científico, propõe-se que a educação não formal é um fator positivo para a definição da identidade do voluntário no tempo presente, em particular no âmbito da educação não formal.

Revisitam-se várias abordagens à educação formal, não formal e informal que salientam a necessidade de categorizações menos rígidas e mais atentas à fluidez dos contornos desta trilogia, assim como ao voluntariado, sendo estas igualmente atentas à urgência de problematizar abordagens pouco flexíveis quando se trata de um terreno relativamente móvel. Revisita-se também a reflexão académica sobre o voluntariado em contextos de educação não formal, nas esferas internacional e nacional, a qual questiona pontos de vista redutores da ação voluntária ao puro altruísmo ou a um espúrio interesse individualista. Na continuidade destas considerações, conclui-se que, no tempo presente, a generosidade surge como construção biográfica e, como tal, como uma construção identitária marcada pela fluidez, por novas significações e novas exigências por parte dos voluntários.

Palavras-chave: voluntariado, educação não formal, identidade.

Abstract

In this article, a literature review of a qualitative nature that serves as a basis for a better understanding of a phenomenon that I am seeking to approach from a scientific point of view, it is proposed that non-formal education is a positive factor in defining the volunteer's identity in the present time, particularly within the scope of non-formal education.

Various approaches to formal, non-formal and informal education are revisited here, underlining the need for less rigid categorisations and more attentive to the fluidity of the contours of this trilogy. The same is true for the idea of volunteering for which questioning inflexible approaches when dealing with a relatively mobile terrain is needed. The academic reflection on volunteering in non-formal education contexts, in international and national spheres, is also revisited, which also questions points of view that reduce voluntary action to pure altruism or to a spurious individualistic interest. In the continuity of these considerations, it can be concluded that, in the present time, generosity emerges as a biographical construction and, as such, as an identity construction marked by fluidity, by new meanings and new demands on the part of the volunteers.

Keywords: volunteering, non-formal education, identity.

1. INTRODUÇÃO

Propõe-se aqui que a educação não formal é um fator positivo para a definição da identidade do voluntário no tempo presente. Na verdade, a literatura consultada mostra que a educação não formal é tanto objeto do investimento de voluntários que a põem ao serviço de comunidades específicas como oportunidade de crescimento pessoal e profissional de voluntários atuando em diversas esferas. Deste modo, os diferentes perfis de voluntários conduzem à necessidade, sentida por vários autores, de redefinir categorizações vistas como demasiado rígidas e de propor conceptualizações que deem conta de fenómenos relativamente híbridos e em mutação, como o são as motivações para fazer voluntariado e o entendimento que os voluntários têm deste.

2. METODOLOGIA

Este artigo assume um carácter qualitativo e de revisão de literatura. Nesse sentido, revelaram-se importantes as considerações de Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernando Collado e Maria del Pilar Baptista Lucio quanto ao papel da revisão da literatura em pesquisa qualitativa quando afirmam: «en resumen, la revisión de la literatura puede servirnos en el planteamiento del problema cualitativo inicial; pero nuestro fundamento no se circunscribe o limita a dicha revisión, su papel es más bien de apoyo e consulta» (Sampieri et al., 2010, p. 370). Deste modo, a revisão da literatura que aqui apresento serve um propósito mais vasto de compreensão de uma realidade da qual me procuro aproximar cientificamente.

Incidirei primeiramente nos conceitos de educação e de educação formal, não formal e informal, por um lado, e de voluntariado, por outro. Depois, deter-me-ei num corpus de textos académicos dos últimos dez anos que resultam de pesquisa empírica em contextos em que se assiste à associação entre o voluntariado e a educação não formal, no âmbito internacional e nacional.

3. ALGUMAS PERSPETIVAS SOBRE EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E VOLUNTARIADO

3.1. Educação e educação não formal

Começarei por salientar alguns contornos da educação não formal, recorrendo a uma revisão de literatura publicada por Joana Brás Varanda Marques e Denise de Freitas – a qual aborda não apenas as questões dos modelos formal, não formal e informal, mas o tema da educação de um modo mais geral – e a um texto de Ana Bruno que incide mais especificamente na trilogia educação formal, não formal e informal e nos limites da mesma.

Joana Marques e Denise de Freitas afirmam que a caracterização e distinção de tipologias educativas se baseia no trabalho de Helen Colley, Phil Hodgkinson e Janice Malcom, que identificam quatro dimensões a partir das quais se torna possível estabelecer os contornos da educação formal, informal e não formal: processo, conteúdo, estrutura e propósito. Como afirmam as autoras, «a tendência é as definições se basearem, ou pelo menos terem mais presentes, elementos relacionados com a dimensão estrutural» (que inclui fatores como a localização, o grau de planeamento e de estrutura, a determinação dos objetivos e resultados, a duração ou tempo de aprendizagem e o tipo de grupos) (Marques & Freitas, 2017, p. 1104). As autoras concluem mostrando a dificuldade de estabelecer tipologias rígidas e convocando autores como Belle, que, já na década de 1980, afirmava que a escola apresentava atividades extracurriculares que iam para além das notas e dos diplomas; o contrário, salientam as autoras, é também verdade, como o prova o caso da educação formal nos museus.

Esta hibridez dos contornos da educação formal, não formal e informal é também referida por Ana Bruno que afirma que o critério estrutural, que associava «a educação formal ao ensino regular, a não formal a todos os processos estruturados e intencionais que ocorrem fora da escola e a informal às aprendizagens realizadas em contextos de socialização» (Bruno, 2014, p. 12), se revela atualmente pouco operativo. Nesse sentido, Bruno menciona os trabalhos de LaBelle – para quem existem, fundamentalmente, modelos de aprendizagem com características predominantes – e de Rogers, que propõe um continuum entre dois polos, um correspondente às práticas mais descontextualizadas e o outro relativo a situações em que a palavra educação desaparece e em que se torna apropriado falar de aprendizagem informal.

3.2. Voluntariado

Algumas perspetivas que, a partir da década de 1990, se debruçam sobre o voluntariado estão essencialmente focadas na realização deste último em contexto de pós-modernidade ou modernidade reflexiva. Apresento aqui pontos de vista diferentes, mas coincidentes na perceção da fluidez que caracteriza o voluntariado no nosso tempo e, assim, conducentes à problematização de abordagens demasiado rígidas à ação voluntária.

Assim, Gilles Lipovetsky insere a sua reflexão sobre o voluntariado numa abordagem mais ampla ao estatuto da moral característico da época em que vivemos. De acordo com o autor, houve três idades

da moral nas sociedades ocidentais. A primeira época, característica das sociedades pré-seculares, foi marcada por uma vivência heterónoma da mesma, obediente à religião. Numa segunda fase:

Separar a moral das convicções religiosas, pensá-la como uma ordem independente e universal que remete apenas para a condição humana e que tem prioridade sobre as outras esferas, nomeadamente as religiosas – este processo de secularização da ética impulsionado no século XVII é, sem dúvida nenhuma uma das figuras mais significativas da cultura democrática moderna (Lipovetsky, 1994, p.28).

Contudo, esta segunda idade da moral, própria das sociedades secularizadas, continua a caracterizar-se pela heteronomia: desta vez, o indivíduo submete-se ao bem comum ditado por princípios universalistas. Será necessário chegar a meados do século XX para que a vivência da moral se autonomize, quer em relação à religião, quer aos princípios universalistas laicos: nesta terceira fase, pós-moralista, o culto do dever deixa de ser considerado pertinente e é «edulcorado e anemiado» (p. 57). No entanto, a negação do sacrifício desta última idade da moral não impede a valorização da filantropia, e é neste quadro que o autor insere a sua abordagem ao voluntariado vivido no nosso tempo.

Na década de 1980, o desmoronamento do Estado-providência e a legitimação da sociedade civil, bem como a consciencialização da existência de uma pobreza extrema, conduzem a uma valorização do voluntariado. Incidindo particularmente no caso francês, Lipovetsky afirma que a nova qualificação da beneficência se dá no quadro da desilusão relativa às grandes narrativas políticas. Mas, paradoxalmente:

mesmo que o voluntariado esteja nos antípodas da atitude narcísica, são os valores que consagraram o indivíduo e a sua liberdade que permitiram aumentar o seu prestígio. Ao princípio de redistribuição administrativa distante e anónimo justapôs-se o do empenhamento dos grupos procedentes da sociedade civil (p. 164).

Num estudo de referência sobre o voluntariado em Portugal, Mauro Serapioni, Sílvia Ferreira e Teresa Lima mencionam várias abordagens a esta prática. Também eles observam «o carácter fluido, multidimensional e complexo do conceito» (Serapioni et al., 2013, p. 29). No entanto, podem ser notadas algumas constantes que constituem o âmago do voluntariado: a decisão do voluntário, livremente tomada; a capacidade do voluntariado de aumentar a qualidade de vida e a realização pessoal e de dar resposta aos principais desafios da sociedade; e a não remuneração.

Como afirmam Serapioni, Ferreira e Lima, os enquadramentos conceptuais da ação voluntária são múltiplos. Saliento aqui os contributos de Hilger e Essen, focados pelos autores e que parecem propor abordagens mais gerais, capazes de promover uma reflexão mais dessubstanciada relativamente a contextos específicos.

Associando o voluntariado ao envolvimento cívico, Hilger salienta quatro tipos de discurso: o primeiro é aquele que se debruça sobre o bem-estar, a relação entre o Estado e o cidadão, a provisão de serviços pelo voluntário e a política social; o segundo é o que aborda, especialmente, as questões relativas à democracia e ao comportamento político; o terceiro é o discurso económico, que se preocupa com o lugar do trabalho voluntário na economia e com as relações entre aquele e o desemprego e a desintegração; por fim, existe o discurso da comunidade, que salienta as relações de confiança e o capital social.

De acordo com Essen, a diversidade dos contextos da ação voluntária deve ser apreendida considerando os distintos tipos de organizações no seu modo de enquadrarem os voluntários. Assim, é possível mencionar três âmbitos de abordagem associados a três tipos de organizações: «(1) estudos sobre voluntariado geralmente associados às áreas das instituições não lucrativas; (2) estudos sobre o ativismo político; e (3) estudos sobre o associativismo na área do lazer» (Serapioni et al., 2013, p. 32).

Foi e é também de grande importância o trabalho de Lesley Hustinx e outros autores com quem trabalhou. Assim, Hustinx e Lammertyn (2000) apresentaram uma perspetiva que se iria revelar modelar para outras abordagens ao voluntariado e às motivações dos voluntários. Inscrevendo o seu trabalho na teoria de Ulrich Beck sobre a modernidade reflexiva e o processo de individualização a que esta assiste, os autores, muito embora reconhecessem uma crise no campo do voluntariado, afirmavam que ela se devia mais a uma deslocação do sentido que os voluntários conferiam à sua ação, a qual decorreria agora de um desejo de autorrealização e de cumprimento de si, do que de uma quebra quantitativa na atividade voluntária. Num artigo assinado por Itamar Shachar, Joahan von Essen e, novamente, Lesley Hustinx, os autores abordavam a tensão entre concepções do voluntariado entendido como domínio puro e várias motivações menos altruístas para o executar. Os

autores falavam assim de uma hibridização no âmbito do voluntariado que requeria aproximações menos rígidas por parte dos investigadores (Shachar et al., 2019).

4. VOLUNTARIADO E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

A reflexão académica sobre o voluntariado na área da educação não formal divide-se, grosso modo, em duas tipologias: a que acentua o papel do voluntariado na aprendizagem não formal do voluntário; e a que acentua o papel do voluntariado como gesto altruísta em prol de outrem.

De entre os vários autores que salientam a importância do voluntariado para o desenvolvimento do voluntário em termos de aprendizagem não formal, saliento o contributo de Maria-Carmen Pantea e de Lars Norqvist e Eva Leffler. A partir do estudo qualitativo sobre vinte e quatro jovens europeus envolvidos num programa de voluntariado de longa duração na Roménia, Pantea (2013) salienta a impossibilidade de rotular categoricamente as motivações dos voluntários como altruístas ou egoístas e insiste na importância do voluntariado para a construção biográfica dos jovens a braços com incertezas de vária ordem, nomeadamente profissionais, inscrevendo-se assim no enquadramento teórico de Hustinx. Lars Norqvist e Eva Leffler (2017) estudam igualmente um programa de educação não formal para jovens no contexto europeu. Os autores mostram como um dos elementos fundamentais desta experiência, a construção do Youthpass (um documento de certificação das aprendizagens do Serviço Voluntário Europeu), se mostra menos útil do que o esperado por converter em aprendizagem formal aquilo que se caracterizou como «aprender fazendo». A utilidade da experiência do Serviço Voluntário Europeu é apresentada pelos autores como sendo de primeira importância para os jovens, advenha tal utilidade da hipótese de desenvolvimento profissional e das capacidades linguísticas ou da possibilidade de viajar por um país diferente.

Diferente é uma proposta como a de Diana Pasmanik, María Jesús Mejías Rodríguez e Ricardo Ernst Montenegro. Tendo estudado o contexto de coletivos que trabalham no âmbito da educação não formal, no Chile, os autores concluem que se pode falar num ethos com componentes nucleares, de ordem altruísta, partilhadas por todos os voluntários, e da existência de valores partilhados, como a responsabilidade, o amor e o sentido ético do trabalho. Pasmanik, Mejías Rodríguez e Montenegro afirmam ainda que não foram observados valores como um autocuidado que beneficiasse o próprio voluntário: «en las y los entrevistados, la autoexigencia significa un balance muy delicado entre las distintas áreas de la vida y un grado importante de sacrificio personal» (Pasmanik et al., 2019, p. 10).

O trabalho de Rodolfo Martín Sosa Jacué (2020), dedicado a uma instituição não governamental que acompanha crianças e adolescentes socialmente vulneráveis da cidade de Montevideo, teve por finalidade principal a identificação das causas da alta rotatividade dos voluntários na instituição e o estabelecimento de um plano de melhoria organizacional. Contudo, refletia sobre a prática do voluntariado no mundo atual, assinalando, na esteira de outros autores, a polivalência, a diferenciação e a qualificação da mesma, o que conduziria a pôr em causa o modelo do voluntário-herói e a observar a coexistência entre interesses pessoais ou menos altruístas e a solidariedade ou o compromisso com a sociedade.

4.1. Voluntariado e educação não formal em Portugal

Se a produção científica sobre o voluntariado em Portugal na área da educação não é ainda muito extensa, ela vai, contudo, ganhando corpo e organizando-se em torno das questões do altruísmo e da redefinição do papel do voluntário e das suas motivações.

No já mencionado estudo de Mauro Serapioni, Silvia Ferreira e Teresa Lima sobre o voluntariado em Portugal, a educação não formal surge associada às questões da gestão e da capacitação dos voluntários, sobretudo num tempo de crescente formalização do voluntariado. Remetendo para o trabalho de Segismundo Pinto sobre a formação no âmbito do voluntariado, os autores afirmam:

Entendida no âmbito da maximização das competências individuais e organizacionais, a sua realização é orientada por algumas linhas de ação, nomeadamente: (1) a qualificação dos recursos humanos e organizacionais; (2) a capacidade de adaptação às novas exigências; (3) a dinamização do mercado de oferta de voluntários; (4) a valorização da educação não formal; e (5) a formação no sentido na empregabilidade (Serapioni et al., 2013, p. 138).

Podemos, assim, constatar que a educação não formal surge no quadro de um novo paradigma de voluntariado. Aqui, o «duplo sentido da ação» (p. 198), termo que os autores utilizavam para referir uma relação entre os voluntários e os beneficiários da ação voluntária caracterizada por ganhos obtidos por uns e por outros e, por isso, igualitária, ocorre no contexto de uma possível futura

empregabilidade dos voluntários. Esta questão é tratada mais adiante pelos autores quando se referem aos «olhares dos atores sobre a motivação dos voluntários» (p. 252). Estes últimos apresentavam razões para fazer voluntariado que correspondiam à literatura relativa ao altruísmo/individualismo como móbil para a ação voluntária: «ajudar os outros» concorria com «ocupar o tempo» ou valorizar-se curricular e profissionalmente.

Destaco também a dissertação de mestrado de Teresa Gonçalves Dias (2014). Nesta, a autora enquadra o voluntariado no domínio da ética, surgindo o individualismo, neste texto, com uma conotação negativa. No entanto, Teresa Gonçalves Dias apresenta vários dados que permitem compreender que o voluntariado é igualmente um fator de integração social para os voluntários, beneficiando por isso quer os recetores da ação voluntária, quer aqueles que a realizam.

É de salientar igualmente o trabalho de Carolina Jardim e Sofia Marques da Silva (2016), que consistiu no seguimento de onze jovens de diferentes países europeus a realizar dois projetos no interior Norte português, inseridos no Serviço Voluntário Europeu. As autoras estão atentas ao enquadramento das formas atuais do voluntariado jovem numa desinstitucionalização da ação política e num «crepúsculo do dever», para mencionar a obra de Lipovetsky citada por Jardim e Silva, salientando, todavia, que essas novas formulações da ação política não deixam de ter cunhos de altruísmo, desta vez marcado por uma exigência de dar e receber.

5. CONCLUSÃO

Podemos, assim, concluir que – seja na esfera da produção académica sobre contextos internacionais, seja em abordagens científicas à realidade portuguesa – os trabalhos mais recentes que se debruçam sobre o voluntariado no âmbito da educação não formal salientam cada vez mais a hibridez dos contornos das motivações para a ação voluntária neste âmbito, tal como acontece em relação ao campo do voluntariado de uma forma mais geral. Isto é particularmente visível no caso dos autores que trabalham os benefícios do voluntariado para os atores (nomeadamente os jovens) que o praticam. Mas tal é também verdade nos casos em que os autores salientam a queda do modelo da heroicidade do voluntário ou, mesmo, que salientam, de forma cada vez mais reflexiva, a ausência de um auto-cuidado na prática voluntária. A generosidade surge então, aqui, como parte da construção biográfica de cada ator envolvido e, portanto, de uma construção da identidade dos voluntários caracterizada pela fluidez, por novas significações conferidas à sua ação e por outras demandas relativas a esta última.

REFERÊNCIAS

- Bruno, A. (2014). Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. Medi@ções. Revista OnLine, 2(2),10-25. https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/68/pdf_28
- Dias, T. G.. (2014). O voluntariado como promotor da vivência de valores e construtor de uma cidadania ativa [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/17999>
- Hustinx, L. & Lammertyn, F. (2000, 5-8 de julho). Solidarity and Volunteering Under a Reflexive-Modern Sign: Towards a New Conceptual Framework. Paper apresentado na ISTR's Fourth International Conference, Dublin. https://cdn.ymaws.com/www.istr.org/resource/resmgr/working_papers_dublin/hustinx.pdf
- Jardim, C. & Silva, S. M. (2016). Experiências de jovens no Serviço Voluntário Europeu. Perspetivando sentidos educativos. Educação, Sociedade & Culturas, 49, 73-92. <https://www.up.pt/revistas/index.php/esc-ciie/article/view/168/153>.
- Lipovetsky, G. (1994). O crepúsculo do dever. A ética indolor dos novos tempos democráticos. Publicações Dom Quixote.
- Marques, J. B. V. & Freitas, D. (2017). Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. Educação e Pesquisa, 43(4), 1087-1110. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701151678>
- Norqvist, L., & Leffler, E. (2017). Learning in non-formal education: Is it “youthful” for youth in action? International Review of Education / Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education, 63(2), 235–256. <http://www.jstor.org/stable/44980093>

- Pantea, M.-C. (2013). The Changing Nature of Volunteering and the Cross-border Mobility: Where Does Learning Come From? *Studies in Continuing Education*, 35(1), 49-64. DOI:10.1080/0158037X.2012.677427
- Pasmanik, D., Mejías Rodríguez, M. J., & Montenegro, R. E. (2019). El ethos de voluntarios de colectivos de educación no formal originados desde la sociedad civil. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(2), 1-12.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, P. B. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.) Mc Graw Hill.
- Shachar, I. Y., Essen, J. & Lesley Hustinx (2019). Opening Up the “Black Box” of “Volunteering”: On Hybridization and Purification in Volunteering Research and Promotion, *Administrative Theory & Praxis*, 41(3), 245-265, DOI: 10.1080/10841806.2019.
- Serapioni, M., Ferreira, S. & Lima, T. (2013). *Voluntariado em Portugal: Contextos, Atores e Práticas*. Fundação Eugénio de Almeida.
- Sosa Jacué, R. (2020). Ingreso y permanencia de voluntarios en la educación no formal: estudio de caso en una organización no gubernamental [Dissertação de Mestrado, Universidad ORT Uruguay – Instituto de Educación]. Repositorio Académico Digital. <http://hdl.handle.net/20.500.11968/4184>

DESCONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA(S) IDENTIDADE(S) DOCENTES

Elsa Estrela¹, Rosa Serradas Duarte²

¹Universidade Lusófona/ CeiED (Portugal), elsa.estrela@ulusofona.pt

²Universidade Lusófona/ CeiED (Portugal), rosa.serradas@ulusofona.pt

Resumo

As alterações sociais a que assistimos nos últimos anos introduziram no sistema de ensino modificações não expectáveis para os docentes que, repentinamente, se viram sozinhos, a ensinar a distância, a partir do seu espaço privado e perante os seus alunos que, mais do que nunca, se apresentavam desiguais. Considerando que a identidade profissional do professor se constrói pelo sentimento de pertença a uma comunidade, pelas práticas sociais dos sujeitos e pela articulação das esferas do conhecimento, das normas e valores profissionais e dos saberes pedagógicos, facilmente se vislumbra uma enorme inquietação e ansiedade, bem como a consciência progressiva de que a sua profissão iria ser diferente e o ensino, tal como o conheciam, não regressaria. Face a um aparente deslaçar da comunidade restrita dos professores e das suas turmas, é pertinente considerar que os três elementos críticos internos ao currículo – o conhecimento, a pedagogia e a avaliação – devem ser atendidos dialogicamente, evitando-se o lugar do morto. Partindo da proposta do paradigma da comunicação, dir-se-á que os elementos constituintes do currículo devem ser entendidos numa perspetiva relacional e comunicacional, evitando, assim, as oposições e os enfraquecimentos. O estudo que desenvolvemos pretendeu compreender, analisar e identificar as relações estabelecidas entre os três elementos do currículo entre si durante a situação pandémica pelas vozes dos professores. Foi utilizada a narrativa como metodologia, com uma coleta em dois momentos, que abrangeu 16 professores, na primeira, e 21, na segunda fase. Os resultados parecem apontar para um enorme desconforto pela fusão do público e do privado e, num segundo momento, a emergência de uma perversão da relação entre os três elementos críticos internos do currículo pela hegemonia e centralidade que as tecnologias assumem na sala de aula.

Palavras-chave: Profissionalidade docente, Currículo, Narrativa

Abstract

The social changes we have witnessed in recent years have introduced changes in the education system that were not expected by teachers who suddenly found themselves alone, teaching at a distance, from their private space and before their students who, more than ever, were unequal. Considering that the professional identity of the teacher is constructed by the feeling of belonging to a community, by the social practices of the subjects and by the articulation of the spheres of knowledge, of professional norms and values and of pedagogical knowledge, one can easily glimpse an enormous restlessness and anxiety, as well as the progressive awareness that their profession was going to be different and teaching as they knew it would not return. Faced with an apparent unravelling of the restricted community of teachers and their classes, it is pertinent to consider that the three critical elements internal to the curriculum - knowledge, pedagogy and assessment - should be attended to dialogically, avoiding the place of the dead. Starting from the proposal of the communication paradigm, which focuses on the management of the relationship established between the students and the common cultural heritage, it can be said that the constituent elements of the curriculum should be understood in a relational and communicational perspective, thus avoiding oppositions and weakening. The study we developed aimed to understand, analyze and identify the relations established between the three elements of the curriculum during the pandemic situation through the teachers' voices. Narrative was used as methodology, with a collection in two moments, covering 16 teachers in the first phase and 21 in the second phase. The results seem to point to, in a first phase, a huge discomfort by the fusion of public and private and then it seems to emerge a perversion of the relationship between the three internal critical elements of the curriculum by the hegemony and centrality that technologies assume in the classroom.

Keywords: Teacher professionalism, curriculum, narrative

1. INTRODUÇÃO

As alterações sociais a que assistimos nos últimos anos introduziram no sistema de ensino modificações não expectáveis para os docentes que, repentinamente, se viram sozinhos, a ensinar a distância, a partir do seu espaço privado e perante os seus alunos que, mais do que nunca, se apresentavam desiguais. Considerando que a identidade profissional do professor se constrói pelo sentimento de pertença a uma comunidade, pelas práticas sociais dos sujeitos e pela articulação das esferas do conhecimento, das normas e valores profissionais e dos saberes pedagógicos, facilmente se vislumbra uma enorme inquietação e ansiedade, bem como a consciência progressiva de que a sua profissão iria ser diferente e o ensino, tal como o conheciam, não regressaria.

Face a um aparente deslaçar da comunidade restrita dos professores e das suas turmas, é pertinente considerar que os três elementos críticos internos ao currículo – o conhecimento, a pedagogia e a avaliação – devem ser atendidos dialogicamente, evitando-se o lugar do morto. Partindo da proposta do paradigma da comunicação, que se centra na gestão da relação que se estabelece entre os alunos e o património cultural comum, dir-se-á que os elementos constituintes do currículo devem ser entendidos numa perspetiva relacional e comunicacional, evitando, assim, as oposições e os enfraquecimentos.

Considerando que se efetuaram 2 recolhas de dados, em tempos diferenciados, torna-se pertinente fazer uma retrospectiva das medidas que foram tomadas para minorar a crise e, eventualmente, encontrar mais significado nas análises efetuadas.

A partir das declarações da OMS de 12 de março de 2020, o governo decretou o encerramento das escolas de todos os graus de ensino entre 16 de março e 13 de abril e marcou uma reavaliação da situação para 9 de abril (CNE, 2021). Durante este período foram determinadas medidas no âmbito da Segurança Social de forma a mitigar os prejuízos salariais dos pais com filhos até aos 12 anos, o acolhimento nas escolas de filhos de trabalhadores de serviços essenciais e estipuladas medidas para apoio alimentar aos alunos com escalões A e B da Ação social escolar, bem como as medidas de apoio das Unidades de Apoio Especializadas (CNE, 2021: 36)

Durante os meses de maio e abril foram tomadas diversas medidas de apoio aos professores e às Escolas que incluíam diversas atividades desde a formação, de orientação para o Ensino a Distância, incentivo à atividade física em casa e implementado, em canal aberto da televisão, o #Estudo em casa dirigido ao Ensino Básico.

As Escolas mantiveram-se fechadas até ao final do ano letivo 2019/2020 para o 1.o, 2.o e 3.o ciclos do Ensino Básico e para o 10.o ano. Em final de maio são divulgadas as novas regras para os exames nacionais tendo em consideração a crise pandémica e as alterações sofridas em todo o processo de ensino no ano de 2019/2020.

A desigualdade de acesso a meios informáticos e a rede da internet era muito evidente tanto para alunos como para professores e esta foi uma preocupação sempre presente nos professores.

A situação da suspensão do Ensino presencial na sua totalidade colocou ao Sistema Educativo um desafio total, uma vez que este estava concebido para o presencial apenas.

2. CONCEPTUALIZAÇÃO

2.1. As identidades docentes

Na sociedade moderna, os professores e educadores são o maior grupo de trabalhadores intelectuais. Em Portugal, PORDATA (dados de 2019) regista 146.992 professores e educadores no ensino pré- escolar, básico e secundário, público e privado, que representavam então 5,66% da população ativa portuguesa. Ainda assim, para além do seu peso numérico, a importância da ação dos professores deriva do facto de constituírem, dentro da influente classe média, o que Bernstein designa por "reprodutores" (Bernstein, 1996). Ao colocar o desafio de repensar a educação e o conhecimento como bens globais comuns, a UNESCO (2015) atribui aos professores e educadores um papel ativo como sujeitos políticos.

Apesar das fortes tendências na formação e políticas públicas no sentido de limitar a ação dos professores à racionalidade de gestão e a uma dimensão técnica e didática (Lima, 2016), os professores são, principalmente, sujeitos políticos (Freire, 1985), que transportam as suas crenças, experiências, histórias de vida para a ação diária (Goodson, Loveless & Stephens 2012).

A esfera educacional europeia requer uma redefinição da capacidade de agência do professor e isto deve ser conseguido repensando o papel do professor como intelectual público em ação, num mundo de tremendas tensões, caracterizado pela dialética do global e do local. Esta perspetiva atinge, nomeadamente, as 4a e 16a ODS da Agenda 2030, que visam melhorar a qualidade da Educação e promover sociedades pacíficas e inclusivas.

Enquanto profissionais da educação, os professores sofrem implicações na sua profissionalidade decorrentes da ressignificação do conhecimento e da dissolução da sua profissão em competências, como também enquanto agentes do controlo simbólico, tendo em conta que também eles recorrem às mesmas estratégias de classe que os pais dos seus alunos, por exemplo, na seleção da escola, da turma, do próprio curso, da universidade e na exigência dos exames nacionais, bem como dos rankings.

A nova classe média recorre, no entender de Ball (2003), a três estratégias de classe que visam perpetuar a sua distinção social, reproduzindo as suas vantagens, a mobilidade e progresso social, a saber: o mercado, o individualismo e a escolha e competitividade. É, efetivamente, através das suas práticas que os interesses desta classe se manifestam, embora o autor saliente que também se verificam divergências no seu seio.

Na verdade, esta identidade dual pode provocar alguma contradição na (re)construção da sua profissionalidade, tendo em conta que utilizam estratégias de classe que lhes permitem manter o estatuto social que detêm, em simultâneo com o desenvolvimento da sua própria profissão, que também sofre uma abordagem dual: por um lado, centram o seu discurso na performance e eficiência, mas, por outro lado, sentem dificuldade em lidar com as novas competências que lhes são atribuídas e com a desagregação que estão a ser alvo.

Em Portugal, e de acordo com Magalhães e Stoer (2002), sobretudo a partir de 1995, altura em que as políticas educativas implementadas visavam ampliar e aumentar a permanência dos alunos na escola, a classe média viu a sua estratégia de promoção e mobilidade social ameaçada. A diversidade de alunos desafiou as qualificações dos professores, provenientes ou pertencentes a esta classe, e colocou em causa a imagem que tinham de si próprios enquanto profissionais. Grande parte do 'stress' e mal-estar docente deve-se ao facto de "os professores assumirem o mandato da nova classe média para a educação como se se tratasse de uma narrativa universal" (Magalhães & Stoer, 2002:88), centrando os seus discursos na performance e eficiência didática, encarando-as como a solução e salvação para a educação, como para a própria profissão. Por outro lado, assistimos hoje à construção de uma cultura de avaliação dos professores, baseada nos valores da performatividade, eficácia e eficiência, que provocará, a seu tempo, uma reconstrução da sua identidade profissional.

A performatividade, enquanto tecnologia política de reforma da educação, à qual se juntam o mercado e a capacidade de gestão, é entendida como "uma cultura e um modo de regulação que serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança" (Ball, 2002: 4). Estas tecnologias são compreendidas por Ball como "a distribuição calculada de técnicas e artefactos para organizar forças e capacidades humanas em redes operacionais e funcionais de poder" (Idem:6), que contemplam dentro de si novos valores, novas formas de interação e novas identidades e que vêm substituir as velhas em que assentou a construção da ainda, embora em mudança, identidade dos professores: o profissionalismo e a burocracia (relação com o Estado).

Apoiamo-nos, por isso, em conceções que assumem a identidade não como atribuída, mas sim construída, na medida em que a divisão do Eu como expressão subjetiva da dualidade social (Dubar, 1997) ou das tensões (Santos, 1999) aparece através dos mecanismos de identificação, que utilizam as categorias socialmente disponíveis, tais como a classe profissional dos professores, porque "é, efectivamente, pela e na actividade com outros, implicando um sentido, um objectivo e/ou uma justificação, uma necessidade (...), que o indivíduo é identificado e é conduzido a aceitar ou recusar as identificações que recebe dos outros e das instituições" (Dubar, 1997: 106).

Desta forma, as identidades constroem-se, desconstroem-se e reconstroem-se tendo por base dois processos identitários heterógeneos que este autor designa de trajetórias vividas e identidades virtuais. O primeiro processo diz respeito ao modo como os indivíduos interpretam os acontecimentos da sua biografia pessoal e o segundo ao modo como as identidades são atribuídas pelos agentes e pelas instituições que interagem e estão implicadas com o indivíduo (Dubar, 1997).

2.2. O currículo e a relação entre os seus elementos

No período histórico em que nos encontramos, assistimos à internalização do conhecimento no próprio processo económico, bem como ao aumento da competitividade entre os trabalhadores que

procuram investir na sua formação para se tornarem mais “empregáveis” (Brown, 1997; Ozga, 2008). Por outro lado, à medida que o conhecimento ganha centralidade como fator de produção e se transforma a si próprio numa mercadoria (Lyotard, 1989), as competências para as quais o conhecimento permite acesso são reconfiguradas e substituídas por um “arquétipo (...) adaptado às demandas do mercado de trabalho” (Magalhães & Stoer, 2009: 48). Efetivamente, “o conhecimento que é susceptível de ser traduzido e de circular em forma de bytes parece ser precisamente o conhecimento no qual o conceito de competências assenta” (Magalhães & Stoer, 2009: 55) e que corresponde ao saber como agir numa situação, num contexto, traduzido como a “mobilização de conhecimento que cada competência permite selecionar, integrar e combinar” (p. 73).

Ao nível das políticas, e mais recentemente, surgiu a Knowledge Capital Theory que sustenta o movimento das políticas baseadas em evidências, ao estabelecer uma correlação entre o desenvolvimento cognitivo da população e o crescimento do produto interno bruto per capita de uma dada população (OCDE, 2015).

Neste contexto, emerge um novo modo de produzir conhecimento derivado das mudanças sociais que deram origem a novos mecanismos e lugares de produção e difusão do conhecimento, bem como o advento de novos atores. De facto, o que Dale (2008) descreve como aprendizagem feita hoje “em qualquer lugar, a qualquer momento, por qualquer fornecedor” será baseado na coexistência de dois modos de produção de conhecimento - Modo 1 e Modo 2 - que, sendo distintos e contemporâneos, se confrontam com a criação de condições para novos desenvolvimentos do Modo 2 de produção de conhecimento (Gibbons et al, 1994).

No Modo 1, as questões são propostas e resolvidas por uma comunidade específica e estão relacionadas com conhecimentos tradicionais, disciplinares, homogêneos e principalmente cognitivos, com uma organização hierárquica e permanente, controlada por pares. Em contrapartida, o conhecimento produzido no Modo 2 tem os seus problemas propostos e resolvidos no contexto da aplicação, é transdisciplinar e heterogêneo, com uma organização hierárquica e transitória, controlada por diferentes atores, o que o torna mais social, responsável e reflexivo.

Estas condições conduziram ao que Bauman (2007) chama uma era de incerteza caracterizada por uma condição líquida - as formas sociais têm uma expectativa de vida curta; a dissociação entre poder e política; a diminuição da ação coletiva e o esbatimento dos fundamentos sociais da solidariedade social, ou seja, o esvaziamento da comunidade e da sociedade como rede; a fragmentação da vida como consequência da queda do pensamento, do planeamento e da ação a longo prazo; a flexibilidade como virtude mais importante considerando que os indivíduos têm de resolver os dilemas gerados pela volatilidade e pela mudança permanente.

De acordo com Paraskeva (2001), sociedade, ideologia, educação e currículo revelam-se como realidades profundamente cúmplices, com fronteiras muito tênues, sendo que a primeira precisa desesperadamente das restantes como alicerces para a sua perpetuação. Considerando o currículo como o núcleo definidor da instituição escolar, torna-se pertinente a sua reconceptualização no sentido de a escola eficazmente responder ao novo contrato social aqui apresentado ou, também eficazmente, resistir aos avanços da ideologia neoliberal e à consequente desmaterialização do indivíduo e da sociedade.

Neste sentido, os três elementos críticos internos ao currículo – o conhecimento, a pedagogia e a avaliação – devem ser atendidos dialogicamente, evitando-se o lugar do morto. Isto é, os três elementos que compõem o currículo devem ser entendidos em interação permanente, sem que haja sobreposição de um relativamente aos restantes ou que a relação entre dois se fortaleça, eliminando o terceiro da equação. Partindo da proposta do paradigma da comunicação, que se centra na gestão da relação que se estabelece entre os alunos e o património cultural comum (Trindade & Cosme, 2016), dir-se-á (ou diz-se) que os elementos constituintes do currículo devem ser entendidos numa perspetiva relacional e comunicacional, evitando, assim, as oposições e os enfraquecimentos.

Por outro lado, o paradigma da comunicação ganha relevância se o currículo for entendido como o local de confluência dos tempos – passado, presente e futuro - e, nesse sentido, assumir uma maior fluidez não apenas para possibilitar o diálogo temporal, mas também para que não fique preso ao passado e possa responder aos desafios do presente, perspetivando o futuro. Neste contexto, assume particular relevância a conceção de currículo como narração, na qual o pessoal se cruza com o social, o público com o privado (Pinar 1975, 2007; Goodson 1983, 1991, 2013; Ball & Goodson, 1985). Isto é, um currículo que se afasta do polo da prescrição e se move para o polo do aprendente, daquele que o narra e que desenvolve essa narrativa em simultâneo com a sua própria narrativa de vida.

Ao contrário do conceito de currículo como um conjunto de conhecimentos compartimentado em disciplinas e previamente definido, emerge uma conceção de currículo como um conjunto de

conhecimentos que se vão construindo através da elaboração de uma narrativa que é, simultaneamente, uma narrativa identitária. Isto pode significar que à medida que um aluno constrói narrativas através das quais trabalha conceitos curriculares pertinentes, ele constrói igualmente a sua própria narrativa de vida e cria um capital narrativo que pode superiorizar-se ao capital social. Goodson (2008a) defende que o capital atualmente mais pertinente para enfrentar o mundo rápido e comprimido que temos é o capital narrativo, pois esse corresponde à capacidade de persuadir o outro através de uma narração. Este tipo de capital implica que o eu esteja estruturado e saiba exatamente o que quer, conferindo-se em simultâneo a capacidade de se flexibilizar de acordo com as situações a que tem de dar resposta, através de uma narrativa. Pode significar, em última análise, a capacidade de se reinventar, o que implica não uma fragmentação do eu, mas sim uma clara estruturação.

Entendendo o currículo não apenas como um atributo da educação, mas também como um recurso de aprendizagem, Goodson (2008a) argumenta que as escolas e os professores necessitam de questionar a própria validade das prescrições curriculares no sentido de abandonar a conceção prescritiva de currículo e adotar uma conceção narrativa, que se cruza com a gestão e construção da própria narrativa de vida.

Bauman (2001) discute mesmo que os padrões de desenvolvimento e estudo curricular ainda hegemónicos são totalmente inapropriados para a nova sociedade de risco, instabilidade e de mudanças rápidas em que hoje vivemos, pois mantêm-se alicerçadas no ensino primário e na prescrição. Este autor define o ensino terciário como aprendizagem, “como romper a regularidade, como reajustar experiências fragmentárias em padrões até então não familiares” (Bauman, 2001, p. 125), sobre viver sem hábitos e sem uma aprendizagem rotineira, rompendo com as prescrições pré-digeridas do currículo e avançando para a definição, apropriação e a narração contínua do currículo de cada um.

O currículo como prescrição tem, na perspetiva de Goodson (2008b), coexistido na educação com a conceção da educação como prática, numa convivência pacífica que não questiona nem a retórica da prescrição, nem a gestão curricular, mas permite algumas transgressões, beneficiando ambos os paradigmas. Esta paz aparente traz, no entanto, enormes prejuízos aos professores que, aceitando as relações de poder estabelecidas, perpetuam um discurso velado que está impedido de ser registado.

No entanto, perante uma organização económica mais flexível e sujeita a mudanças rápidas e constantes, a inércia contextual de um currículo de prescrição baseado em conteúdos não irá durar e a “filosofia e teoria educacionais estão enfrentando a tarefa pouco familiar de teorizar um processo formativo que não é orientado desde o princípio pela forma de meta elaborada antecipadamente” (Bauman, 2001: 139). De acordo com o mesmo autor, as qualidades que são necessárias são “faculdades críticas e autocríticas fortalecedoras” que desenvolvem as capacidades das pessoas de definir e narrar os objetivos e missões da sua vida num ambiente que muda velozmente (p.138).

Deste modo, Goodson (2008a) defende que o currículo se possa envolver futuramente nas missões, sonhos e buscas de vida de cada um de forma a transferir o poder para as pessoas e transformar as instituições educativas, que poderiam concretizar promessas anteriores e efetivamente contribuir para provocar mudanças no futuro social dos seus alunos.

Neste novo contrato social para a educação, e partindo do fundamento da interdependência, cabe ao currículo centrar-se em princípios de cooperação, colaboração e solidariedade e assumir quer professores, quer alunos, como produtores de um conhecimento que é integrador e interdisciplinar (International Commission on the Futures of Education, 2021), focando-se no pilar da educação “aprender a ser” (Delors, 1996).

Neste contexto, currículo assumirá várias formas, todas elas de inclusão, de equidade e de cocriação uma vez que internamente os seus elementos apresentam as características de continuidade, comunidade, participação e democracia, saindo, definitivamente, do polo da prescrição. Esta conceção curricular possibilitará, em suma, a concretização do inédito viável (Freire, 1968; 1992; 2000) uma vez que cada indivíduo é único e a sua emancipação é decisiva.

3. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Partindo da pergunta inicial Que relações se podem estabelecer entre os os três elementos críticos internos ao currículo – o conhecimento, a pedagogia e a avaliação – no tempo do incerto desconhecido?, este estudo teve como objetivo principal analisar as relações estabelecidas entre os três elementos do currículo entre si durante a situação pandémica pelas vozes dos professores.

Neste contexto, foi desenvolvido um estudo exploratório no âmbito de uma pesquisa qualitativa, recorrendo às narrativas como técnica de recolha de dados. Esta opção parece coerente com os objetivos apontados já que permite a reconstrução da realidade e uma prática discursiva que viabiliza sentido às vivências, facilitando a explicitação do vivido, permitindo ao investigador teorizar esse vivido e, ainda, a ressignificação do conhecimento produzido através do experienciado (Reis, 2008).

Trata-se, por isso, de uma proposta metodológica que não se limita a constituir um método, adequada a estudos sobre o desenvolvimento pessoal e profissional que desempenha, igualmente, um papel fundamental na formação de professores.

As categorias trabalhadas foram emergentes dos materiais recolhidos junto dos participantes, tendo-se encontrado regularidades e singularidades, cujo diálogo em torno do tema permitiu robustecer a interpretação e o significado encontrado na recolha de dados (Rodrigues & Prado, 2015).

As narrativas foram recolhidas em dois momentos diferentes – um no início do período pandémico e outro após o segundo confinamento. Assim, entre abril e maio 2020, participaram 16 professores e entre novembro e dezembro 2021, 21 professores, distribuídos de acordo com a tabela 1.

Tabela 1. Caracterização dos sujeitos participantes

Título	Género		Idade		Anos de serviço		Grupo disciplinar		Situação profissional	
	Masculino	31	36-45	13	<14	5	Primeiro Ciclo	15	Quadro	32
	Feminino	6	46-54	20	15 a 24	18	Educação Especial	2	Contratação	5
			>55	4	25 a 34	13	Inglês Primeiro Ciclo	1		
					>35	1	Física e química	3		
							Matemática	1		
							Artes Visuais	3		
							Geografia	2		
							História	1		
							Inglês	3		
							Filosofia	1		
							Biologia e Geologia	1		
							EVT	2		
							Português e Estudos Sociais/ História	1		
							Português/Inglês	1		

4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Relativamente à primeira recolha, realizada entre abril e maio de 2020, os objetivos das narrativas recaíram, sobretudo, a identificação e compreensão de como se sentiram os professores numa situação de mudança abrupta e radical do exercício da sua profissão, olhando, também para a relação entre o público e o privado, bem como para uma projeção da sua profissionalidade no futuro.

Emergiram, da análise realizada, categorias que evidenciam preocupações distintas, quer de natureza pedagógica, quer de profissional.

i) Sentimento sobre tornar-se um professor diferente

Os professores consideram estar em fase de transformação, cuja origem radica em diversas dimensões. Desde logo, a institucional, devido à realização de reuniões sobretudo a distância, o que promove diferentes níveis de interação e confrontação entre pares. Em termos pedagógicos, os docentes identificam a necessidade de reforço da relação com os alunos, bem como um maior grau de flexibilidade e criatividade na sua atividade docente. Afirmam, no entanto, que o ambiente on-line permitiu a promoção de aprendizagem de processos de diferenciação pedagógica, potenciados, paradoxalmente, por uma menor proximidade e mais individualização, o que só foi possível fazer pelo aumento das suas competências digitais. A esfera pessoal também sofreu transformações já que houve a necessidade de adaptação, a perda de proximidade com os outros e um prejuízo emocional visível.

Sublinhamos, contudo, que este sentimento, marcado por um elevado grau de incerteza, dominou inicialmente os seus receios, pela falta de contacto com os alunos, o desconhecido no tipo de uso das tecnologias e a invasão da sua privacidade.

ii) Expectativas sobre o ensino no futuro

Quanto a esta segunda categoria, os professores apresentam a convicção de que o ensino vai ser diferente, num contexto em que vão ser integradas novas formas de ensinar. O ensino presencial e remoto vai emergir e os alunos serão mais autónomos. De facto, os professores consideram que se tornaram professores diferentes, melhores, mais capazes de diferenciar o ensino e mais próximos dos alunos. Concordam com um hibridismo do modelo que parece poder afirmar-se.

Na segunda recolha, realizada entre novembro e dezembro 2021, emergiram três categorias de análise: a relação entre a vida pessoal e profissional, a perceção do futuro da profissão docente e os efeitos da pandemia.

Em relação à primeira categoria, a relação entre a vida pessoal e profissional, confirma-se a tendência para o esbatimento de fronteiras entre o público e o privado, acentuado pela pandemia, e para uma maior integração do conhecimento social no conhecimento profissional, dado que a necessidade pela diversificação de estratégias de aprendizagem se acentuou.

Gosto de música e dramatização e uso-os com frequência como estratégia de ensino, pois acredito que estes tornam os conteúdos memoráveis e mantêm os alunos motivados. (Professor 15)

A segunda categoria é reveladora de um elevado grau de incerteza que caracteriza os docentes relativamente ao futuro da sua profissão. No entanto, definem-se como profissionais com uma enorme capacidade de adaptação e assumem um papel decisivo na criação de estrutura nos alunos face à solidão e insegurança reforçadas pela pandemia.

Na minha opinião, o professor tem e terá cada vez mais um papel essencial no desenvolvimento global do aluno enquanto elemento de um grupo ou sociedade. É emergente que a escola seja um lugar de estrutura para que crie estrutura nos alunos.

A pandemia gerou ansiedade, incerteza, medo, insegurança, solidão em toda a sociedade e na minha opinião o professor e a escola têm um grande desafio pela frente para que os alunos voltem a acreditar/confiar em si e nos outros. (Professor 10)

As narrativas mostram efeitos da pandemia ambíguos e contraditórios na profissionalidade docente, uma vez que os docentes assinalam como positiva a introdução de recursos digitais em simultâneo com o efeito negativo de inibição de partilhas e cooperação. Emerge uma clara priorização da dimensão da pedagogia dialogante com o conhecimento que conflitua com a tecnicidade que se impôs na sala de aula. Efetivamente, os professores passaram a centrar a sua ação no domínio das tecnologias, sendo as restantes dimensões do processo de ensino-aprendizagem secundarizadas.

Não mudou muito, continuo a utilizar os mesmos recursos. O tempo de preparação é que é maior porque na sala de aula o quadro é um recurso de fácil acesso para exemplificar algo. Com a pandemia estes recursos tiveram de ser mais completos. Até aqui eram para auxiliar a aula, agora são a aula. (Professor 7)

Naturalmente, o conflito entre concepções de educação, aluno e professor agudiza-se uma vez que a pandemia veio reforçar e promover uma mudança de paradigma nos processos de aprendizagem que se encontra em transição e, por isso, são visíveis contradições nos papéis atribuídos ao aluno, ainda longe da promoção de autonomia já que assentam na execução de tarefas meramente funcionais.

Podemos, assim, identificar processos educativos ainda centrados no professor e no seu papel de transmissor do conhecimento, embora se verifiquem tentativas de diversificação as atividades em espaço de sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A 16 de março de 2020 (na sequência da comunicação da OMS de 12 de março), o Governo determinou a suspensão das atividades letivas até 13 de abril. Iniciou-se uma experiência totalmente nova para todos com a implementação do ensino remoto de emergência. Foram colocadas no terreno para tentar mitigar os prejuízos desta situação (recursos, formação, acompanhamento dos mais vulneráveis, etc...). As escolas mantiveram-se fechadas até ao final de 2019/2020, com exceção das atividades das creches e do Ensino pré-escolar e das disciplinas de exame no Ensino Secundário.

Foi neste contexto que entendemos como fundamental iniciar uma investigação que refletisse, desde o início, como se relacionariam os três elementos críticos internos ao currículo – o conhecimento, a pedagogia e a avaliação - que, na nossa perspetiva, devem ser atendidos dialogicamente, evitando-se o lugar do morto.

Efetivamente, identificámos um diálogo entre os elementos internos entre si com movimentos ambivalentes, registando-se evidências de “transbordamento curricular” que podem decorrer do desenvolvimento de competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al, 2017). Os processos pedagógicos parecem assumir um protagonismo que é simultâneo à hegemonia e centralidade das tecnologias na sala de aula.

A fusão do espaço público e privado promove mudanças na profissionalidade docente e pode potenciar o desenvolvimento de um currículo assente na narração. Surgem, assim, oportunidades de construção de propostas curriculares assentes no polo da narração e não da prescrição uma vez que professores se assumem como protagonistas na ação educativa, o que também contribui para a criação de condições para processos de aprendizagem profissional assentes no paradigma da comunicação.

Constatámos, com surpresa, uma progressiva ausência da dimensão da avaliação nas vozes dos professores e, também, uma tendência para maior pendor administrativo enquanto decisão coletiva, isto é, uma tendência para um racionalismo instrumental em detrimento de um construtivismo crítico. Poderá a avaliação estar a assumir o “lugar do morto”?

O claro sentimento de que irá surgir um Ensino diferente bem como que os próprios serão professores diferentes é uma realidade presente, assumindo-se, também, que os alunos serão diferentes e mais autónomos no futuro.

O digital tomou conta da aula e, às vezes, da ação pedagógica, substituindo-a, mas, paradoxalmente, o digital parece favorecer a diferenciação pedagógica.

Este estudo parece apontar para o aparecimento de uma forma nova de ser professor, sem, no entanto, conseguirmos perceber, ainda, qual o sentido dessa mudança, o que justifica a continuidade do estudo.

REFERÊNCIAS

- Ball, S. (2002). Reformar Escolas/reformar Professores e os terrores da Performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15, 2, 3-23.
- Ball, S. (2003). *Class Strategies and the Education Market. The Middle Classes and the Social Advantage*. Routledge Falmer.
- Ball, S. & Goodson, I. (1985). *Teachers' Lives and Careers*. Falmer Press.
- Bauman, Z. (2001). *The Individualized Society*. Polity Cambridge Press.
- Bauman, Z. (2007). *Liquid Times. Living in an Age of Uncertainty*. Polity Cambridge Press.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Taylor and Francis.
- Brown, P. (1997). Cultural capital and social exclusion: some observations on recent trends in education, employment and the labour market. In P. B. & A. S. W. A. H. Halsey, H. Lauder (Ed.), *Education. Culture, Economy, Society* (pp. 736–759). Oxford University Press.
- Dale, R. (2008). A Globalização e o Desenho do Terreno Curricular. *Revista Eletrónica Espaço Do Currículo*, 1. <https://doi.org/10.15687/rec.v1i1.3640>

- Delors, J. (Coord.).(1996). *Educação, Um Tesouro a Descobrir*. Edições Asa.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto Editora.
- Freire, P. (1968). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: culture, power, and liberation*. Bergin and Garvey.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage.
- Goodson, I. (1983). Life Histories and Teaching. In M. Hammersley (Ed.), *The Ethnography of Schooling* (pp. 129–154). Nafferton Books.
- Goodson, I. (1991). Sponsoring Teacher's Voice. *Cambridge Journal of Education*, 21(1), 35–45. <https://doi.org/10.1080/0305764910210104>
- Goodson, I. (2008a). *As Políticas de Currículo e de Escolarização. Abordagens Históricas*. Editora Vozes.
- Goodson, I. (2008b). *Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto Editora.
- Goodson, I. (2013). *Developing Narrative Theory: Life Histories and Personal Representation*. Routledge.
- Goodson, Loveless, A. M. & Stephens, D. (2012). (Eds.). *Explorations in Narrative Research*. Springer.
- International Commission on the Futures of Education. (2021). Reimagining our futures together — A new social contract for education. UNESCO.
- Lima, L. C. (2016). Sobre a educação cultural e ético-política dos professores. *Educar em Revista*, (61), 143-156.
- Lyotard, J. (1989). *A Condição Pós-Moderna*. Gradiva.
- Magalhães, A. & Stoer, S. (2002). *A Escola para Todos e a Excelência Académica*. Profedições.
- Magalhães, A. & Stoer, S. (2009). Education, Knowledge and Network Society. In R. Dale & S. Robertson (Ed.), *Globalisation & Europeanisation in Education* (pp. 45–63). Symposium Books
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Carrilho, J. Silva, L. U. & Encarnação, M. M. (2017). *Perfil Dos Alunos à Saída Da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- OECD. (2015). *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing.
- Ozga, J. (2008). Governing knowledge: research steering and research quality. *European Educational Research Journal*, 62(3), 307–332.
- Paraskeva, J. (2001). *A Dinâmica dos conflitos Ideológicas e Culturais na Fundamentação do Currículo*. Edições Asa.
- Pinar, W. (1975). *Curriculum Studies. The reconceptualization*. McCutchan Publishing Company.
- Pinar. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Porto Editora.
- Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: estudos sobre educação*, 15(16), 17-34.
- Rodrigues, N.C.& Prado, G.V.T. (2015). Investigação Narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 29,89-103
- Santos, B. S. (1999). Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In F. de Oliveira & M. C. Paoli (Org.), *Os sentidos da democracia — Políticas do dissenso e hegemonia global* (83-129). Editora Vozes, FAPESP e NEDIC.

- Santos, M. E. B. (Dir.) (2021). *Educação e tempos de pandemia. Problemas, respostas e desafios das escolas*. Conselho Nacional de Educação.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2016). Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspectivadas a partir do ato de ensinar. *Revista Diálogo Educacional*, 16(50), 1031–1051. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.16.050.AO01>
- UNESCO (2015). Rethinking Education: Towards a global common good?. UNESCO

IDENTIDADE, ESPAÇO E AÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO NO SISTEMA EDUCACIONAL ANGOLANO

Hilário Piriquito Eurico

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa-Portugal, hilarioeurico@gmail.com

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo discutir/refletir sobre a identidade, o espaço e a ação profissional do pedagogo no sistema educacional angolano. Para isso, utilizou-se a metodologia qualitativa, mediante a análise documental dos conteúdos da Lei N.º 32/20 e do Decreto Presidencial N.º 160/18. Dos resultados produzidos com esta ação metodológica destaca-se a identidade profissional do pedagogo como técnico pedagógico e especialista da administração de Educação. As escolas, os gabinetes municipal, provincial e nacional, são os espaços profissionais. As ações profissionais resumem-se a gizar políticas, a avaliar e orientar a formação, a investigação, a instrução e o ensino. A discussão destes resultados permitiu concluir que há necessidade de redimensionar essas ações, tendo em conta as constantes mudanças no tecido social, educativo e o desenvolvimento massivo das TIC. Nesse sentido, a regulamentação específica, como, por exemplo, uma ordem de pedagogos, pode ser um contexto apropriado para enfrentar esses desafios.

Palavras-Chave: Identidade profissional, identidade profissional do pedagogo e sistema educacional angolano

ABSTRACT

The present study aims to discuss/reflect on the identity, space and professional action of the pedagogue in the Angolan educational system. For this, a qualitative methodology was used, through the documentary analysis of the contents of Law No. 32/20 and Presidential Decree No. 160/18. From the results produced with this methodological action, the professional identity of the pedagogue stands out as a pedagogical technician and specialist in the administration of Education. Schools, municipal, provincial and national offices are the professional spaces. Professional actions boil down to designing policies, evaluating and guiding training, research, instruction and teaching. The discussion of these results allowed us to conclude that there is a need to resize these actions, taking into account the constant changes in the social and educational fabric and the massive development of ICT. In this sense, specific regulations, such as, for example, an order of pedagogues, can be an appropriate context to face these challenges.

Keywords: Professional identity, professional identity of the pedagogue and the Angolan educational system

INTRODUÇÃO

As profissões em educação devem ser muito bem identificadas, para que se possa situar bem as suas balizas, os seus raios de ação e os seus desafios. É tarefa dos pedagogos a explicitação da identidade epistemológica e profissional da Pedagogia, para possibilitar a compreensão da atuação profissional (Libâneo, 2012). A compreensão da identidade e das atuações profissionais do pedagogo no contexto escolar angolano permite maior clareza sobre a identidade profissional escolhida e favorece os investigadores da área, permitindo encontrar linhas de investimentos investigativos e políticos, que contribuem para o desenvolvimento profissional.

Conforme Rodrigues (2022), para quem estiver em formação inicial, o conhecimento sobre a identidade profissional constitui-se fundamental, pois é o processo que: (i) influencia a construção ou reconstrução dessa identidade profissional; (ii) determina a qualidade profissional; (iii) orienta a aprendizagem da linguagem profissional, do desenvolvimento das competências especializadas ao longo da formação (científicas, didáticas e pedagógicas) e o desenvolvimento das competências pessoais.

O sistema educacional angolano é, pois, um campo aberto para atuação do pedagogo e necessita de dinâmicas que o convidam a intervir com contribuições de sublimar relevância, mas, também, com competências científicas, didáticas e pedagógicas, pessoais e, até, do ponto de vista legal. Para isso,

é necessário discutir/refletir sobre esta temática, para que se identifique a identidade profissional, plasmada nos normativos angolanos e, conseqüentemente, instigar os desafios associados.

Além disso, a discussão/reflexão sobre esta temática é, fundamentalmente, necessária para se olhar, de forma holística, essa profissionalidade, com vista a se atualizar/ressignificar as suas práticas, considerando que as mudanças constantes da sociedade e da escola, em particular, implicam a construção/reconstrução da identidade profissional do pedagogo em Angola. Deste modo, o presente estudo procurou responder às seguintes questões de investigação: Que identidade, espaço e ação profissional se atribui ao pedagogo no sistema educacional angolano? Que fatores podem ser determinantes para a reorganização do espaço, da ação profissional e da regulamentação específica dessa profissão?

IDENTIDADE PROFISSIONAL

“Identidade é a forma como os indivíduos compreendem a sua experiência individual e a forma como agem e se identificam com e dentro de determinados grupos” (Rodrigues, 2022). É o fenómeno que relaciona, que influencia, que determina os objetivos, as teorias, as atitudes, as crenças, as práticas do indivíduo, individualmente e coletivamente (Lee, 2016). Identidade é, praticamente, os traços de indivíduos, grupos e profissões. Caracteriza aspetos internos que permitem identificação interna, enquanto se tornam características que permitem diferenças externas.

Considerando a noção de identidade como traços de indivíduos e grupos, é óbvio que as características do indivíduo ou do grupo podem servir de representação. Vieira, Zen e Moura (2011) citam Woodward (2008), que apresenta a identidade de um determinado grupo social como símbolo de relações internas e externas, de identificação e de diferenciação. Por exemplo, é profissional da saúde, trabalha no hospital, utiliza técnicas e instrumentos de trabalho e está dotado de competências profissionais e pessoais comuns a este grupo, sendo que as mesmas características servem de meios para se relacionar com os outros profissionais e também para a diferenciação em função das tarefas.

Mogarro (2005) afirma que a identidade profissional é estudada por várias áreas do conhecimento, tais como, a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia, a História e a Antropologia, facto que lhe permite ser um termo polissémico, sem definição consensual, dependendo sempre do campo investigacional em que é inserido. Para Melville et al. (2013) a identidade profissional está relacionada com a aprendizagem profissional (competências especializadas e competências pessoais). E o processo da sua construção é fortemente influenciada por valores, emoções, crenças, competências profissionais e pessoais, assim como pelos fatores históricos, sociológicos e culturais em que o indivíduo está envolvido.

Rodrigues (2022), mediante revisão de literatura, apresentou quatro dimensões da identidade profissional que, neste estudo, ficaram articuladas em: (i) dimensão formativa; (ii) dimensão relacional; (iii) dimensão construtivista; (iv) dimensão histórica.

- (i) Dimensão formativa. Quando se diz que a identidade profissional está relacionada com a aprendizagem profissional que desenvolve competências especializadas, equivale a dizer que está atrelada à formação inicial. Esta formação inicial pode ser formal e/ou não formal, outorgando a identidade profissional do indivíduo como símbolo e representação interna do grupo de profissionais que se formou. Por exemplo, ao indivíduo formado em Pedagogia, após a conclusão da sua formação é-lhe atribuído um diploma de formação que, em termos documentais, confirma a sua formação, a sua identidade profissional para exercer as tarefas profissionais da área a que se formou, neste caso, toma o nome de Pedagogo (Pilleti, 2010; Leite, 2007; Libaneo, 2012).
- (ii) Dimensão relacional. Percepção, relação e emoções do próprio com os outros. De acordo com Vieira, Zen e Moura (2011), a formação da identidade do ponto de vista individual dá-se entre o eu e outro, ou o eu e o meio, quando o indivíduo se reconhece e ao mesmo tempo reconhece o mundo através dos outros. Quanto a isso, Delgado (2006) diz que a formação das identidades é um processo simultâneo, que faz o ser humano buscar a si mesmo na individualidade e no coletivo, através das semelhanças e diferenças, tal como enfatizado nos parágrafos iniciais.
- (iii) Dimensão construtivista. Processo fragmentado, instável, dinâmico, multidimensional, mutável e intersubjetivo (Rodrigues, 2022).
- (iv) Dimensão histórica. A identidade profissional é continuamente reconstruída ao longo do tempo, a partir da interação entre comportamentos, significados e contextos sociais,

culturais e históricas. Para Ciampra (2001) a identidade é histórica, os homens são atores e autores de suas identidades, constroem e reconstróem-nas, através de relações e transformações inevitáveis da sociedade, e a formação da identidade está ligada à conexão do ser humano com o mundo exterior através de símbolos e representações.

Identidade Profissional do Pedagogo

Na Antiguidade Clássica até à Idade Média a identidade do pedagogo esteve associada à atividade de escravo, condutor/guia/ cuidador de crianças (Leite, 2007; Daroz e Hickman, 2011). Mas, atualmente, esta identidade foi reconstruída e hoje assume a representação do profissional da área da educação, tendo como dimensão formativa a Pedagogia. Pilleti (2010) e Leite (2007) evidenciam que o pedagogo, hoje, não é o guia ou escravo de crianças, mas sim, o indivíduo formado em Pedagogia entrelaçado com as pesquisas voltadas para as práticas educativas, tomando o nome de especialista da educação.

Este atributo de especialista da educação pode ser compreendido mediante o estatuto científico da Pedagogia como: (i) Ciência da e para a educação; reflexão sistemática sobre as práticas e a ação educativa, teoria e prática da educação, suas finalidades, condições de existência e de funcionamento (Libâneo, 2005 e 2012; Freire, 2006; Daroz e Hickman, 2011); (ii) Ferramenta que atua nos aspetos educativos e formativos do homem, utilizando, para o efeito, a investigação-ação, a experimentação, as observações científicas; Ciência da Educação com várias diversidades: familiar, social, empresarial, hospitalar, entre outras. Deste modo, ao pedagogo como especialista da educação cabe-lhe as tarefas de:

- Investigação pedagógica, gestão de sistemas escolares, curriculares, de formação profissional e didáticos em escolas e em outras instituições (Libâneo, 2012);
- Esclarecer o campo próprio da Pedagogia, por causa da amplitude e complexidade das práticas educativas;
- Explicitar a identidade epistemológica e profissional da Pedagogia e dos pedagogos, a partir da qual estes últimos desenvolverão as suas tarefas;
- Elaborar/reestruturar a pauta de ética e deontologia profissional dos pedagogos, onde se reflitam as tarefas, funções, deveres e direitos dos associados;
- Comprometer-se com a profissionalização e a qualificação de formação profissional dos professores, enquanto requisito básico da qualidade de ensino.
- Formulação de objetivos e meios de realizar nos sujeitos humanos a educação e a formação, de acordo com a prática social numa espécie de construtor e ao mesmo tempo produto da sociedade;
- Transformação das práticas sociais em temas de estudos, em cada momento histórico, e das condições que permitem a produção;
- Estudar elementos que não são estudados especificamente pela Sociologia, Psicologia, Antropologia, entre outras ciências sociais, por exemplo, o aluno enquanto sujeito de socialização e aprendizagem, os agentes de formação, transmissão-assimilação;
- Investigar a realidade educacional sempre em transformação, para explicar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à comunicação e à apropriação de saberes e modos de ação, mediante aportes teóricos de outras ciências da educação, para sustentabilidade de suas investigações (Libâneo, 2012);
- Investigar os avanços tecnológicos que podem ser apropriados para a educação, na perspectiva de transformação de recursos educativos digitais, como é o caso do Facebook ou do WhatsApp, apenas a título de exemplo;
- Reflexão/Ação e permanentes questionamentos sobre a prática educativa (Freire, 2006).

Em outras palavras, o especialista da educação, sendo o profissional da educação serve de instância orientadora do trabalho educativo, a partir da investigação e reflexão sobre as práticas educativas que faz para a orientação na sala de aula. Desta ocupação há uma linha divisória entre o trabalho pedagógico e o trabalho docente, tal como esclarece Libâneo (2012), todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Esta afirmação corresponde à linha divisória entre a ação do pedagogo como professor que se apropria das investigações e as reflexões do pedagogo como especialista da educação, para orientar-se ou

reorientar as suas práticas educativas. Daí todo trabalho docente ser pedagógico, porque parte de uma fórmula pedagógica como instância orientadora, mas nem sempre o pedagogo, neste caso, nas vestes de especialista de educação, atua como docente. Ademais, Morin (2011) fundamenta que o campo profissional do pedagogo é tão vasto quanto as práticas educativas na sociedade, pois onde há educação e formação há Pedagogia. Neste, entretanto, o pedagogo busca questionar/discutir/refletir sobre as práticas educativas além do exercício da docência.

As práticas educativas envolvem a docência e a sua orientação, sendo que, seguramente, estas duas facetas permitem uma identidade dual do pedagogo; como docente e como especialista da educação.

Geralmente quando se assume a identidade de pedagogo como professor, tem gerado interpelações do tipo: é pedagogo? Professor de que disciplina? Facto que permite afirmar que a identidade de pedagogo, como professor, a tónica cai mais para o ensino primário, porque, com esta assunção, já não faz sentido as interpelações que buscam saber o tipo de disciplina a que o pedagogo está vinculado, porque é comumente que o professor do ensino primário, precisamente, (1.^a à 4.^a Classes) ou, em casos de monodocência (da 1.^a à 6.^a Classes), é generalista, não tem, exatamente, especificidade de uma só disciplina e a sua formação o habilita a lecionar as disciplinas do ensino primário. Além disso, o INE (2016) divide as outras disciplinas como especialidades, por exemplo, especialista de Física, de Biologia, de Métodos de Ensino. Nestes casos, os profissionais destas áreas assumem a identidade profissional de físicos, de biólogos e de metodólogos de ensino, pelo que este último pode ser considerado de pedagogo, pois as metodologias e as didáticas são partes essenciais da Pedagogia.

Nóvoa (2006, p. 4) também fala sobre a identidade do pedagogo como professor ou cientista/especialistas, e a seu ver a resposta mais plausível sobre a identidade do pedagogo é a de professor. Percebe-se nessa resposta de Nóvoa que a identidade de professor é a que mais tem sobressaído, entretanto, não cobre em pleno as tarefas do pedagogo enquanto profissional que além da docência exerce outras práticas (Jesus, 2010).

Entretanto, tomando como ponto inicial o campo científico da Pedagogia – enfoques investigativos teóricos e práticos do fenómeno educativo, equivale afirmar que a educação é o ponto de partida e o ponto de chegada do pedagogo. O pedagogo é o profissional da área, é o especialista da educação (Pilleti, 2010), é o cientista da educação (Leite, 2007), é o professor (Nóvoa, 2006), é o professor do ensino primário. Na atividade de docência a função recai mais para o ensino primário, devido à diversidade e à complexidade da sua formação que se ajusta mais às disciplinas do ensino primário, e como especialista/cientista da educação a sua função recai para as tarefas de investigação, discussão, reflexão sobre as finalidades, meios e funcionamento da educação. Este último aspeto permite afirmar que a identidade profissional do pedagogo não se restringe à função de professor, pois a sua abrangência é maior que a docência.

Para uma melhor atuação, como professor ou como especialista, Daroz e Hickman (2011) apresentam contributos relativos aos desafios da formação do pedagogo, referem que deve ser de natureza formal e não-formal, aquela que rompe muros formais e que se ajusta à ação profissional do pedagogo, na sua dimensão de especialista da educação e como professor. Os autores salientam que as práticas pedagógicas devem transpor as salas de aula, do estágio e dos espaços formais, devem estar presentes nas discussões entre professores e académicos sobre experiências com públicos diversos, leituras, estudos de casos, discussão de temas públicos, na perspetiva educacional, que envolvem a utilização dos métodos de trabalho pedagógicos. Por exemplo, a investigação, a argumentação, a experimentação, a observação, entre outros, pois entende-se que estes conteúdos e estratégias contribuem para a aprendizagem significativa dos estudantes e concorrem para a formação/construção da identidade profissional do pedagogo.

Profissões em Angola: Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas

Entende-se por profissão os postos de trabalhos cujas principais tarefas e funções detêm um elevado grau de afinidade e pressupõem conhecimentos semelhantes (INE, 2016). As tarefas podem ser físicas ou intelectuais e a sua execução carece de competências/habilidades – capacidades de mobilização de diversos recursos cognitivos, para enfrentar um tipo específico de situações (Perrenoud, 2000, p.18).

O INE (2016) classifica as profissões em Angola, em grandes grupos e em nível de competências. Nestes grandes grupos estão inseridos outros pequenos grupos, tendo em conta a diversidade de profissões de um determinado ramo, por exemplo, no grande grupo especialistas das atividades intelectuais e científicas, encontram-se outros grupos, outras profissões.

No subgrupo de profissões de especialistas das atividades intelectuais e científicas, as tarefas deste grupo incidem nos domínios da investigação, desenvolvimento e aplicação do conhecimento, em

ciências físicas, naturais, sociais e humanas. É neste subgrupo que se encontram as profissões de professor e de outras especialidades (tabela 1).

Tabela 1 - Subgrupo da profissão de professor

23			Professores		235		Outros especialistas do ensino
231	2310	23100	Professor dos ensinos universitário e superior		2351	2351.0	Especialista em métodos de ensino
232	2320	23200	Professor dos ensinos técnicos, artísticos e profissionais		2352	2352.0	Professor de ensino especial
233	2330	23300	Professor do ensino secundário (1º e 2º ciclos)		2353	2353.0	Outros professores de línguas
234			Professores dos ensinos pré-escolar, primário e educadores de infância		2354	2354.0	Outros professores de música
	2340		Professores do ensino pré-escolar e primário		2355	2355.0	Outros professores de arte
		2341.1	Professor do ensino pré-escolar		2356	2356.0	Formador em tecnologias de informação
		2341.2	Professor do ensino primário		2359	2359.0	Outros especialistas do ensino, n.e.
	2342	23420	Educador de infância				

Fonte: INE (2016)

Na profissão dos especialistas de ensino encontra-se: (i) especialista em métodos de ensino, (ii) professor de ensino especial, (iv) outros professores de línguas, de música, de arte, formador em tecnologias de informação, outros especialistas de ensino. De acordo com o INE (2016), na classificação de especialista em métodos de ensino estão incluídos os coordenadores de currículos e inspetor de educação e as suas ações são as seguintes:

- Desenvolver currículos, métodos de ensino e outras práticas educacionais;
- Avaliar e aconselhar sobre o conteúdo dos cursos e métodos de avaliação;
- Pesquisar meios audiovisuais e outros para ajudar o ensino;
- Fornecer aos professores serviços no âmbito da formação contínua;
- Visitar escolas para verificar métodos de ensino, currículos e equipamentos;
- Visitar salas de aulas para avaliar técnicas de ensino, de desempenho dos professores e resultados;
- Preparar relatórios e efetuar recomendações para autoridades da educação

Portanto, interpretando à letra o espírito dos autores que elaboraram as classificações de profissões em Angola, subte-se que na designação/profissão de professor/especialista de métodos de ensino, enquadra-se o pedagogo, ou seja, aí se pode encontrar a identidade profissional do pedagogo, dado que as suas tarefas convergem com as que a literatura mostra, tal como referenciada na secção identidade profissional do pedagogo.

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

O presente estudo foi desenvolvido sob uma base metodológica qualitativa, mediante a análise de conteúdo efetuada aos principais diplomas que regem o sistema de educação e ensino de Angola, nomeadamente, Lei N.º 32/20, bem como, o Decreto Presidencial N.º 160/18, designadamente, o estatuto de agente da carreira de educação.

Para a recolha de dados, seguiu-se os procedimentos de: (i) elaboração de questões de investigação e objetivos de estudo, daqui foi possível passar para o segundo momento; (ii) a categorização, realizada tendo por base os objetivos de estudo e da literatura própria e seguiu-se para o terceiro momento; (iii) a codificação, feita com os termos identidade profissional, espaço, e ação profissional para análise documental. Todo este processo ficou resumido numa ficha de análise documental construída com o objetivo de identificar: (i) a identidade profissional do pedagogo; (ii) o seu espaço profissional; (iii) a sua ação profissional no sistema educacional angolano.

Todo este processo metodológico é referido por Coutinho (2018), Amado (2017) e Tuckman (2012), como processo de recolha de dados pela análise documental com a construção prévia das categorias. As categorias são produzidas em função das questões ou objetivos do estudo. Esta ação

metodológica permite recolher os dados de forma precisa e facilita bastante sua análise que é feita à posterior, pois os dados já são recolhidos de forma categorizada e codificada.

Procedimentos de Recolha de Dados

Primeiramente, construiu-se a ficha de análise de dados com as categorias pré-estabelecidas geradas das questões de investigação, em seguida, passou-se para a recolha de dados (leitura atenta dos capítulos e artigos da Lei N.º 32/20 e do DP N.º 160/18. Sublinhou-se as partes que atendiam à categorização criada e, em função disso, recolheu-se os dados), em seguida, fez-se a análise de cada dado recolhido por categoria, tendo por base a codificação criada. Para concluir o processo, fez-se outra triagem nos dados, eliminou-se os dados neutros da codificação, aspeto que permitiu manter os principais dados que são apresentados na secção dos resultados, seguidos da respetiva discussão com o aporte teórico que encaminhou às conclusões do estudo.

Resultados

Tabela 1 - Identidade profissional do pedagogo

Categoria	Documento	Referências	Excertos dos artigos
Identidade profissional do pedagogo	Lei N.º 32/20	Artigo 43.º	(...) preparação e habilitação de professores e demais agentes de educação para todos os subsistemas de ensino
		Artigo 44.º	b) formar professores e demais agentes de educação com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, linguísticos, culturais, técnicos e humanos.
	DP N.º 160/18	Artigo 3.º	Para efeitos de aplicação do presente Diploma entende-se por: a) Técnico pedagógico e Especialista da administração da educação, agente da educação e ensino em funções de gestão, encarregue do enquadramento organizacional, metodológico e curricular da administração do sistema de educação e ensino.

Na tabela 1 pode ler-se os excertos da Lei, pelos quais se pode depreender a identidade do pedagogo, por inerência da formação no subsistema de formação de professores que capacita o formando com conhecimentos respeitantes às áreas de conhecimentos científicos, pedagógicos, linguísticos, culturais, técnicos e humanos, praticamente o objeto de estudo da Pedagogia. No Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação, a identidade do pedagogo está subentendida por técnico pedagógico e por especialista da administração da educação.

Os excertos do artigo 43.º e 44.º da Lei N.º 32/20 e do artigo 3.º do DP N.º 160/18, favorecem a compreensão de que se trata do pedagogo como: (i) professor; (ii) técnico pedagógico/especialista de administração da educação e (iii) Especialista de métodos de ensino (INE, 2016). Isso pressupõe afirmar que nos diplomas estudados não se identifica o pedagogo nominalmente, mas sim pelas suas tarefas, vislumbradas nos referenciais teóricos deste estudo, em que se apresenta as características identitárias do pedagogo como o indivíduo formado em Pedagogia, designado por inerência de formação - especialista de educação (Leite, 2007 e Piletti, 2010), desempenhando funções de docência, de investigação e de orientação às práticas educativas.

Nóvoa (2006), um dos autores marcantes da formação de professores, apresenta a identidade do pedagogo como professor. Em Angola, no ensino público, para se atingir a categoria de técnico pedagógico/especialista da administração de educação, é necessário ter uma experiência mínima de dez (10) anos e a avaliação positiva como professor (artigo 24.º, 26.º e 28.º do DP N.º 160/18). Este elemento pressupõe afirmar que o pedagogo é antes de mais nada professor, pese embora, neste estudo, se partilhe a ideia de ser o professor do ensino primário, pelo facto de este nível estar mais bem-adaptado à multidisciplinariedade do currículo da formação de professores/Ensino da Pedagogia/Pedagogia, isto é, no contexto escolar angolano. Dito de outro modo, no primeiro ciclo (7.ª, 8.ª e 9.ª Classes) e nos níveis subsequentes, precisa-se de professores especialistas, ou seja,

professores com formação específica nas disciplinas que são convidados a lecionar. Neste particular, o INE (2016) classifica as outras áreas do conhecimento como outras profissões, como por exemplo, biólogo, matemático, historiador, etc.

Tabela 2 - Espaço profissional do pedagogo

Categoria	Documento	Referências	Excertos dos artigos
Espaço profissional do pedagogo	DP N.º 160/18	Artigo 23.º	O técnico pedagógico de Nível 1 é aquele que exerce funções técnico-pedagógicas numa estrutura da educação (Ministério, Gabinete Provincial, Direção Municipal, Repartição Distrital ou comunal) (...).
		Artigo 25.º	O técnico pedagógico de Nível 2 é aquele que exerce funções técnico-pedagógicas numa estrutura da educação (Ministério, Gabinete Provincial, Direção Municipal, Repartição Distrital ou comunal) (...).
		Artigo 27.º	O Especialista de administração da educação exerce funções técnico-pedagógicas numa estrutura da educação (Ministério, Gabinete Provincial, Direção Municipal, Repartição Distrital ou comunal) (...).
	Lei N.º 32/20	Artigo 43.º	(...) preparação e habilitação de professores e demais agentes de educação para todos os subsistemas de ensino.

A tabela 2, mostra que as estruturas da educação, do topo à base, são os espaços profissionais dos técnicos pedagógicos e especialista da administração da educação. O artigo 43.º da Lei N.º 32/20 indica os subsistemas de ensino como espaço de atuação dos agentes de educação formados no subsistema de formação de professores.

Porém, as mudanças constantes e inevitáveis transformações por que tem passado a educação em Angola, implicam a ressignificação de práticas, o reforço da relação entre a educação e as Tecnologias de Informação e Comunicação TIC, para melhor se equacionar o trabalho pedagógico e docente. A Pandemia da Covid-19, pode servir de exemplo que impulsiona a reflexão/discussão da ampliação dos espaços tradicionais e da criação de outros espaços de trabalho do pedagogo em Angola e não só.

Tabela 3 – Ação profissional do pedagogo

Categoria	Documento	Referências	Excertos dos artigos
Ação profissional do pedagogo	Lei N.º 32/20	Artigo 51.º	Assegurar a formação de indivíduos habilitando-os para o exercício docente e de apoio à docência, ao serviço de graduação e pós-graduação, outorgando os graus de Licenciado, Mestre e Doutor.
	DP N.º 160/18	Artigo 23.º	Programar, orientar e realizar ações de formação de técnicos pedagógicos e de professores; Conceber e avaliar currículos para o sistema de educação, na sua área de especialização; Promover trabalhos de investigação pedagógicos e inovação educativa, nomeadamente ao nível dos métodos e técnicas;
		Artigo 27.º	Participar na formulação da política da educação; Investigar e criar alternativas de soluções apropriadas para os problemas da sua área; Elaborar propostas de planos de estudos, programas de ensino, caracterizando objetivos e conteúdos curriculares, determinando meios e estratégias de ensino; Dominar os procedimentos de conceção, planificação, análise, administração, direção e avaliação do sistema da educação, bem como a legislação e regulamentação principal da atividade educativa.

Na tabela 3, compreende-se a ação profissional dos formandos, o exercício da docência e do apoio à docência no ensino superior pedagógico (Lei n.º 32/20). No DP 160/18, a ação do técnico pedagógico/especialista da administração da educação é tão vasta e pode ser resumida em formar, conceber e avaliar currículos, apoiar e orientar docentes, promover trabalhos de investigação pedagógica, participar na formulação da política nacional da educação, participar e elaborar manuais escolares e dominar os procedimentos didáticos da atividade educativa. Estas tarefas podem ser distribuídas em várias dimensões, das quais algumas delas são mais desempenhadas pelo pedagogo no modo de professor. Por exemplo, a dimensão de ensino, da instrução e da investigação elementar. E outras tarefas podem ser distribuídas nas dimensões de formação, de avaliação de métodos, de técnicas de ensino e de currículos, apenas para citar algumas.

À luz dos referenciais teóricos, da Lei N.º 32/20 e do DP N.º 160/18, o pedagogo, no *modus operandi* especialista da educação, tem responsabilidades acrescidas em relação ao pedagogo no *modus operandi* professor, visto que pode desempenhar mais funções, porém, o professor é a espinha dorsal de todo o processo, é quem executa os resultados da investigação. das políticas educativas na sala de aula através do programa de ensino. Quanto a isso, Libâneo (2012) reforça a ideia, dizendo que o pedagogo com identidade de especialista da educação deve investir na teoria e na investigação do campo teórico-prático da Pedagogia.

Ora, no caso de Angola, este investimento teórico-prático no campo da Pedagogia pode ser feito através da criação de uma ordem dos pedagogos, para criar uma pauta ética e deontológica desta profissão; para identificar problemas educativos e formular as respetivas respostas, baseadas na investigação, discussão e reflexão ajustada à realidade escolar angolana, entre outras tarefas. Isso pode aumentar a qualidade dos pedagogos, fazendo jus ao que Piaget diz; a perspicácia do pedagogo dá-se na investigação e na reflexão acerca da sua prática (Piaget, 1999). A criação de uma ordem/regulamentação específica de pedagogos angolanos pode ser uma estratégia que trará contributos consubstanciados na organização de espaços de trabalho modernos (redes de trabalho e comunidades de aprendizagem), discussão/reflexão e promoção de debates de determinados fenómenos educativos locais. Isso pode ajudar na construção/reconstrução da identidade profissional do pedagogo angolano, bem como, nas estratégias de desenvolvimento profissional para melhor se responder aos desafios locais.

É óbvio que, para alargar ou melhorar o desempenho dos profissionais da educação angolana, será, também, necessário que: (i) se vá além das ações profissionais plasmadas nos normativos; (ii) se reajuste os currículos de formação desses profissionais; se aposte seriamente na formação contínua em resposta às reais necessidades. Os ajustes devem incorporar as estratégias que privilegiem a discussão entre professores, estudantes e académicos, temas educativos controversos que carecem de pontos de vistas e tomadas de posições, no sentido de serem formatadas as habilidades que se pretende trabalhar/reforçar nos profissionais dessa área do conhecimento (Darozi e Hickman, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se, com este estudo, discutir/refletir acerca da identidade, do espaço e da ação profissional do pedagogo no sistema educacional angolano. Optou-se pela metodologia qualitativa, através da análise de conteúdos da Lei N.º 32/20 e do Decreto Presidencial N.º 160/18, respondendo a questões preliminares do estudo relacionado com a identidade, o espaço, a ação profissional, bem como os fatores relacionados com a regulamentação específica do trabalho do pedagogo. Os resultados do estudo apontam a identidade profissional do pedagogo como professor e técnico pedagógico/especialista da administração de educação, cujo espaço e ação profissional são as práticas educativas, com realce para os contextos escolares e para os gabinetes de educação de nível municipal, provincial e nacional.

A classificação de profissões intelectuais e científicas, mais precisamente, especialista de métodos de ensino do INE (2016), pode ser um dos fatores básicos para a criação de uma regulamentação específica do pedagogo no sistema educacional angolano e, concomitantemente, o baluarte da criação de uma ordem de pedagogo capaz de identificar e responder de forma organizada, fundamentada e sustentada nas observações, discussões, reflexões e investigações, aos fenómenos educativos locais.

A identidade profissional do pedagogo não se reduz ao *modus operandi* de professor. O pedagogo como professor é o ponto de partida da identidade de pedagogo e como especialista da educação é o ponto de chegada, pois que, no sistema educacional angolano, precisamente, no ensino público, para se atingir o estatuto de técnico pedagógico e especialista de administração de educação, deve-se ter no mínimo dez (10) anos de experiência e avaliação positiva como professor. Isso permite afirmar

que, para ascender a especialista, precisa-se desenvolver-se profissionalmente com conhecimentos profundos e experiência de trabalho, fazendo jus ao desenvolvimento de competências profissionais especializadas. E uma ordem de pedagogos pode ser um contexto propício para esse desenvolvimento, devido às tarefas que, eventualmente, serão desenvolvidas. E também, a ordem de pedagogos poderá ajudar a delimitar algumas balizas e raios de ação, como por exemplo, gizar políticas de formação contínua ajustadas às necessidades das realidades escolares em Angola, para uma atuação eficaz e eficiente.

Nos espaços profissionais consagrados nos Diplomas, isto é, os contextos escolares e os gabinetes de educação, a tónica recai para a identidade profissional de especialista da educação e as suas ações resumem-se a ensino, investigação, formação e instrução. Contudo, para uma melhor atuação nessas ações, apresentam-se os desafios relacionados com o investimento investigativo, para facilitar a compreensão de quem se forma nessa área, para que saiba, perfeitamente, onde e como atuar, sobretudo em questões educativas locais, o investimento nas estratégias de formação do pedagogo, que não deverá ser apenas na docência, mas também de uma forma que habilite a responder positivamente às suas ações profissionais, das quais se destacam a formulação de políticas para as escolas, análise crítica às práticas educativas, inovações pedagógicas, investigação de novas metodologias, procedimentos de avaliação, entre outros. E, para finalizar, reforça-se o desafio relacionado com a criação de uma ordem de pedagogos, que poderá servir de espaço profissional e de desenvolvimento profissional, congregando em si o investimento investigativo e o da formação de pedagogos afluídos acima.

REFERÊNCIAS

- Amado, J. (coord.). (2007). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 3ª edição. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Assembleia Nacional. (2020). *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino* (Lei n.º 32/20). Luanda.
- Ciampa, A. C. (2001). *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense.
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. 2ª edição. Lisboa: Almedina.
- Daroz, M. e Hickman, A. A. (2021). Formar-se pedagogo (a): uma experiência profissional não formal. *Sisyphus jornal of education*, nº 02, V.9, pp 228-247.
- Decreto presidencial. (2018). *Estatuto de Agente da Carreira de Educação*. (DP n.º 160/18). Luanda.
- Delgado, L. A. N. (2006). *História oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 12ª Edição. São Paulo: Paz e Terra.
- Instituto Nacional de Estatística (INE). 2016. *Classificação de profissões em Angola*, revisão 1. Luanda: INE.
- Jesus, A. M. P. (2010). *Contributos de Philippe Meirieu para uma pedagogia inovadora: da pedagogia magistral à pedagogia diferenciada*. (Dissertação de Mestrado). Funchal: Universidade da Madeira.
- Lee, J. C. (2016). Teacher development: Teacher beliefs, diversified approaches, and processes. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 22(7), pp. 761-764.
- Leite, I. (2007). O pedagogo e o cientista da educação. In *Momento* Rio Grande, v.18, pp. 118-123.
- Libâneo, J. C. (2012). Identidade da Pedagogia e identidade do pedagogo. In Brabo, T. S. A. M. Cordeiro, A. P. Milavez, S. G. C. (org.). *Formação da pedagogia e do pedagogo pressupostos e perspectivas*. Universidade Estadual Paulista: Editora Cultura Acadêmica.
- Libâneo, J. C. (2005). Educação, pedagogia e didática - o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In Pimenta, Selma G. (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez.

- Libâneo, J. C. (2010). O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In Franco, Maria A. S. e Pimenta, S. G. (orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola.
- Mogarro, M. J. (2005). Memórias de professores: discursos orais sobre a formação e a profissão. *História da Educação*, 17, pp. 7-31.
- Morin, E. (2011). *Introdução ao Pensamento Complexo*. (4ª Edição). Porto Alegre: Editora Sulina.
- Melville, W., Bartley, A. & Fazio, X. (2013). Scaffolding the inquiry continuum and the constitution of identity. *Internacional Journal of Science and Mathematics Education*, 11(5), pp. 1255-1273.
- Nóvoa, A. F. (2006). *Para uma Formação de Professores Construída Dentro da Profissão*. Lisboa: Porto Editora.
- Perrenoud, Phillippe. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Piaget, T. J. (1999). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Piletti, C. (2004). *Didática Geral*. 23.ª Edição. Ática Editora.
- Rodrigues, F. R. A. (2022). *Aprender a ser professor em Portugal e na Irlanda: dimensões curriculares e supervisivas no desenvolvimento da identidade profissional docente*. Porto: SPCE.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, T. S. Zen, E. T. e Moura, B. S. P. (2011). A identidade como metamorfose entre o prescrito e o vivido. *Debates em Educação científica e tecnológica*, v.1, nº1, pp. 24-32.

DESAFIOS PARA A PROFISSIONALIDADE DOCENTE: PERCEÇÃO DE ESTUDANTES ESTAGIÁRIOS ACERCA DO SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DURANTE A FASE INICIAL DA SUA FORMAÇÃO

Margarida Barros¹, Isabel Mesquita², Paula Queirós²

¹PhD Research Scholarship FCT-MCTES under grant 2021.04842.BD, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (Portugal), up201101651@up.pt

²CIFI2D, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (Portugal)

Resumo

A Profissionalidade docente representa o constante processo de construção profissional do Professor e tem claras implicações na conduta docente. Este construto, está relacionado com todas as vertentes da profissão, contudo, é na formação inicial que observamos o palco privilegiado para o desenvolvimento do professor. Atualmente, é imperativo que o professor consiga criar oportunidades educativas que, através da autonomia e do pensamento crítico, desenvolvam o aluno enquanto cidadão interventivo. Participaram neste estudo, 11 estudantes estagiários, de um mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, que frequentaram o 1º semestre 21/22 deste plano estudos. A recolha dos dados foi efetuada através de entrevista de grupo focal e de reflexões individuais. Os dados foram analisados pelo recurso à análise temática. Os resultados mostram que apesar de iniciarem a sua formação com uma forte influência da socialização antecipatória, representativa de um ensino desfasado do tempo real, os futuros professores foram capazes de desenvolver as suas próprias identidades profissionais através de processos de reflexão e posicionando-se de forma crítica em relação aos conteúdos das unidades curriculares. Não obstante, os participantes demonstraram dificuldade em aplicar nas suas práticas alguns conteúdos aprendidos e revelaram preocupação com a transição para a realidade da profissão por falta de momentos de prática até este momento da formação. Neste sentido, justifica-se a necessidade de intervir junto da formação inicial, de modo que se criem condições para intervenções ajustadas aos tempos e espaços diversos da realidade educativa que pretendemos atingir.

Palavras-chave: Formação Inicial, Educação Física, Futuros Professores

Abstract

Teaching Professionality represents the constant process of the Teacher's professional construction and has clear implications for teaching conduct. This construct is related to all aspects of the profession. However, it is in initial training that we observe the privileged place for teacher development. Currently, it is imperative that the teacher can create educational opportunities that, through autonomy and critical thinking, develop the student as an active citizen. Eleven trainee students from a master's degree in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education participated in this study, while attending the 1st semester 21/22 of this study plan. Data collection was carried out through semi-structured interviews, focus groups and individual reflections. Data were analyzed using thematic analysis. The results show that despite starting their training with a strong influence of anticipatory socialization, representative teaching practices different from the current teaching paradigm, future teachers were able to develop their own professional identities through processes of reflection and critically position themselves in relation to the contents of the curricular units. However, the participants showed difficulty in applying some of the learned content in their practices and revealed concerns with the transition to the reality of the profession due to the lack of practice moments until this moment of teacher education. Therefore, the need to intervene with initial training is justified, so that conditions are created for interventions adjusted to the different times and spaces of the educational reality that we intend to achieve.

Keywords: Initial Teacher Training, Physical Education, Future Teachers

1. INTRODUÇÃO

Existe uma evidente dedicação à investigação sobre a profissão docente, mas na discussão acerca da formação inicial, uma abordagem importante que ainda requer novos estudos é a dos futuros professores. Compreender o quão complexo é o processo de formação de um professor, requer que se comece por investigar a fase inicial de formação profissional onde as crenças e a consciência reflexiva espelham as lentes enraizadas com as quais os futuros professores vão interpretar os novos conhecimentos. Neste sentido, pouco palco tem sido dado à relevância que os programas de formação inicial podem apresentar no desenvolvimento de uma atitude reflexiva e crítica que potencie as reconfigurações necessárias a uma prática profissional congruente com objetivos do ensino atual.

Um olhar descomplexado sobre as heranças profissionais, revela-nos que os professores têm atuado numa lógica de funcionalização da atividade docente, assumindo-se frequentemente como agentes cumpridores de diretrizes, sem as questionar (Souza, 2013). Quando ingressam nos programas de formação inicial de professores a maioria dos estudantes de formação inicial já apresenta um sistema de crenças bem definido, sobre o que é um bom professor e o que querem ser enquanto professores (Kagan, 1992), criando uma certeza implícita sobre o ensinar, levando-os a questionar a necessidade da formação. A título de exemplo, à entrada para o curso de formação inicial de professores, os estudantes acreditam que a personalidade do professor é mais importante que as habilitações pedagógicas e do que o conhecimento sobre a matéria de ensino (Chong, Wong, & Quek, 2005). Isto vai ao encontro do mito cultural que diz que os professores nascem professores, não o aprendem a ser.

Sabemos que estes entendimentos, apresentados à partida, são "inadequados, irreais ou ingênuos" no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem (Zheng, 2009) e desempenham um papel ativo na aquisição de novos conhecimentos. Devido à complexidade deste processo, é necessário dar aos estudantes de formação inicial a oportunidade de refletirem sobre as suas crenças e práticas, testemunharem diferentes abordagens de ensino, partilharem experiências e adotarem uma abordagem evolutiva. É neste ambiente de reflexão pessoal e profissional, que se poderá influenciar e calibrar as crenças dos estudantes de formação inicial, para que as suas práticas respondam às exigências de uma sociedade que prima pela complexidade e por diferentes valores e perspetivas (Sérgio, 2014). Esta premissa, em conjunto com a reflexão, pode promover um clima de renovação no ensino onde os estudantes de formação inicial se envolvam e avaliam criticamente as suas ideias e conhecimentos, para que se desenvolvam simultaneamente como professores e agentes de mudança (Feucht, Brownlee, & Schraw, 2017).

Relativamente à formação inicial, especificamente na Educação Física (EF), a reflexão tem sido um dos elementos fundamentais e centrais para melhorar a eficácia dos professores na aprendizagem dos alunos (Larrivee, 2008), motivo pelo qual muitas teorias e evidências empíricas atuais têm sublinhado a relevância da reflexão no ensino (Marshall, 2019). Perante esta perspetiva, McLaren (2005) apresenta uma intenção clara de uma EF alicerçada numa pedagogia crítica e reflexiva, cujo cerne não esteja na compreensão do ser humano como um ser vazio, mas antes pelo contrário: um ser humano como um corpo consciente e uma consciência intencionada relativamente ao mundo que o rodeia.

Ainda há alguma falta de compreensão desses conceitos e conexões na investigação da formação de professores, já que esta é maioritariamente transversal e está focada no desenvolvimento de futuros professores ao longo da sua formação. Nesse contexto, a pesquisa desenvolvida em programas de formação inicial de professores de EF pode permitir um exame detalhado de contextos e programas específicos, pode fornecer insights sobre os desafios e oportunidades dentro de diferentes contextos educativos e pode contribuir para o campo mais amplo da investigação sobre formação de professores, fornecendo uma compreensão detalhada de como o futuro professor se desenvolve como profissional.

Uma eficaz formação para a docência será aquela que provoca e alimenta o aprendiz curioso e dinâmico, ao despertar o sentido crítico, fomentar a autonomia e oferecendo oportunidades que enalteçam estas características. Como tal, um programa de formação de professores de EF que apresenta currículos alinhados com abordagens construtivistas e que permita o acesso a entendimentos mais robustos sobre a didática pode facilitar o desenvolvimento de posicionamentos profissionais mais concordantes com o paradigma de ensino atual e pode ajudar a formação de professores a identificar áreas onde os futuros professores podem precisar de apoio adicional.

No sentido explorar o desenvolvimento profissional dos futuros professores durante a sua formação inicial, este trabalho representa a primeira fase de uma pesquisa longitudinal e tem como objetivos: i) Compreender a perceção dos candidatos a professor acerca do seu desenvolvimento profissional e ii)

Perceber que implicações é que a perspectiva dos candidatos a professor pode trazer à formação inicial.

2. METODOLOGIA

2.1. Participantes

Participaram neste projeto 11 futuros professores de EF (6 homens e 5 mulheres) no seu 1º semestre de formação inicial. Privilegiou-se a escolha intencional dos participantes para uma compreensão mais aprofundada dos casos analisados e considerando as questões de investigação (Patton, 2002). Por esse motivo, os futuros professores foram selecionados por conveniência e critérios baseados em pesquisas anteriores, como o gênero (Adamakis, 2018) e experiência desportiva (Yildizer, 2020). Todos os participantes estão matriculados neste mestrado de formação inicial como estudantes em tempo integral.

Durante este projeto, o papel de observador externo foi assumido pela primeira autora, investigadora em formação de professores e antiga estudante do programa de formação inicial em estudo.

O estudo foi desenvolvido de acordo com a Declaração de Helsinque e foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade onde ocorre a investigação. Todos os participantes foram informados sobre o objetivo do estudo e os procedimentos necessários para participar na investigação por meio da leitura e assinatura do termo de consentimento informado. Nomes fictícios foram atribuídos a todos os participantes para proteger sua privacidade e distinguir as suas opiniões.

2.2. Recolha de dados

Com base no ecletismo metodológico, este estudo recolheu dados por meio de entrevistas de grupo focal e análise documental.

As entrevistas de grupo focal foram realizadas em 2 momentos distintos e em grupos de 3 ou 4 participantes, perfazendo um total de 6 entrevistas de grupo focal com duração aproximada de 90 minutos. Esses momentos foram definidos considerando os momentos críticos do programa de formação inicial e respeitando o tempo que os próprios participantes precisavam para refletir e para se posicionarem sobre os novos conhecimentos. Os guiões semiestruturados permitiram focar a discussão para estimular reflexões e discussões relevantes, mantendo o foco nos temas. O primeiro momento de recolha por meio de entrevista de grupo focal teve como objetivo o diagnóstico inicial dos participantes. O momento seguinte teve como objetivo compreender o desenvolvimento profissional dos participantes e foi informado pelos dados da análise documental.

Foi realizada análise documental das reflexões feitas durante o primeiro semestre do programa de formação inicial. Este método constitui uma fonte por meio da qual o pesquisador pode extrair evidências que consubstanciam os pensamentos dos participantes e acompanham a sua evolução. Além disso, é uma fonte de dados que reflete o pensamento dos participantes num contexto sem interferência do momento formal da recolha. As reflexões individuais analisadas foram realizadas no final do primeiro semestre numa unidade curricular do programa de formação, com o tema “aprender a ser professor”, discutindo mudanças (ou não) nos entendimentos e posicionamentos sobre a profissão docente.

2.3. Análise e credibilidade dos dados

A análise foi guiada pelas diretrizes de Braun e Clarke (2006) para o uso da análise temática. Cada fase do processo de codificação e desenvolvimento de temas descrito garantiu que a evolução dos temas fosse clara e rastreável, o que ajudou a garantir o rigor da pesquisa. Foi feita uma familiarização com os dados através de repetidas leituras dos documentos, acompanhados por anotação iniciais. Posteriormente, os documentos foram lidos linha a linha e os códigos iniciais foram escritos numa coluna anexa ao respetivo documento. Foram procurados padrões major em todo o conjunto de dados, agrupando-os em temas (Braun & Clarke, 2006). Foi privilegiada uma abordagem mais indutiva e orientada pelos dados, reconhecendo o papel dos investigadores na cocriação dos temas (Braun & Clarke, 2006).

As citações adicionadas à prosa desta análise, foram relidas no seu contexto original para garantir que as suas representações fossem um reflexo crível do que foi escrito. Por último, existiu uma atribuição de nomes aos temas, identificando a respetiva essência, de modo que os excertos fossem coerentes e internamente consistentes em cada tema (Braun & Clarke, 2006).

Dado o cariz qualitativo do presente estudo, salienta-se que a investigação não foi desenvolvida em prol de generalizações universais e padrões unidirecionais. Face aos procedimentos da credibilidade, garantimos uma avaliação contínua por parte das pesquisadoras (peer debriefing), através de reuniões periódicas para debater pontos de vista. Verificou-se uma análise crítica constante e uma revisão dos procedimentos face a todo o processo de investigação, o questionamento das ideias formuladas e permanente discussão de preconceitos pessoais (Strauss & Corbin, 1998).

Por último, existiu permanentemente uma combinação entre os dados brutos e as ideias e interpretações dos pesquisadores intervenientes, permitindo uma compreensão em profundidade do fenómeno que nos propusemos inicialmente a investigar.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Consciencialização das crenças em relação à profissão através da reflexão

Apesar da literatura afirmar que as crenças e a socialização são de difícil desconstrução, o ambiente e contexto curricular deste programa de formação inicial foi frutífero neste campo. Os participantes foram capazes de desenvolver estratégias de consciencialização das suas crenças através da reflexão.

Os futuros professores revelaram a presença de uma forte epistemologia pessoal sobre a profissão baseada nas suas próprias experiências enquanto alunos e o desenvolvimento dessa consciência marca o início de um processo de redução da discrepância entre o que pensam e o que pensam que fazem.

“O ser professor manifesta-se na nossa cabeça através de um prisma adulterado – aquele que temos enquanto estudantes. Desta forma, produzimos crenças irrealistas que muitas vezes se mantêm até que o nosso pensamento seja desconstruído, altura em que conseguimos perspetivar a profissão e fundamentá-la com o conhecimento adequado vindo da formação.” (Reflexão Tiago)

“Construí uma idealização para o futuro nesta profissão e com o início do processo formativo neste mestrado, principalmente quando refleti, fui desconstruindo algumas ideias e corroborando outras.” (Matilde – Focus Grupo 2)

Embora assumindo a dupla condição de estudantes e professores, os futuros professores relataram a necessidade e importância de pensar, sentir e agir sobre questões e problemas do ensino adotando a visão de professor, permitindo que o olhar através do qual refletem e pensam o processo de ensino-aprendizagem não fosse redutor às vivências enquanto aluno. De facto, os futuros professores revelaram terem feito grandes descobertas diante de um novo mundo que se descortina devido à transição de papéis de aluno para professor, pelo que esta primeira fase de transição se caracteriza como a “entrada na carreira” (Huberman, 2000).

“Primeiramente, passou de uma visão de aluno para uma visão de professor e, com a mudança de visão, veio a noção de responsabilidade que está presente no ensino e a necessidade de refletir e pensar em todos os “porquês.” (Reflexão Joana)

Como foi compreendido, um contexto de formação inicial pautado pela prática reflexiva é visto como uma componente crítica na criação de práticas de ensino relevantes (Schmeichel, 2012). Neste ambiente os candidatos a professores tornam-se mais atentos ao significado e impacto das crenças nas suas práticas (Farrell & Ives, 2015).

Por esta mesma razão, é ressaltada a necessidade de integrar a práxis, isto é, a prática refletida e teorizada, encarando a teoria e a prática como conceitos complementares. Entendendo a capacidade reflexiva como uma condição necessária para o pleno exercício da profissão, ressalva-se a necessidade de a formação inicial de professores de EF privilegiar e fomentar o professor reflexivo, que investiga a prática num dado contexto escolar, considerando-o um caso único e incomparável. Pretende-se, desta forma, formar professores de Educação Física que aprendam com o passado e prosperem no presente e futuro.

3.2. Perspetivar o ensino através de modelos centrados no professor

Foram percebidas inseguranças para o recurso a modelos de ensino centrados no aluno, embora muitos dos participantes e futuros professores relatem ter formação em posicionamentos mais construtivistas que enaltecem o valor de modelos de ensino centrados no aluno. Os participantes também indicam que as suas preferências não foram suficientemente influenciadas para promover a implementação de modelos diferentes dos vivenciados enquanto alunos.

Perspetivar o que se tem de fazer enquanto professor pode ser desafiante, e apesar de compreenderem os conceitos teóricos das práticas centradas no aluno, os futuros professores acabam por normalmente perspetivar a sua ação didática reproduzindo modelos de ensino centrados no professor.

“Acho que inicialmente nós vamos ter muita tendência para usar a instrução direta porque temos menos experiência e menos conhecimento sobre a matéria.” (Vasco -Focus Grupo 2)

“Eu não tenho conhecimento suficiente para pegar naquilo, olhar e pô-lo em ação, se não tenho a certeza daquilo.” (Diogo – Focus Grupo 2)

“Considero que um dos aspetos onde mais mudei foi na transmissão de ideias, ao perceber que não devo propriamente incutir os meus valores, mas procurar dar aos alunos uma base de pensamento para que eles possam moldar a eles próprios e pensar de forma crítica sobre certas temáticas. Só que na prática não sei como vou fazer isto” (Tiago – Focus Grupo 2)

A literatura sobre o tema tem vindo a sustentar que o contexto de prática durante a formação pode ser potenciador do desenvolvimento da complexidade das crenças de ensino. É possível perceber que é difícil para os futuros professores transferir o que aprenderam para a sua perspetiva de prática, por existir uma desconexão entre a teoria e a realidade da aula e por muitas vezes não se compreender a relevância desse conhecimento. Como neste 1º semestre de MEEFEBS o conhecimento foi maioritariamente teórico, cria-se um conceito mais abstrato do que prático, o que aumenta a distância entre o que se sabe e o que se perspetiva fazer (Korthagen& Kessels, 1999).

Não obstante, a formação também conseguiu capacitar alguns futuros professores, que refletiram sobre as alterações sentidas através dos conteúdos das unidades curriculares do 1º semestre.

3.3. Perceção da necessidade de mais momentos de prática profissional

Os participantes assumem que a aprendizagem para a profissão acontece maioritariamente (ou exclusivamente) em contexto de prática. Uma das maiores críticas dirigidas à formação inicial de professores foi a forma inadequada como capacitam os futuros professores para preencher a ponte entre a teoria e a prática.

“Acho que só vamos aprender quando estivermos à frente dos alunos. acho que é uma coisa que vai mesmo pela prática.” (Diana – Focus Grupo 2)

“É lógico que para eu estruturar o meu pensamento (...) a teoria é importante, mas não tanto como a prática vista que nós vamos para um contexto eminentemente prático.” (Matilde – Focus Grupo 2)

“Não quero estar a dizer que a prática é mais importante. Claro que a teoria tem os seus fundamentos e claro que nos ajuda, mas eu acho que muitos dos receios que as pessoas estão a ter agora é imaginarem-se para o ano em contexto prático e precisamos mais de ajuda na parte prática.” (Diogo – Focus Grupo 2)

As vozes emergentes deste trabalho parecem apoiar a literatura que descreve que futuros professores privilegiam o lado prático de seu programa de formação ao invés da componente teórica (Allen, 2009; Hartocollis, 2005). Contudo, há também evidências de que as experiências práticas da formação são enriquecidas quando existe um equilíbrio entre teoria e prática (Allen, 2014), o que pode justificar a contextualização e conhecimento teórico realizados no primeiro semestre deste programa de formação. Ao fornecer lentes teóricas aos futuros professores, o programa de formação inicial oferece ferramentas para capacitar as experiências práticas dos futuros profissionais.

4. CONCLUSÃO

As perceções dos candidatos a professor são informações ricas para atender aos desafios da formação inicial e ponderar as reconfigurações necessárias nesse trajeto.

Podemos compreender que os efeitos da socialização inicial não são levados em conta na concepção dos programas de formação de professores e muitos deles centram-se num conjunto de competências, em vez de considerarem projetos de identidade pessoal e profissional. Isto leva a que a literatura revele que o conhecimento partilhado nos cursos de formação não impacta os futuros professores.

Contudo, como foi possível observar uma eficaz formação para a docência será aquela que desperta e alimenta o aprendiz curioso e dinâmico que existe em cada futuro professor (Silva & Queirós, 2018). Assim, a formação inicial deve comprometer-se com o desenvolvimento de profissionais com pensamento reflexivo, que reconheçam o sentido teórico e prático dos conceitos didáticos que vão ao encontro do atual paradigma de ensino. Este estudo reforça a necessidade e a importância da reflexão na consciencialização do desenvolvimento profissional, a pertinência do desenvolvimento de lentes teóricas e a necessidade de se proporcionar momentos de prática profissional que solidifiquem os conhecimentos adquiridos.

Espera-se que investigações neste campo tenham consequências para a intervenção e organização dos currículos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

- Adamakis, M. (2018). Physical Education students' beliefs in four important curricular outcomes: Results from three Greek Faculties. *Journal of Physical Education and Sport*, 18, 1001-1007. <https://doi.org/10.7752/jpes.2018.s2148>
- Allen, J. M. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25, 647–654.
- Allen, J. & Wright, S. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 20.10.1080/13540602.2013.848568
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Chong, S., Wong, I., & Quek, C. L. (2005). *Pre-service teacher's beliefs, attitudes and expectations: a review of the literature*. Paper presented at the Proceedings of the Redesigning pedagogy: research, policy, practice conference, Singapore.
- Farrell, T. S., & Ives, J. (2015). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. *Language Teaching Research*, 19(5), 594–610.
- Feucht, F., Brownlee, J., & Schraw, G. (2017). Moving Beyond Reflection: Reflexivity and Epistemic Cognition in Teaching and Teacher Education. *Educational Psychologist*, 52, 234-241. doi:10.1080/00461520.2017.1350180
- Hartocollis, A. (2005, July 31). Who needs education schools? What colleges teach. What teachers need to know. And why they're not the same. *New York Times Education Supplement*, pp. 1–6
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. *Vidas de professores*, 2, 31-61.
- Kagan, D. (1992). Implication of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Korthagen, J. & Kessels, J.. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.
- Larrivee, B. (2008). Meeting the challenge of preparing reflective practitioners. *The New Educator*, 4(2), 87-106.
- Marshall, T. (2019). The concept of reflection: a systematic review and thematic synthesis across professional contexts. *Reflective Practice*, 20(3), 396-415.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación: Siglo xxi*.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Schmeichel (2012) Good Teaching? An examination of culturally relevant pedagogy as an equity practice. *Journal of Curriculum Studies*, 44:2, 211-231, DOI: [10.1080/00220272.2011.591434](https://doi.org/10.1080/00220272.2011.591434)
- Sérgio, M. (2014). Formação de Professores e Prática Pedagógica: um diálogo possível. In P. Queirós, P. Batista, & R. Rolim (Eds.), *Formação Inicial de Professores Reflexão e Investigação da Prática Profissional* (pp. 11-26). Porto: FADEUP.

- Silva, P., & Queirós, P. (2018). Fixar as questões de género no projeto de identidade profissional de professores e professoras. In J. M. Constantino & M. Machado (Eds.), *Desporto, Género e Sexualidade* (pp. 85-100). Visão & Contextos.
- Souza, J. M. (2013). Professor de outrora e professor de agora: rumo à profissionalidade docente. *ELO: revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 125-135.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques*. Sage Publications, Inc.
- Yildizer, G. (2020). Epistemological Belief Differences between Prospective Physical Education Teachers and Coaches With and Without Coaching Experience. *Journal of Teaching, Research, and Media in Kinesiology*(6), 1-6.
- Zheng, H. (2009). A Review of Research on EFL Pre-Service Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of Cambridge Studies*, 4(1), 73-81.

O QUE PENSAM OS DOCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SOBRE SUA FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Andréia Fernanda Silva Iocca¹, Fátima Aparecida da Silva Iocca²

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso - IFMT (BRASIL), andreia.iocca@ifmt.edu.br

²Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT (BRASIL), iocca@unemat.br

Resumo

Os Institutos Federais trouxeram novo desafio para a formação integral, uma estrutura inovadora na formação do cidadão. O objetivo deste estudo de caso intrínseco, foi conhecer a percepção dos docentes do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) - Brasil, sobre sua atuação pedagógica e a relevância da formação inicial e continuada, para atender os resultados educacionais, conforme demanda pela profissionalização nos níveis ofertados. Os dados foram baseados em documentos públicos institucionais e na pesquisa de opinião on-line voluntária dos docentes. O IFMT é uma instituição de educação básica e superior, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica com 19 campi em todo o estado. Obteve-se 99 respostas (9,4 % do corpo docente). Os resultados indicam problemas e oportunidades relacionados as práticas pedagógicas; dificuldade em preparar os planejamentos por nível de ensino de forma ativa e dinâmica; sentimento de trabalho solitário, mesmo em equipe; alta carga horária de trabalho, impossibilitam a participação nas formações pedagógicas continuadas. Há porém, serviço de apoio pedagógico na maioria dos campi e na Reitoria, com a função de auxiliar no processo de elaboração de práticas mais assertivas, mas há certa resistência, desinteresse ou desinformação por parte dos docentes, em relação a este apoio. Pontos negativos elencados pelos docentes dão ênfase à sobrecarga de trabalho, influenciando diretamente na qualidade do trabalho e impactando no bem-estar docente. A gestão institucional precisa ser mais participativa e ativa, valorizando seu corpo técnico, buscando melhores condições de trabalho que refletirão no processo do ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Formação docente, Didática aplicada, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.

Abstract

From 2008 to 2016, the Federal Institutes brought a new challenge to comprehensive training, an innovative structure in citizen training. The objective of this intrinsic case study was to know the perception of the teachers of the Federal Institute of Mato Grosso (IFMT) - Brazil, about their pedagogical performance and the relevance of initial and continued training to meet the educational results, as required by professionalization at the levels offered. Data were based on institutional public documents and voluntary online teacher opinion survey. It is an institution of basic and higher education, pluricurricular and multicampus, specialized in offering professional and technological education with 19 campuses throughout the state. 99 responses were obtained (9.4% of the faculty). The results indicate problems and opportunities related to pedagogical practices; difficulty in preparing plans by level of education in an active and dynamic way; feeling of working alone, even in a team; high workload, preclude participation in continuing pedagogical training. There is, however, a pedagogical support service on most campuses and in the Rectoria, with the function of helping in the process of elaborating more assertive practices, but there is some resistance, lack of interest or lack of information on the part of teachers, in relation to this support. Negative points listed by teachers emphasize work overload, directly influencing the quality of work and impacting on teacher well-being. Institutional management needs to be more participatory and active, valuing its technical staff, seeking better working conditions that will reflect on the teaching-learning process.

Keywords: Teaching training, Applied didactics, Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso.

1. INTRODUÇÃO

O Brasil tem passado, nas últimas décadas, por importantes transformações políticas, econômicas e sociais, que influenciaram, dentre outros aspectos, as políticas públicas voltadas para a educação e o trabalho, contribuindo para o aprimoramento dos debates (Silva, 2001) acerca do atual modelo de educação profissional no país.

A trajetória da educação profissional no Brasil¹ aponta dualidades como “unilateralidade da formação técnica voltada ao atendimento exclusivo das necessidades do mercado de trabalho e, o ideário de formação para o mundo do trabalho de um sujeito autônomo, de direitos e deveres, construtor de cidadania plena” (Ortigara & Ganzeli, 2013, p. 257).

Nos anos 90 do século XX, foi criado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, Lei nº 8.948, (1994) com a transformação das Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Agrotécnicas Federais [EAFs] em Centros Federais de Educação Tecnológica [CEFET's]. Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB] nº 9.394, que incorporou o dualismo educacional abordando como modalidade distinta a educação regular, determinando no artigo 40 que “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente do trabalho.” (LDB, 1996, p. 16)

No início de 2003; com alternância do governo federal, em um cenário de altas taxas de desemprego, alto índice de trabalho informal, aumento da pobreza e das desigualdades sociais; retoma discussões sobre uma gestão social para a educação profissional e sua importância como fator estratégico para um novo projeto de desenvolvimento do país (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005), em consonância com o Plano Nacional da Educação (2001-2012), reconstituindo a educação profissional como política pública, para corrigir distorções de conceitos e práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior (Ortigara & Ganzeli, 2013). Instrumentos legais foram homologados: Lei nº 11.741 (2008a), que institui a possibilidade de integração do ensino médio ao ensino profissional, onde a articulação destes poderia ocorrer na forma integrada, concomitante e subsequente. Lei nº 11.892 (2008b), cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia [IFs], com um novo desafio para a formação integral do educando, reuniu o ensino médio, profissional e superior, assumindo uma estrutura inovadora para a formação do cidadão (Ortigara & Ganzeli, 2013).

Foram criados 38 IFs (com diversos campi) a partir das transformações dos CEFETs, ETFs e EAFs. No período de 2005 a 2010, houve ampliação (20,24%) no número de estabelecimentos de educação profissional no Brasil, conforme os censos escolares do Ministério da Educação [MEC/INEP].

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso [IFMT], criado em dezembro de 2008, atualmente com 19 campi localizados em regiões estratégicas conforme os arranjos produtivos locais, possui 31.142 mil alunos matriculados (ano base 2017) nos 278 cursos, dados da Plataforma Nilo Peçanha².

A formação de professores para atuar na Rede Federal de educação básica, técnica e tecnológica [EBTT] demanda reflexões para uma educação de qualidade para todos (Costa, 2017), é imprescindível pensar na formação docente, contemplar os conteúdos aliados à didática e avaliar se estão atuando em conjunto com os resultados esperados.

Segundo Perrenoud (2000, p.9) a “prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidades crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre os dispositivos e sobre as situações de aprendizagem, sensibilidade em relação com o saber e com a lei” esquematizam uma nova proposta de trabalho docente, mas não totalmente estabelecida, em especial no IFMT.

Neste contexto, a problematização do presente estudo busca identificar o perfil do docente efetivo do IFMT e como ele pode realizar, de maneira satisfatória, seu trabalho nos diversos níveis de ensino que os IFs possuem, com base apenas na sua formação inicial. Esse questionamento surge devido à complexidade da situação educacional dos IFs que atendem o nível médio integrado ao técnico, educação de jovens e adultos, graduação e a pós-graduação.

¹ Criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909 presidente da República Nilo Procópio Peçanha, Decreto nº 7.566, implanta em cada capital do país uma escola de aprendizes artífices, com ensino relacionado as especialidades industriais dos estados (Kunze, 2006).

² Portaria n.01 de 03 de janeiro de 2018 (Setec/MEC), cria a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) destina-se à coleta, tratamento e publicização de dados oficiais da Rede Federal. A PNP nasce da necessidade da constituição de um banco de dados convergente com as características da EPT, no qual estejam reunidas as informações necessárias para o monitoramento dos indicadores de gestão definidos pela Setec/MEC em conjunto com os órgãos de controle.

2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

2.1. Tipo de pesquisa

Esta pesquisa possui como cunho metodológico o Estudo de Caso intrínseco de uma organização específica – o IFMT – e tem o foco de investigação, um grupo de profissionais docentes efetivos da instituição, com abordagem quali-quantitativa, utilizando análise de documentos oficiais e aplicação de questionários aos docentes do IFMT, na produção de dados sobre a formação dos docentes, como a capacitação profissional interfere na atuação do docente e na relação com a comunidade interna. A modalidade “estudo de caso” é uma investigação de natureza empírica, fundamentada no trabalho de campo, onde estuda uma dada entidade no seu contexto real, tirando todo o partido possível de fontes múltiplas. (André, 2005, p 8)

A escolha do IFMT para o estudo de caso, ocorre devido ser uma Instituição de Ensino, pode-se aprofundar o conhecimento sobre o seu desenvolvimento ao longo de um período, o desempenho de setores específicos, a situação dos Campi, o processo de comunicação ou de decisão, dentro outros (Chizzotti, 2013).

Este estudo é descritivo, onde o pesquisador analisa os dados sem intervenção. Utilizou-se como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica, análise de informações e documentos dos arquivos do IFMT, além do levantamento de informações por meio de questionários encaminhados por e-mail institucional a todos os docentes efetivos da Instituição. A pesquisa teve início após a anuência da reitoria, por meio da Pró reitoria de Pesquisa, inovação e Pós-graduação do IFMT.

2.2. Caracterização do objeto de estudo

A história do IFMT iniciou-se em 1909, com as primeiras experiências em educação profissional e tecnológica no País. Neste ano, foi criada a Escola de Aprendizes e Artífices de Mato Grosso, atualmente é o Campus Cuiabá - Cel. Octayde Jorge da Silva deste IFMT (Kunze, 2006). Em 1943, foi criado o Aprendizado Agrícola de Mato Grosso, na cidade de Santo Antônio do Leverger, hoje, Campu São Vicente. Em 1980, foi criada a Escola Agrotécnica Federal de Cáceres, atualmente Campus Cáceres (Kunze, 2006).

Em 2008, haviam três centros de referência em educação profissional no Estado: o Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso – [CEFET Mato Grosso] em Cuiabá, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá – [CEFET Cuiabá] em São Vicente e a Escola Agrotécnica Federal [EAF] de Cáceres (Kunze, 2006).

Em 29 de dezembro de 2008 com a Lei nº. 11.892 funda-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT que integrou o CEFET Mato Grosso, o CEFET Cuiabá e a Escola Agrotécnica Federal de Cáceres. O IFMT é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Vinculada ao Ministério da Educação, possui natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (IFMT, s.d.)

O IFMT esta em regiões estratégicas do Estado de Mato Grosso (Figura 1), com 14 campi em funcionamento (IFMT, s.d.).

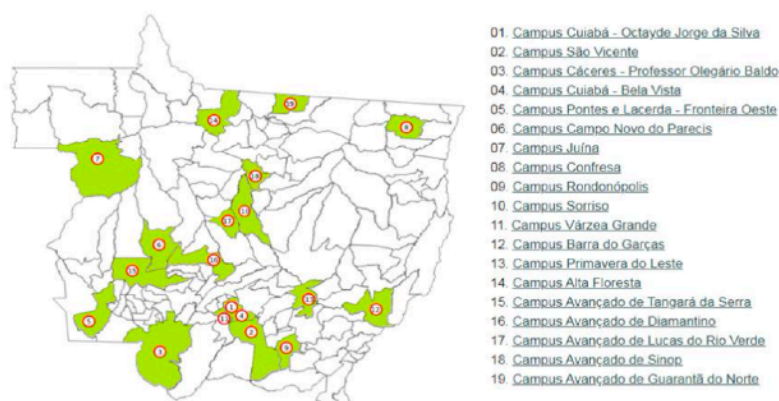


Figura 1. Mapa do Estado do Mato Grosso contendo a distribuição geográfica dos campi do IFMT. Fonte: IFMT, s.d.

O IFMT tem aproximadamente 31 mil alunos, 278 cursos nos níveis: Pós-graduação - especializações e mestrados, Superior - bacharelado, licenciatura e tecnologias, Técnico - ensino médio integrado, subsequente, concomitante e Proeja, Educação a Distância - UAB e Profucionário e cursos de curta duração (Formação Inicial e Continuada [FIC]) (IFMT, s.d.).

O acesso aos documentos oficiais da Instituição e informações (ano de criação dos Campi, número de docentes efetivos lotados por Campi), foi realizado em sítios eletrônicos do IFMT/ MEC e para o número de alunos matriculados/curso/campus, utilizou-se a Plataforma Nilo Peçanha, ano base 2017.

Foram consultados documentos de acesso público e aplicação de pesquisa de opinião onde todos os participantes responderam a um questionário, após leitura do RCLE e aceitação de participação. Não houve identificação do participante [como nome, raça, credo, documentos pessoais, endereço físico ou eletrônico] o estudo ficou isento de aprovação no comitê de ética (Resolução nº 510 CONEP/MS, 2016), que versa sobre pesquisas com seres humanos na área de ciências humanas e sociais.

Como critério de inclusão, consideramos os participantes deste estudo os 1.050 docentes do quadro efetivos de servidores do IFMT inclusive os docentes em cargo de gestão ou afastados para capacitação. Não participaram deste estudo os docentes contratados por tempo determinado.

Foi aplicado questionário on-line (formulários do Google) para os participantes, com questões abertas e fechadas, juntamente com o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido [RCLE] disponível por 30 dias. O questionário continha 3 blocos: 1º-questões sobre o perfil do participante; 2º - percepção do participante sobre suas práticas pedagógicas e a formação continuada e 3º - conhecimento do participante das leis, normas e regulamentos do IFMT.

Os dados foram tabulados, realizada análise quantitativa com base em estatística descritiva, agrupados por número de servidores (docentes e técnicos administrativos educacionais [TAE]) e número de estudantes matriculados nos cursos que serviram de base para caracterização do IFMT. A análise qualitativa foi pautada na análise do discurso (Bardin, 2011).

Os dados coletados foram agrupados em categorias: Caracterização do IFMT; perfil do docente do IFMT; percepção das práticas pedagógicas e formação continuada dos docentes do IFMT; legislação no ensino EBTT.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Caracterização do IFMT

A criação do IFMT ocorreu em 2008, alguns Campi já existiam, com outras nomenclaturas, como o Campus Cuiabá, Campus São Vicente e Campus Cáceres conforme histórico disponibilizado no sítio eletrônico da instituição (Tabela 1). A maioria dos campi conta com serviço de apoio pedagógico, seja

de Coordenação Pedagógica [CP], Núcleo de Apoio Pedagógico [NAP], Núcleo de Apoio Pedagógico e Psicossocial [NAPP] ou Supervisão Pedagógica [SP] (Tabela 1).

Tabela 1: Ano de criação dos Campi, total de servidores efetivos (docentes e técnicos administrativos educacionais [TAE]), serviço de apoio pedagógico (Coordenação Pedagógica [COPE], Núcleo de Apoio Pedagógico [NAP], Núcleo de Apoio Pedagógico e Psicossocial [NAPP] ou Supervisão Pedagógica [SP]) e alunos regularmente matriculados em 2017 por Campi no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso [IFMT]

Campus	Ano de Criação do Campus ¹	Número de docentes ²	Número de TAE's ²	Pedagogo	Psicólogo	Assistente social	COPE/NAP/NAPP/SP	Alunos matriculados ³ (2017)
Alta Floresta	2015	34	25	3	1	1	Sim	794
Barra do Garças	2010	47	43	3	1	1	Sim	1312
Cáceres	2008	64	71	4	1	1	Sim	1301
Campo Novo do Parecis	2009	58	43	4	1	1	Sim	1671
Confresa	2010	49	40	4	-	1	Sim	1305
Cuiabá – Octayde Jorge da Silva	2008	251	105	8	1	3	Sim	8248
Cuiabá – Bela Vista	2008	73	46	2	1	1	Sim	4000
Juína	2010	51	44	5	2	3	Sim	1324
Pontes e Lacerda	2009	53	37	3	-	1	Sim	1494
Primavera do Leste	2013	60	22	2	1	1	Sim	1050
Rondonópolis	2010	47	44	5	1	1	Sim	1066
São Vicente	2008	82	80	6	2	1	Sim	1461
Sorriso	2013	41	25	1	-	1	Sim	1270
Várzea Grande	2013	40	23	1	1	1	Sim	2604
Avançado – Diamantino	2014	21	11	-	1	1	Não	385
Avançado – Lucas do Rio Verde	2016	13	8	-	-	-	Não	536
Avançado – Tangará da Serra	2014	22	14	1	1	1	Sim	576
Avançado – Sinop	2016	23	16	1	-	1	Não	454
Avançado – Guarantã do Norte	2016	21	11	1	-	1	Não	291
Reitoria	2008	-	142	5	1	4	Sim	-
Total geral		1.050	850	59	16	26	-	31.142

Fonte: ¹<http://rededefederal.mec.gov.br/>; ²<http://dsgp.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/quadro-de-servidores-por-campus/> e ³<https://www.plataformanilopecanha.org/>

O IFMT atua em vários níveis, com cursos técnicos (integrados ao ensino médio, concomitantes ao ensino médio, subsequentes ao ensino médio, integrados ao ensino médio - modalidade Proeja), superiores (bacharelado, licenciatura e tecnologia), a distância [EaD] (cursos Superiores - Universidade Aberta do Brasil [UAB] e cursos técnicos - Profucionário/MT), pós-graduação (Latu Sensu e Strictu Sensu) e de Formação inicial e continuada [FIC] totalizando 278 cursos com mais de 31 mil estudantes matriculados (Tabelas 1 e 2), e programas do governo federal: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego [Pronatec] e Programa Nacional Mulheres Mil, atualmente inativos no estado.

Tabela 2. Número de cursos e Níveis de ensino (Técnico, Superior, EAD, Pós Graduação e FIC) por Campi no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso [IFMT]

Campus	Número de Cursos	Níveis de Ensino				
		Técnico	Superior	EaD	Pós-Graduação	FIC
Alta Floresta	13	5	2	-	1	-
Barra do Garças	16	7	1	-	1	1
Cáceres	18	6	3	-	-	1
Campo Novo do Parecis	14	4	4	-	-	-
Confresa	13	4	3	-	2	-
Cuiabá – Octayde Jorge da Silva	44	19	11	4	3	-
Cuiabá – Bela Vista	17	4	4	1	2	1
Juína	12	4	3	-	-	-
Pontes e Lacerda	23	7	4	-	2	-
Primavera do Leste	17	6	3	-	-	-
Rondonópolis	13	6	2	-	-	1
São Vicente	12	2	6	-	1	-
Sorriso	15	2	3	-	2	4
Várzea Grande	11	5	1	3	3	3
Avançado – Diamantino	9	4	1	-	-	2
Avançado – Lucas do Rio Verde	5	2	1	-	-	2
Avançado – Tangará da Serra	9	5	1	-	-	2
Avançado – Sinop	11	5	-	-	-	6
Avançado – Guarantã do Norte	6	2	3	-	-	1
Total geral	278	99	56	8	17	24

Fonte: Plataforma Nilo Pecanha

O campus Várzea Grande possui maior oferta de pós-graduação EaD (especialização em Gestão Pública, Libras e Educação Inclusiva e Formação Docente para a Educação Profissional Integrada com a Educação básica, modalidade PROEJA). Os Campi de Alta Floresta, Cuiabá e Bela Vista ofertam pós-graduação Strictu sensu (mestrado).

3.2. Perfil do docente do IFMT

Dos 1050 docentes efetivos do IFMT, 99 profissionais (9,4% dos docente efetivo) aceitaram participar da pesquisa, lotados em 17 não houve participantes dos Campi Confresa e Várzea Grande.

Do total de respondentes 65,3% são do gênero masculino com faixa etária entre 30 e 40 anos (48,5%) com licenciatura e formação inicial na graduação (38,8%), são formados entre 11 e 20 anos. Atualmente 93,9% dos participantes fizeram alguma capacitação; 50% com mestrado profissional. São 34,7% atuando como docente entre 5 a 10 anos e 45,9% atuam com docentes do IFMT a menos de 5 anos, refletindo os docentes que acessaram o IFMT por meio dos concursos públicos dos últimos 5 anos.

Quanto ao nível de ensino que já atuaram ou que atuam no IFMT 92,9% dos docentes no nível técnico integrado ao ensino médio, no nível superior; 57,1% nos cursos de bacharelado, 43,9% nos cursos de tecnologia e 32,7% nos cursos superiores de licenciatura e 23,5% na pós-graduação do IFMT.

Referente a questão “por que escolheu ser professor”, citaram: amor/paixão, vocação, aptidão e/ou identificação com a profissão ou realização profissional (50% das respostas). Ressaltamos que 26,5% citaram a estabilidade do serviço público e/ou por acreditar que o concurso público é a melhor oportunidade do mercado de trabalho (figura 2)



Figura 2: Nuvem de palavras sobre a motivação dos entrevistados para seguir carreira docente

Nove docentes disseram que a profissão oportuniza transformar realidades locais e globais “Porque acredito que somente por meio da educação pública de qualidade é possível despertar o senso crítico e analítico, necessário para a formação da cidadania, um dos pilares para a construção de uma sociedade justa”. Apesar de ser duas pessoas que responderam “não escolhi” e outra “falta de opção”, o impacto é direto sobre os milhares de estudante que terão contato com estes docentes. A relevância social da carreira docente é incontestável, mas pouco valorizada, mal remunerada (Elacqua et al., 2018).

De modo geral os docentes, sentem-se satisfeitos ou muito satisfeitos com o trabalho docente que desenvolvem no IFMT (63,3%) e, 9,1% estão insatisfeitos ou muito insatisfeitos com o trabalho docente na instituição. Dados próximos para a questão sobre a “relação professor/aluno”, 65,7% citaram ser boa relação ou ótima (15,2%) e 4% citaram ser ruim.

A relação dos docentes com os demais colegas, foi citada 22,2% “ótima”; 49,5% “boa”, 26,3% “regular” e 2% “ruim”. Valores similares a relação com a Gestão do Campus: ótima(24,5%), boa (42,9%), regular (21,4%), ruim (8,2%) e péssima (3,1%).

O “bem estar docente” é abordado na questão sobre as doenças que estão associadas a prática profissional docente foram citadas por 26,5% dos participantes. São elas: depressão (48%), enxaqueca (36%) e lesão por esforço repetitivo [L.E.R.] (24%). As manifestações de mal-estar docente ou sintomas psicossomáticos são cada vez mais comuns nesta classe, as possíveis causas

podem ser os múltiplos turnos e horários extensos, turmas grandes (Bizarro & Braga, 2005; Oliveira, 2006). No IFMT, os dados sobre as relações entre o corpo docente/alunos/gestão, interesse pela carreira docente e ações que oportunizem a formação continuada, influem neste cenário. O impacto para a qualidade do ensino ofertado, bem como para os cofres públicos é enorme, agravando ano a ano este problema.

3.3. Percepção das práticas pedagógicas e formação continuada dos docentes do IFMT

Ressaltamos que 54,2% dos docentes tiveram na graduação a disciplina de didática, em sua maioria docentes formados em licenciatura e licenciatura/bacharelado, mas os formados em bacharelado e tecnologia não tiveram a disciplina, que visa ensinar métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, destinados a colocar em prática as diretrizes da teoria pedagógica.

Na formação profissional, além de revisão de conteúdos curriculares, deve-se repensar as metodologias de ensino-aprendizagem, adequadas ao perfil do profissional que se pretende formar, que perpassa pela práticas pedagógicas dos docentes, apoiados em tendências. Libâneo (1990) propõem uma reflexão sobre as tendências pedagógicas. Alicerçando estas tendências, usadas na educação brasileira, em duas linhas de pensamento pedagógico: tendências liberais e progressistas.

Para lograr êxito em suas práticas pedagógicas, o docente definiu como conduzir suas aulas, variável conforme o nível, curso, turmas, ano, assim, o docente se apropria de todas as tendências pedagógicas, para definir a mais eficaz, conforme a situação/grupos de trabalho supracitados. O fato de ter docentes que não sabem sobre "tendências" (10,3%), é preocupante, pois impacta nas práticas desenvolvidas.

Os principais recursos utilizados nas atividades didáticas pedagógicas, pelos docentes foram projetor multimídia (94,8%), quadro, giz/caneta (92,8%), televisão, computador, tablete, smartphones ou similares (64,9%), biblioteca física ou virtual (54,6%), laboratório didático específico da área (53,6%) ou laboratórios multidisciplinares (19,6%). Apenas 7% fazem uso de visitas técnicas e/ou aulas de campo como recurso didático, 3,1% usam os laboratórios "makers", somente 1% utilizam de projeto interdisciplinar e outro 1% da pedagogia de alternância como recurso didático.

Referente ao planejamento das aulas, 98% disseram que realizam com periodicidade semanal, embora o plano docente individual [PDI] seja um planejamento semestral, entregue a chefia imediata. O planejamento individual foi mencionado por 71,4% dos docentes ("Devido à falta de tempo para discussão com colegas a maior parte do planejamento é individual"; "Na maioria das vezes é individual, mas prefiro trabalhar em equipe"), outros dez docentes realizam o planejamento por área e nove realizam em conjunto.

Na Organização Didática do IFMT (Capítulo VI art. 34 e 35), estabelece que o docente com regime de 40 horas e em dedicação exclusiva, deverá cumprir carga horária mínima de 8 e máxima de 24 horas-aula semanais em sala de aula, podendo atuar no máximo em 15 turmas diferentes por semestre. Os dados indicaram que 48% dos docentes ministram de 13 a 18 aulas, 30,6% de 9 a 12 aulas, 17,3% entre 19 e 24 aulas e 1% relatou estar com carga horária abaixo de oito ou acima de 24 aulas.

A alta carga horária em sala de aula e atividades correlatas ao ensino, pesquisa e extensão, impedem aprimorar as práticas pedagógicas docentes. No IFMT, os docentes podem assumir disciplinas fora de sua área de atuação ou mesmo de formação, o que ocorre na maioria dos casos, pela falta de docentes em determinadas disciplinas, que exige dos "professores disponíveis" adaptação e aquisição de conhecimentos rápidos, muitas vezes prejudica o desempenho, o bem-estar deste profissional e a qualidade da educação oferecida.

Os docentes relatam que já participaram de formação continuada (79,4%), que foi útil na reflexão sobre a prática docente (36,1%), mas as formações foram esporádicas e sem continuidade (29,9%); a forma como foi ministrada, não agregou nada à prática docente (13,4%). Já 13,4% não participaram de nenhuma formação, devido à alta carga horária, 6,2% disseram não terem sido informados sobre este tipo de formação e 1% não tinham interesse em participar de nenhum tipo de formação docente. Houve 50% dos participantes que não souberam informar se o IFMT oferece FIC para melhoria de suas práticas pedagógicas; 38,1% não sabem ou afirmam que não houve (17,5%) incentivo, facilitação ou disponibilidade de cursos na área de formação de professores nos últimos 5 anos.

A formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, técnicas e atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor (Silva, 2000). Compete a gestão ofertar cursos de aperfeiçoamento ou especialização, os profissionais tem o direito de formação. Para Cury (2001, p.1) "a oferta de um tempo para que os profissionais da área, por meio de quadros escolares ou não ou

por meio dos serviços da educação à distância, possam fazer de sua experiência um ato de (re) aprendizagem e reflexão”.

O desenvolvimento profissional envolve três dimensões fundamentais: “a do saber (conhecimentos específicos), a do saber fazer (desempenho profissional, atitudes perante o ato educativo) e a do saber ser e saber tornar-se (relações interpessoais, auto percepção, motivações, expectativas)” (Silva, 2000, p.103). Para a qualificação profissional, é necessário o constante aprimoramento, estudos, pesquisa, contato com bibliotecas e com outros professores/educadores, acesso a diferentes concepções pedagógica, com a formação que valorize a aquisição de conhecimentos, sobretudo o desenvolvimento de competências e, nesse sentido, o desenvolvimento profissional (Silva, 2000; Tardif, 2014).

A questão sobre atividades que o COPE, NAP, NAPP ou SP poderiam promover para auxiliar os docentes sobre suas práticas pedagógicas, 12,24% participantes não responderam a questão, o que é preocupante, pois abordam itens importantes no desempenho do ensino e aprendizagem.

“Relação entre professor e aluno ainda é praticada com tradicionalismo, principalmente no que diz respeito ao aluno se manifestar contra as práticas docentes. Isso precisa ser revisto, afinal “dizem” que só estamos onde estamos pelos alunos, mas na prática o mesmo não é ouvido”. (Participante A)

Outras respostas estão alinhadas com a dificuldade de se lecionar nos diversos níveis e em diferentes cursos oferecidos pelo IFMT, como exemplo:

“Sugestões sobre práticas de ensino para cursos superiores, o NAP auxilia apenas o ensino médio”; “solicitar informação sobre qual área o docente pretende fazer formação e não simplesmente contratar um curso de capacitação e acreditar que o mesmo atende a todos os docentes do IFMT, que possuem áreas de formação muito distintas. O curso deveria ser por área”; “Vejo pouco interesse no núcleo pedagógico abordar as disciplinas técnica. Na maioria das vezes o professor tem que pegar conteúdos complexos e criar um sistema didático para lecionar aos alunos, e não vejo apoio algum da equipe pedagógica em auxiliar neste desafio”. (Participante B)

Relato sobre a necessidade de reuniões mais efetivas e melhor planejamento da gestão em relação às atividades voltadas para a formação docente:

“Penso que há sobrecarga de trabalho tanto no dia a dia, quanto nas reuniões. Faltam diálogos mais frequentes sobre as práticas didáticas. Penso que formações, cursos e outras oportunidades de reflexão pedagógica sejam necessárias”; “Reunião de apresentação de experiências dos colegas e discussões de algumas temáticas pertinentes a formação dos alunos”; “Oficinas de planejamento de aulas por área”; “normalmente estas atividades têm muito blá, blá e pouca efetividade”. (Participante C)

Há ainda docentes lotado em Campi que não tem setor de apoio (Tabela 1) ou que desconhecem qual o papel do mesmo: “Não temos esse departamento”; “Isso existe?” (Participante D).

Alguns docentes não se sentem pertencentes da instituição, sentem-se isolados, mesmo com conhecimento de colegas do corpo docente com boa qualificação, que a troca de experiências seria uma forma de enriquecer suas práticas pedagógicas:

“Minha primeira formação é bacharelado, porém fiz formação pedagógica (antes de ingressar no IFMT), assim tenho um pouco de conhecimento (não o suficiente) sobre a parte pedagógica. Acredito que o IFMT poderia pensar em um evento anual para debater a temática, uma semana pedagógica por área (organizada por polo talvez), com oficinas de novas práticas ou rever as velhas práticas pedagógicas, apresentar novas tecnologias que podem ser adotadas em salas de aula, trocas de experiências (acredito que temos muitos docentes criativos e cheios de ideias que inovam em sala de sala). Não estamos sabendo trabalhar em equipe, não me sinto parte da instituição que tem mais mil docentes efetivos, trabalhamos isolados. Quando nos unimos, conhecemos novas pessoas, influência diretamente na nossa motivação e produtividade. Muitas vezes procuramos fora da instituição por palestrantes ou para ministrar minicurso, porque não conhecemos os talentos que temos na própria instituição, uma sugestão seria criar um banco de “talentos”, assim saberia quem poderia convidar para dar uma palestra, minicurso ou oficina”. (Participante E)

Em alguns campi, exemplo em Rondonópolis, os docentes se mostraram satisfeitos com o trabalho desenvolvido pelo serviço de apoio pedagógico, pois ocorre ao longo do ano incluindo a participação de agentes externos, contudo neste campus, houve o relato de necessidade de ampliar atuação pedagógica aos alunos com déficit de aprendizagem.

3.4. Legislação no ensino EBT

Referente a legislação, 14,3% dos docentes conhecem todas as leis, normativas e regulamentos do IFMT, a maioria (83,7%) conhece algumas normas e regulamentos e 2% diz não ter conhecimento destes documentos, fundamentais para o desenvolvimento das atividades de servidor público, sobretudo docente.

As leis n.º 11.892/2008 (criação dos Institutos Federais), n.º 8.112/1990 (regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais), n.º 13.460/2017 (participação, proteção e defesa dos direitos do usuário dos serviços públicos da administração pública) e a n.º 9.394/1996, a LDB, são estudadas para o concurso público para provimento de cargo docente do IFMT, contudo, 74,2%, 65,3%, 19,4% e 1% dos docentes, respectivamente, informaram conhecimento e leitura das mesmas. Preocupante 1% conhecerem e terem lido a LDB (Lei das diretrizes e base da educação nacional)

O Estatuto do IFMT aprovado em 2009 e atualizado Resolução do Conselho Superior [CONSUP] n.º 80/2015 é conhecido por 45,9% dos docentes. O Plano de Desenvolvimento Institucional [PDI] e o PDI dos campi, que definem a missão, a visão, os valores, as principais políticas, objetivos e metas institucionais para um período de 5 anos (IFMT, n.d.). Os PDI's são conhecidos por 70,4% e 65,3%, respectivamente, dos participantes.

O Regimento Geral do IFMT, conjunto de normas que disciplinam a organização e o funcionamento da instituição, complementando e normatizando as disposições estatutárias, é conhecido por 53,1%. A Organização Didática, documento que rege os procedimentos didático-pedagógicos, disciplinares e administrativos dos campi do IFMT consonante com a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais, PDI e Regimento Geral da instituição, 26,3% dos participantes desconhece o documento. Em relação ao Plano Diretor de Tecnologia da Informação [PTDI], 83,7% desconhece, preocupante pois é instrumento de gestão que traça o plano estratégico para promoção de melhoria contínua da gestão e da governança de TI. Já o Plano Pedagógico do Curso [PPC] é conhecido por 95,9% dos participantes, que apresenta a definição, a concepção, estrutura do curso, procedimentos e instrumentos avaliativos.

O Código de Ética do IFMT (Resolução n.º 091/214), pautada nas leis e decretos federais é conhecido por 2% dos participantes. Outros documentos oficiais também foram elencados pelos docentes representando 1% cada um. Estes dados indicam a urgência na promoção de mecanismos de divulgação sobre os documentos institucionais, não se pode exercer a função sem o conhecimento e entendimento sobre a estruturação e como agir.

4. CONCLUSÕES

Cerca de 10% dos docentes efetivos do IFMT participaram deste estudo, investindo parte do seu tempo para pensar, perceber e compartilhar suas práticas pedagógicas e sua relação com o trabalho na instituição. Foi uma oportunidade de terem voz em relação a angustias, dilemas e problemas que relaciona as suas práticas e que não conseguem sanar sozinhos.

O corpo docente apresenta qualificação (com mestrado e doutorado), entretanto, há carência segundo a maioria, relacionada as práticas docentes. Os maiores problemas são a alta carga horária, dificuldades em desenvolver práticas mais adequadas para cada nível de formação ofertado pela instituição a formação inicial do docente, em especial os bacharéis e tecnólogos, que não tiveram contato com disciplinas como didática, nem na formação inicial, tampouco em suas pós-graduações.

A alta rotatividade docente entre os Campi ou entre IF's, por redistribuição remoções; docentes afastados por problemas de saúde ou para capacitação, demora ou impossibilidade legal e/ou orçamentária de contratação de docente substituto, sobrecarrega os pares efetivos, que assumem carga horária maior que o limite estabelecido, impedindo que tenha tempo para planejamento das aulas, contribuindo para o mal-estar docente, queda na qualidade de trabalho e, no ensino-aprendizagem. A gestão de cada campi deve ater-se aos objetivos do IFMT, com uma liderança mais participativa e ativa de fato, valorizando seu corpo técnico (servidores)viabilizando as mínimas condições de trabalho.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

- Bizarro, R., & Braga, F. (2005). Ser professor em época de mal-estar docente: Que papel para a universidade? *Linguas e Literatura*, II série, 22:17-27.
- Costa, M. D. (2017). *Professor da educação básica, técnica e tecnológica (EBTT's) no processo de ensino-aprendizagem no Instituto Federal Campus – Palmas/PR*. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, Brasil.
- Chizzotti, A. (2013). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 5ed. Petrópolis: Vozes.
- Cury, C. R. J. (2001). *Reforma Universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. In Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Cortez.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. & Alfonso, M. (2018) *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington: BID.
- Frigotto, G., Ciavatta, M. & Ramos, M. (2005). A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*, 26(92): 1087-1113.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso [IFMT], s.d. *Documentos oficiais*. Recuperado em <http://ifmt.edu.br>.
- Kunze, N. C. (2006). *A escola de aprendizes e artífices de Mato Grosso (1909 – 1941)*. Cuiabá: CEFETMT.
- Libâneo, J. C. (1990). *Democratização da Escola Pública*. São Paulo, SP: Loyola.
- Oliveira, E. S. G. (2006). O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. *Ciência e Cognição*, 7(1):27-41.
- Ortigara, C. & Ganzeli, P. (2013). *Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. p. 257-280. In: Batista, E. L. & Müller, M. T. (Org.). *A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI*. Campinas, SP: Alínea.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Silva, A. M. C. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação e Sociedade*. 21(72): 89-109.
- Silva, M. O. S. (2001). *Avaliação de políticas públicas e programas sociais: aspectos conceituais e metodológicos*. In: SILVA, M. O. S. (Org.) *Avaliação de políticas públicas e programas sociais: teoria e prática*. São Paulo, SP: Veras.
- Tardif, M. 2014. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, Brasil.

A IDENTIDADE DOCENTE WALDORF EM PORTUGAL: PENSAMENTO, FORMAÇÃO E PRÁTICAS

Sandra Sylvia de Santana Ziegler¹, Mayra Mugnaini²

*1Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (PORTUGAL),
sandra.ziegler@edu.ulisboa.pt*

*2Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (PORTUGAL),
mayramugnaini@campus.ul.pt*

Resumo

A Pedagogia Waldorf surgiu em 1919, na Alemanha. Desde então, vem conquistando espaço no contexto educacional em diversos países. Em Portugal, as primeiras referências são datadas de 1923 e de 1926. Apesar de os princípios dessa Pedagogia chegarem ao território português relativamente cedo, o regime salazarista (1926-1974) pôs fim à iniciativa, sendo o seu retorno datado somente nos anos setenta do mesmo século. O objetivo central deste artigo consiste em identificar e caracterizar a identidade docente Waldorf, bem como a sua formação inicial e específica, de modo a traçar um perfil destes professores no cenário português. Para tanto, foram mapeadas as instituições Waldorf existentes em Portugal e elaborado um questionário online para os docentes destas instituições. A relevância em investigar o pensamento docente Waldorf está contida na especificidade desta Pedagogia, a qual possui uma metodologia que relaciona filosoficamente as teorias além das contidas apenas no campo educacional, o que constata a sua multidimensionalidade. A partir da reflexão sobre as ideias e práticas educativas e da formação inicial e específica destes docentes no contexto português, torna-se possível caracterizar esta comunidade e compreender as concepções teóricas, a metodologia, as crenças e as práticas educativas destes atores e as influências no cenário educacional de forma mais ampla. Conforme Escolano Benito (2017), a história da profissão docente é uma história composta por sujeitos reais. Assim, a partir das análises das respostas obtidas, procuraremos demonstrar como os professores constroem de forma empírica a própria docência e legitimam cultural e socialmente o seu protagonismo.

Palavras-chave: Identidade Docente, Pedagogia Waldorf, Profissionalidade Docente.

Abstract

Waldorf Education emerged in 1919 in Germany. Since then, it has been conquering space in the educational context in several countries. In Portugal, the first references are dated from 1923 and 1926. Despite the fact that the principles of this Pedagogy reached Portuguese territory relatively early, the Salazarist regime (1926-1974) put an end to the initiative, with its return dated only in the 1980s of the same century. The main objective of this article is to identify and characterize the Waldorf teaching identity, as well as their initial and specific training, in order to outline a profile of these teachers in the Portuguese scenario. For this purpose, the existing Waldorf institutions in Portugal were mapped and an online questionnaire was prepared for the teachers of these institutions. The relevance of investigating Waldorf teaching thinking is contained in the specificity of this Pedagogy, which has a methodology that philosophically relates theories beyond those contained only in the educational field, which confirms its multidimensionality. From the reflection on the educational ideas and practices and the initial and specific training of these teachers in the Portuguese context, it becomes possible to characterize this community and understand the theoretical conceptions, the methodology, the beliefs and the educational practices of these actors and the influences on the broader educational landscape. According to Escolano Benito (2017), the history of the teaching profession is a story composed of real subjects. Thus, based on the analysis of the responses obtained, we will try to demonstrate how teachers empirically build their own teaching and culturally and socially legitimize their protagonism.

Keywords: Teaching Identity, Waldorf Pedagogy, Teachers' Professionalism.

1. INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA WALDORF: UMA BREVE HISTÓRIA

A Pedagogia Waldorf teve a sua origem na conceituação teórica denominada *antroposofia*¹, concebida por Rudolf Steiner², um austríaco que cresceu durante o desenvolvimento técnico e a era da transição industrial do final do século XIX, período que influenciou o pensamento intelectual da época e o levou a considerá-los um “mal necessário” para o desenvolvimento de uma consciência humana planetária. Steiner também realizou estudos sobre a natureza da alma humana (Sócrates), a razão, o conhecimento e a ética (Kant), sobre a seleção natural (Darwin), sobre o modelo de organização social (Marx) e outros (Ziegler, 2017).

O modelo da sociedade pensado por Steiner (1861-1925) adquiriu adeptos nos círculos liberais e socialistas, servindo como base para outros filósofos, como os da teoria crítica da Escola de Frankfurt como Horkheimer (1895-1973), Adorno (1903-1969) e Marcuse (1898-1979). Steiner concebeu a *trimembração social*, uma visão da sociedade e de um indivíduo que contempla a vida espiritual-cultural, a vida jurídico-política e a vida econômica – integradas, articuladas e autônomas, permitem a liberdade espiritual na vida cultural (intelectual), através de um sistema educativo livre; a igualdade democrática na vida jurídico-política (legal), ideal para as instituições do Estado, e a fraternidade social através de uma vida econômica baseada no associativismo e na solidariedade (Santos et al., 2019).

A antroposofia concebe o ser humano como constituído por quatro elementos (quadrimembração): corpo físico, corpo etérico ou vital, corpo astral (alma) e do Eu (espírito). O corpo físico é comum aos reinos mineral, animal e vegetal e ao ser humano. O corpo etérico ou o corpo vital é a força motriz da vitalidade e contra a deterioração do corpo físico. O corpo astral ou das sensações, presente nos animais e nos seres humanos, é expresso através das sensações. E finalmente, o Eu traz em si a alma humana, que só se autointitula, o seu interior, a identidade espiritual do indivíduo (Steiner, 1919a).

A primeira escola Waldorf foi fundada na fábrica de cigarros Waldorf-Astória, localizada na cidade de Estugarda, Alemanha, em 1919, após Emil Molt (proprietário) simpatizar com as ideias de Steiner, particularmente com a Teoria da Trimembração Social (Craemer, 2003). Conforme Romanelli (2008), Steiner realizou cursos e palestras para os trabalhadores da fábrica, que ficaram entusiasmados com a possibilidade de ver os filhos frequentarem uma escola que considerasse o ser humano e o seu desenvolvimento cognitivo baseados numa relação social harmoniosa. Após esse evento, Molt decidiu convidá-lo para criar uma escola que contemplasse essa perspectiva (Lanz, 1998).

Após o desenho e a fundação da primeira escola Waldorf, mesmo com o banimento desta Pedagogia durante a Segunda Guerra Mundial e nos países da Europa Oriental durante o regime comunista (Ziegler, 2017), há uma expansão transnacional e intercontinental crescente e que possui hoje cerca de 2000 Jardins de Infância e 1056 escolas Waldorf existentes em 61 países em todo o mundo³. O movimento Waldorf Education, criado pela Association of Waldorf Schools of North America (fundada em 1968) ganhou força ao longo do século XX, com alguma presença e tentativa de organizar o seu movimento nos últimos anos no âmbito educativo mundial.

1.1. Concepções Teóricas, Valores e Práticas da Pedagogia Waldorf

Os conceitos teóricos steinerianos para a Pedagogia Waldorf foram construídos e sistematizados a partir do conjunto de ideias baseadas em fenómenos observáveis através dos sentidos humanos (sensíveis e supassensíveis), elementos além dos métodos científicos tradicionais, ou seja, a denominada antroposofia. Steiner reconheceu a importância de combinar a ciência natural com a antroposofia no estudo dos fenómenos pelo método científico, conforme os postulados da época (início séc. XX):

O que importa é ressaltar a circunstância de a Ciência Espiritual possuir o mesmo caráter da Ciência Natural. O antropósofo apenas completa, na esfera da alma, o que o cientista natural procura obter com o auxílio do que pode ver com os olhos e ouvir com os ouvidos. Entre a

¹ Antroposofia vem do grego e significa, etimologicamente, o conhecimento do ser humano a partir do conhecimento da natureza e do universo (Ziegler, 2017).

² Rudolf Steiner, o criador da Pedagogia Waldorf e da antroposofia, nasceu na Áustria em 1861 e morreu na Suíça em 1925. Licenciado em Ciências Exatas e Doutorado em Filosofia e Letras.

³ Conforme dados disponíveis em:

http://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf

<http://www.iaswece.org>

legítima investigação natural e a Ciência Espiritual não há nem pode haver contradição alguma (Steiner, 1996, p. 3).

Segundo Steiner (1909), no ser humano, a interação e combinação dos quatro corpos definem os temperamentos humanos, denominados humores por Hipócrates, como o colérico, o sanguíneo, o fleumático e o melancólico, de comportamentos e tipos físicos característicos que se compreendidos e considerados, podem auxiliar no processo de aprendizagem formal, com orientações específicas para cada um. Além dos corpos, os doze sentidos da natureza humana através dos quais o indivíduo se relaciona com o mundo e consigo mesmo são: o tato; a vida; o movimento; o equilíbrio; o olfato; o paladar; a visão; o calor; a audição; a palavra; o pensar; o eu. Há também os sete processos vitais: a respiração; o aquecimento; a alimentação; a segregação; a manutenção; o crescimento e a reprodução (Steiner, 1916).

O ser humano é constituído de herança, de ambiente, de potencial e de predisposições e, num caminho individual, único e pessoal, tenta desenvolver-se na sua relação com o mundo através dos processos vividos em etapas de sete anos, os septénios. A sua estrutura em corpo (alma e espírito e as capacidades anímicas de pensar, sentir e querer) desenvolve em cada septénio estes elementos, apresentando características, interesses, perguntas e necessidades próprias e concretas. O desenvolvimento físico é concluído aos 21 anos, enquanto a alma e o espírito estão em contínua adaptação às necessidades e realidades do corpo físico (Steiner, 1919a).

O processo de ensino-aprendizagem Waldorf é conduzido de forma rítmica, ou seja, critérios como a estrutura do currículo, do horário, as escolhas dos temas para cada disciplina têm em conta o ritmo da natureza, do ano letivo, da semana, do dia, respeitando a alternância natural entre momentos de descanso, prontidão e necessidade de movimento. Na sala de aula, as matérias teóricas, artísticas práticas são organizadas de forma a permitir a alternância entre a aprendizagem de cada uma, a assimilação e os intervalos (Steiner, 1919a; 1919b; 1919c). A metodologia de ensino Waldorf baseia-se na sequência rítmica de reconhecimento-compreensão-domínio do conteúdo em cada processo autónomo na prática educativa. Na fase de reconhecimento, é necessário vivenciar, observar, experimentar; enquanto para a fase da compreensão de conteúdos torna-se necessário recordar, descrever, caracterizar e anotar; na fase de domínio de conteúdo, que se estende por várias aulas, é importante processar, analisar, abstrair e generalizar, de forma que sejam elaboradas teorias (Steiner, 1919b).

O ensino por épocas caracteriza-se por um período de 3 a 4 semanas no qual uma disciplina é considerada o tema principal a ser desenvolvido pelo professor de classe nas duas primeiras horas de aula, de acordo com o princípio da unidade transdisciplinar, isto é, o tema escolhido é desenvolvido com o apoio de todas as disciplinas curriculares. Uma vez finalizado o tema, outra matéria é escolhida como principal, alternando épocas de português, matemática, história, geografia, ciências e artes. As outras matérias específicas do currículo Waldorf complementam a aula principal em época numa perspetiva interdisciplinar. Os livros didáticos tradicionais, as fontes secundárias e os recursos audiovisuais de tecnologia de ponta são usados de forma limitada e a partir do ensino médio ou quando estimulam o trabalho independente, porque enfraquecem o contato entre professor e aluno, além de transmitirem uma predeterminada visão de mundo, que não foi selecionada nem avaliada pelo professor. Os recursos pedagógicos adotados são, basicamente, livros para leitura, literatura, coleções de textos, documentos originais, estatísticas, enciclopédias. Além disso, são feitos relatórios, descrições, documentações de processos e delimitação sistemática de conteúdos (cadernos de época) que ajudam o aluno a fixar o conteúdo (Steiner, 1920).

O desempenho e a competição têm um caráter pedagógico. O essencial é o progresso compreendido em relação ao desenvolvimento e percepção de capacidades, talentos, forças intelectuais, julgamentos, força de vontade e perseverança durante o processo de aprendizagem. A avaliação é concedida através de um boletim verbal descritivo e não por notas (Steiner, 1920). No entanto, de acordo com os regulamentos educacionais de cada país, a escola Waldorf aplica exames oficialmente reconhecidos através da realização de um curso preparatório individualizado.

As declarações de Steiner sobre o currículo Waldorf estão contidas no *Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule* (Do currículo da Escola Waldorf Livre, tradução livre) de Heydenbrand (1925), expressando que o currículo ideal deve acompanhar a imagem da natureza humana em formação nas diferentes faixas etárias, mas deve confrontar-se com a realidade total da vida e a ela adaptar-se, como a individualidade do professor que está diante de uma classe; a própria classe com as características individuais de cada aluno; o momento histórico e a localização geográfica, as respetivas autoridades e leis que regem o ensino da região onde a escola se encontra. Todos esses fatores alteram o currículo ideal e geram mudanças e entendimentos, e a missão pedagógica, que nos é colocada pela essência do ser humano em desenvolvimento, só poderá ser realizada se houver capacidade de movimento e flexibilidade no próprio plano de ensino. A educação rítmica de Waldorf

ocorre num processo contínuo e harmonioso, baseado em ritmos diários, semanais, mensais e anuais e na observação das fases evolutivas do desenvolvimento humano, dos "tempos da vida" ou dos septénios (Steiner, 1991).

2. A PEDAGOGIA WALDORF EM PORTUGAL

A chegada da Pedagogia Waldorf a Portugal, conforme afirma Quiroga Uceda (2015, p. 284), ocorreu "en los años veinte", mas não houve uma continuidade, sendo "a partir de los años setenta, tras la caída de la dictadura salazarista cuando se produjo una recepción que propició la inserción de la pedagogía Waldorf y la creación de iniciativas". Christel Makosch (sócia-fundadora da Associação Waldorf de Lisboa, educadora de infância e diretora do primeiro Jardim de Infância Waldorf em Portugal, o Jardim São Jorge [Alfragide]) expressa sobre uma primeira iniciativa educativa antroposófica em 1923 pela família Abecassis (Henriques, 2019). Há novas investigações indicando a retomada desta Pedagogia nos anos 70 do século XX (Ziegler, 2022, em fase de elaboração). A partir dos anos 1970, as tentativas de inserção da educação Waldorf e a criação de iniciativas retornaram com a Associação Casa de Santa Isabel (1975), o Centro de Pedagogia Terapêutica Casa Elías (1981) e o Jardim de Infância São Jorge (1983) (Steinmetz, 2001, pp. 70-71; Quiroga Uceda, 2015, p. 285; Henriques, 2019).

Houve, em 1989, na cidade de Dornach (Suíça), o *Congresso Mundial dos Professores Waldorf*, com a participação de 30 ibero-americanos que puderam construir o fortalecimento das relações e coordenar futuras ações. Em 1992, ocorreu o *1.º Encontro Ibero-Americano à luz do pensamento humanista de Rudolf Steiner* na cidade de Madrid (Espanha), organizado por Espanha e Portugal, com o propósito de acolher iniciativas e propostas oriundas dos países de língua espanhola e portuguesa. Os encontros ocorreram anualmente e os seus registos começaram em 2006, na *Revista de Educación Waldorf-Steiner*. Inicialmente, destinavam-se a professores do Jardim de Infância e, a partir de 2007, incluíram professores do Ensino Primário (Quiroga Uceda, 2015).

2.1. Jardins de Infância, Escolas e Iniciativas Waldorf em Portugal

Conforme levantamento realizado (Fig.1), há em Portugal atualmente seis jardins de infância (JI) e/ou escolas acreditadas pelo Ministério da Educação, a conhecer: Escola Jardim do Monte – JI ao 2.º Ciclo do Ensino Básico (Alhandra); Apis – Escola Waldorf de Sesimbra – JI e 1.º Ciclo do Ensino Básico (Sesimbra); Escola Casa da Floresta – JI ao 2.º Ciclo do Ensino Básico (Lisboa); Waldorf Infância Viva – JI (Lagos); Escola da Terra – JI e 1.º Ciclo do Ensino Básico (Colares); Escola Waldorf A Oliveira – 1.º ao 3.º Ciclo do Ensino Básico (Algarve). Há também duas instituições não acreditadas pelo Ministério da Educação: Jardim Waldorf Amoreira – Associação Antroposófica de Óbidos (Amoreira) e o Jardim de Infância São Jorge (Alfragide). Além disso, existem quinze Casas de Atividades que se fundamentam na Pedagogia Waldorf espalhados pelos país: A Concha (Colares); Associação Flor Dente de Leão (Portimão); Lua de Sementes (Bolíqueime); Associação Waldorf na Atlândida (Ilha de São Miguel); Caracol ao Sol (Barril de Alva); Casa Alecrim (Leiria); Associação Waldorf Casa da Estrela (Lisboa); Casa da Semente (Funchal); Casa do Sol (Matosinhos); Casa Jardim do Sol (Lisboa); Mimo Girassol (Braga); Projeto Casa Ser Natureza (Viseu); Casa Viva (Paços de Brandão); Caixa de Pandora (Pinhal Novo); Jardim Alfazema (Grândola).

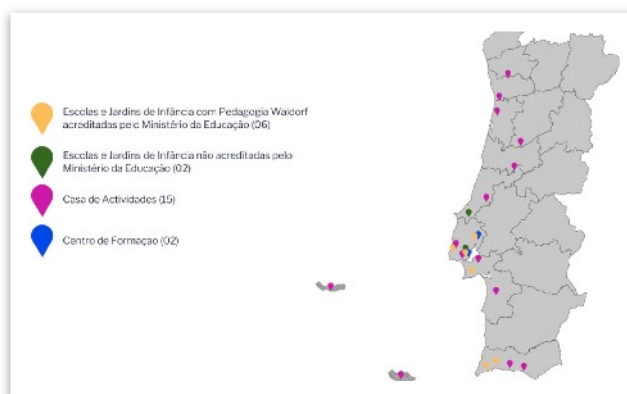


Fig. 1 Mapa Instituições Waldorf Portugal - 2022
(Fonte: APEPW; Google – Mapa e levantamento elaborado por Mayra Mugnaini)

2.1.1. Escola Jardim do Monte

No seguimento desse estudo, estendemos o nosso foco à perspetiva histórico-educacional do caso da Escola Waldorf Jardim do Monte, tida como consolidada e reconhecida no movimento Waldorf e na comunidade educacional portuguesa.

A Escola Jardim do Monte, localizada na Reserva Ecológica Nacional do Concelho de Vila Franca de Xira, teve a sua génese a partir de um grupo de professores participantes do projeto de formação contínua Aprender a Aprender, desenvolvido em escolas da rede pública e com base nos princípios antroposóficos em 1993/94. Assim, em 2004, ocorreu a fundação do Jardim de Infância Jardim do Monte e a escola, do mesmo nome, em 2007. O reconhecimento pelo Ministério da Educação ocorreu em 2011 e a escola oferece atualmente um ciclo de estudos do Jardim de Infância ao 2.º Ciclo do Ensino Básico (Ziegler & Pintassilgo, 2022). Possui enquanto conceitos a envolvência ambiental, a arte na educação, a autoeducação para a vida e compreende o professor enquanto facilitador (Ziegler, 2022, em fase de elaboração).

3. IDENTIDADE DOCENTE WALDORF EM PORTUGAL

Para que fosse compreendido quem são os professores Waldorf no contexto português, foi elaborado um questionário⁴ com perguntas fechadas e abertas, no formato *online* e enviado, em novembro de 2021, para a listagem de instituições/iniciativas Waldorf no país juntamente com uma Carta de Apresentação e Pedido de Colaboração via *e-mail*. No entanto, acredita-se que devido a uma ausência de um contacto mais próximo com as instituições/iniciativas resultou em uma participação bastante baixa – do total de vinte e três instituições-iniciativas encontradas, houve apenas seis respostas de professoras. De toda a forma, esse dado também é significativo.

De acordo com Sacristán (1995, p. 65), a profissionalidade docente é a “afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. A intencionalidade docente dessas professoras pôde ser percebida no compartilhamento das características que um professor Waldorf deve possuir – Prof. A (rosa); Prof. B (verde); Prof. C (amarela); Prof. D (azul); Prof. E (vermelho); Prof. F (laranja) – e são ilustradas no mapa conceitual (Fig. 2).



Fig. 2 – Mapa Conceitual (elaborado por Mayra Mugnaini)

Importa ressaltar que a Pedagogia Waldorf não foi objeto de alguma disciplina e/ou curso durante a formação inicial, facto comum a todas as participantes. Há formações internas nas instituições em que as professoras trabalham, seja mensalmente ou no formato de tutoria semanal. As professoras

⁴O questionário está disponível através do link: https://drive.google.com/file/d/1eGzDmva7rxGUATaw3Tb_Q8CYKmJjrvGm/view?usp=sharing

realizaram associações da Pedagogia Waldorf com os seguintes teóricos: Paulo Freire; Vygotsky; Piaget; Berbaum; Goethe; Lanz e Burkhard. Há também um destaque para os ritmos, presentes na planificação do processo de ensino-aprendizagem, que ocorre de forma anual e de acordo com as épocas. Essas percepções constroem uma identidade docente que é coletiva, de forma que as “práticas não são ações neutras, mas criações socioculturais dotadas de significado e de discurso” e são nutridas pelas “memórias que são portadoras de um sentido cultural definido e contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade docente” (Escolano Benito, 2017, p. 168). Conforme o mesmo autor (2017, p. 29), há uma importância sobre o “mundo da prática, ou da experiência”, pois este “assume um papel essencial na construção do conhecimento sobre a escola e na fundamentação da cultura efetiva em que se materializam as ações e os discursos executados e interpretados pelas instituições educativas” e que “configuram o *habitus* profissional dos professores”.

3.1. Formação Inicial e Formação Específica Waldorf

Em relação à formação inicial dos docentes que responderam ao questionários, temos os seguintes dados: uma licenciada em História pela Universidade de Lisboa (1976-1981) – Prof. A; uma licenciada em Psicologia pela Universidade de Lisboa (1980-1985) – Prof. B; três licenciadas pela Escola Superior de Educação de Lisboa, sendo: uma em Ensino Básico – Português e Francês (2002-2007) – Prof. C; uma em Educação Pré-Escolar (2009-2013) – Prof. D; e uma em Educação de Infância (1998-2002) – Prof. E; por fim, uma licenciada também em Educação de Infância, mas pela Escola Superior de Educação de Setúbal (2001-2005) – Prof. F.

Um ponto interessante a ser observado é em relação ao momento que estas profissionais descobriram a existência da Pedagogia Waldorf. Ainda que tenham feito a formação inicial em períodos distintos, o momento desta descoberta é muito próximo: Prof. A em 1991; Prof. B em 2012; Prof. C em 2002; Prof. D em 2005; Prof. E em 2002; Prof. F em 2004; o que demonstra que houve uma circulação das ideias desta pedagogia nos fins do século XX e início do século XXI. Outra coincidência foi também no período de formação específica, em que a Prof. C e a Prof. E realizaram a formação entre setembro de 2013 a agosto de 2016; a primeira já possuía uma formação específica anterior realizada no Instituto La Salle, em Madrid (out. 2007 a jul. 2008) pela Harpa, e a segunda pela Associação Percurso Waldorf. A Prof. B e a Prof. F. realizaram sua formação no período entre setembro de 2015 a agosto de 2019, ambas pela Associação Percurso Waldorf. Destaca-se, ainda, que a Prof. A não possui formação específica no âmbito formal, mas conheceu a Pedagogia Waldorf a partir do projeto *Aprender a Aprender*.

As raízes da formação específica Waldorf em Portugal têm suas origens na Alemanha, Inglaterra, Espanha e Brasil. Em Portugal, há duas instituições que são habilitadas para oferecer essa modalidade de formação específica. A primeira, denominada Harpa – Associação Recriar para Aprender, foi fundada em 1999 a partir de um grupo de professores que trabalhou entre os anos de 1993 a 2008 no projeto de intervenção pedagógica no distrito de Lisboa, acreditado pelo Conselho Nacional Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores – Projeto “Aprender a Aprender – um Recurso Educativo de Auto Formação”⁵. É reconhecida pelo Ministério da Educação como Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), de natureza pedagógica e sociocultural, com sede na Quinta de São João dos Montes, Alhandra. Promove, entre outros, o desenvolvimento integral do ser humano, nos seus aspetos físicos, afetivos, cognitivos e espirituais, com a concepção educativa antroposófica, através dos conceitos e das práticas inerentes à educação para a sustentabilidade dos cursos de Formação em Pedagogia Waldorf, Eurytmia e Arte-terapia Antroposófica. A segunda, Associação Percurso Waldorf, fundada em 2013, é uma associação sem fins lucrativos e localizada nas instalações da Escola António Arroio em Lisboa e reconhecida como Organização Não-Governamental para o Desenvolvimento (ONGD) pelo Instituto Camões em 2016. Visa, através do Curso em Pedagogia Waldorf, atender à crescente procura desta formação, dirigida a Educadores de Infância e Professores, mas que também pode ser frequentada por outras partes interessadas. A seguir, foi elaborada uma tabela (Tab. 1) comparativa dessas duas ofertas formativas Waldorf em Portugal.

⁵Ler mais em Ziegler e Pintassilgo (2022).

Tab. 1 – Formação Waldorf

	HARPA	PERCURSO WALDORF
DURAÇÃO DO CURSO	03 anos (jan. - nov.) 01 regime residencial (05 dias) 400h – Teórico + 300h – Trabalho de Investigação e Estudo Individual 01 Ano Letivo – Estágio Obrigatório (a partir do 2.º ano)	04 anos (10 fins de semana) 02 regime residenciais (04 a 06 dias) 816 horas Não consta informação sobre Estágio no <i>site</i> da Associação
MODALIDADE	Presencial	Presencial
PÚBLICO - ALVO	Diplomados em Educação de Infância ou Ensino Básico ou Ensino Secundário. Profissionais que integram jardins de infância ou escolas e/ou tenham a seu cargo a educação de crianças (apenas em caso de vagas restantes).	Educadores, Professores e outros interessados em encontrar formas de educação que realmente respeitem o desenvolvimento da criança.
PLANO DE ESTUDOS (resumo)	1.º ano: Antroposofia e Pedagogia Waldorf; embriologia; a pedagogia Waldorf no séc. XXI; a imagem do ser humano. A consciência do pensar, do sentir e do querer; o desenvolvimento da vontade e a autoeducação do prof. Waldorf; os temperamentos; NEE em constituições unilaterais e o papel do movimento como resposta; antroposofia, caminho de conhecimento. O ser humano, a terra e o cosmos; andar, falar e pensar como base do desenvolvimento humano; a biografia humana como caminho de autodesenvolvimento. 2.º ano: a vontade como impulso transformador da nossa época; a evolução da consciência da humanidade; metodologia na educação no 1.º e 2.º seténios nas diversas áreas escolares; o desenvolvimento da criança dos 3-7 anos e dos 7-14 anos; os sentidos do ser humano; metodologia da educação no 1.º seténio; os membros constitutivos do ser humano; metodologia no 2.º seténio; os temperamentos; o compromisso do professor Waldorf. 3.º ano: o fundamento esotérico da pedagogia Waldorf e o caminho interior do professor; as celebrações e a vida pedagógica ao longo do ano; o desenvolvimento dos sentidos “inferiores” no jardim de infância e em casa; a saúde e a alimentação da criança; processos vitais e processos de aprendizagem; o desenvolvimento espiritual do ser humano segundo a antroposofia e as novas tecnologias; a tripartição social; a pedagogia Waldorf no mundo; a história da arte e o desenvolvimento da consciência.	1.º ano: estudo da Pedagogia Waldorf no movimento antroposófico e a introdução ao estudo do ser humano e das suas leis de desenvolvimento com base antropológica, filosófica e espiritual. 2.º ano: aprofundamento das leis do desenvolvimento do ser humano nos primeiros 21 anos de vida. 3.º e 4.º ano – Educador de Infância: promove o aprofundamento metodológico e didático até a idade escolar (autoeducação, andar, falar, pensar, sentidos básicos, nutrição cósmica e terrena, vivências e celebrações do ano, importância do ritmo, roda rítmica, movimento e festa, cuidar do jardim e da criança, aspectos curativos na educação, observação da criança, brincar livre, doenças infantis, maturidade escolar, narrativas e contos de fadas, trabalhos domésticos, manuais e artísticos, desenho infantil e trabalho com pais e em equipa). 3.º e 4.º ano – Ensino Básico: dirigidos aos professores dos primeiros oito anos letivos que aprofundam a metodologia e a didática com os temas: A Arte da Educação, Observação da Criança, Doenças Infantis, Maturidade Escolar, Iniciação à Escrita e à Matemática, Metodologia/didática do 1.º ao 8.º ano, Contos, Lendas, Narrativas, Biografias, Trabalhos Manuais e Artísticos, Desenho de Forma e Trabalho com Pais e Trabalho em Equipa.

Fonte: APW - <https://xn--associacao-percurso-waldorf-0dc1i.pt/> e HARPA - <https://harpa.pt/>, 2022

A partir desta tabela, tem-se a percepção da integração dos princípios da Pedagogia Waldorf na formação específica de um professor Waldorf. Compreende-se também os motivos que levam esses profissionais a construírem um olhar direcionado para um ensino rítmico, com uma ruptura paradigmática e a produção de mudanças educativas e sociais.

As instituições de formação de professores Waldorf em Portugal integram a *Associação Portuguesa de Escolas com Pedagogia Waldorf* (APEPW). A APEPW surgiu, em parte, no *I Congresso Nacional de Pedagogia Waldorf* (2017) e, após a sua fundação no dia 19 de março de 2018 pelas 06 escolas e jardins de infância existentes em Portugal à data, organizou o *II Congresso Nacional de Pedagogia*

Waldorf (2019) e a *Celebração dos 100 anos da Pedagogia Waldorf* (2019). Reúne os professores e educadores Waldorf em torno de uma proposta curricular para Portugal intitulada: “Oferta Educativa-Currículo Waldorf”. A APEPW representa oficialmente Portugal no Conselho Europeu de Educação Steiner Waldorf (ECSWE) e declara como o seu objetivo atual e futuro ajudar, apoiar, incluir e incentivar todas as iniciativas que desejem fazer uso e/ou levar a pedagogia Waldorf/Steiner à prática⁶.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao debruçar-nos sobre a identidade docente da Pedagogia Waldorf, tem-se um aprofundamento maior sobre as possibilidades práticas que esta pedagogia pode alcançar. Além do que pode ser desenvolvimento no âmbito das instituições escolares, a formação específica em Pedagogia Waldorf constrói nesses sujeitos um novo olhar sobre a sociedade – talvez esse seja o maior objetivo de Steiner, mantido vivo por inúmeras associações formativas pelo mundo.

No âmbito do contexto português, há ainda um longo caminho a ser elaborado em relação aos sujeitos que integram essas instituições e iniciativas. Não apenas pelo recente interesse das produções científicas sobre a Pedagogia Waldorf, como também em relação ao moroso processo de acreditação por parte do Ministério da Educação.

De acordo com Quiroga Uceda (2015, p. 116), educar, para um educador Waldorf, significa possibilitar à criança conhecer-se a si mesma e equilibrar o seu ser tripartido. Neste sentido, para a autora, a educação Waldorf procura ser um processo pelo qual a criança e o adolescente aprendem a lidar harmoniosamente com os seus corpos físico, emocional e intelectual ou, dito diversamente, com vontade, sentimento, pensamento.

REFERÊNCIAS

- Craemer, U. (2003). *Conhecendo a Trimembração do Organismo Social. Fórum pela Humanização Social*. Gráfica Palas Athena.
- Escolano Benito, A. (2017). *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia* (Tradução e revisão técnica Heloísa Pimenta Rocha, Vera Lucia Gaspar da Silva). Editora Alínea. [1.^a ed. 2016].
- Heydenbrand, C. (1925). *Die Freie Waldorfschule Mitteilungsblatt für die Mitglieder des Vereins für ein freies Schulwesen* (Waldorfschulverein). EV. Herausgegeben von Verein für ein freies Schulwesen Stuttgart.
- Henriques, R. (2019). Jardim de Infância São Jorge: a escola dos ritmos tranquilos. In J. Pintassilgo, & L. A. M Alves (Coord.), *Roteiros da Inovação Pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX* (pp. 509-538). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Lanz, R. (1998). *A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. Editora Antroposófica.
- Quiroga Uceda, P. (2015). *La recepción de la pedagogia Waldorf en España*. [Tese de Doutoramento, Departamento de Teoría e Historia de la Educación]. Repositorio Institucional da Universidade Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/33064/>
- Romanelli, R. A. (2008). Pedagogia Waldorf: um breve histórico. *Revista da Faculdade de Educação*, 10(2), 145-169.
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A: Nóvoa (Org.) *Profissão professor*. Porto Editora.
- Santos, L. A. L., Torres, K. B. V., Silva, C. M., Borba, J. C., Rocha, J., Giglio, A. R., & Lourenço, L. B. R. (2019). O encontro entre Universidade e sociedade através da Pedagogia Waldorf e do projeto arquitetónico de uma escola baseado em arquitetura antroposófica. *Expressa Extensão*, 24(1), 121-140.
- Steinmetz, P. (2001). A country with a long Christian tradition. In N. Gobel, & S. Heuser (Ed.), *Waldorf Education Worldwide* (pp.70-71). Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners.
- Steiner, R. (1909). *Das Geheimnis der menschlichen Temperamente*. Berlin, 4. März. Öffentliche Vorträge im Architektenhaus Berlin. GA-Gesamt Archiv.

⁶ <https://www.aepw.pt>

- Steiner, R. (1916). *Die 12 Sinne und Lebensprozesse*. Konferenz in Dornach (Schweiz) am 12. August. GA-Gesamt Archiv.
- Steiner, R. (1919a). *Erziehungskunst I: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* [English Translation] Vierzehn Vorträge und eine einleitende Ansprache. 20. Aug.—5. Sept. 1919 in Stuttgart. (I. Teil des Schulungskurses für die Lehrer der ersten Waldorfschule). Erstveröffentlichung: als Manuskriptvervielfältigung an die Teilnehmer des Kurses. Erste Buchausgabe: Dornach 1932 (GA Bd. 293).
- Steiner, R. (1919b). *Erziehungskunst II: Methodisch-Didaktisches*. Vierzehn Vorträge und eine einleitende Ansprache. 21. Aug.—5. Sept. 1919 in Stuttgart. (II. Teil des Schulungskurses für die Lehrer der ersten Waldorfschule). Erstveröffentlichung: als Manuskriptvervielfältigung an die Teilnehmer des Kurses. Erste Buchausgabe: Dornach 1934 (GA Bd. 294).
- Steiner, R. (1919c). *Erziehungskunst III: Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge*. Vierzehn Vorträge und eine einleitende Ansprache. 21. Aug.—5. Sept. 1919 in Stuttgart. (III. Teil des Schulungskurses für die Lehrer der ersten Waldorfschule). Erstveröffentlichung der Seminarbesprechungen in: „Zur Pädagogik Rudolf Steiners“ (später: „Erziehungskunst“) 5.—8. Jg., 1931-1935, Erstveröffentlichung der Lehrplanvorträge in „Die Menschenschule“, 14. Jg. 1940 (GA Bd. 295).
- Steiner, R. (1920). *Die pädagogische Zielsetzung der Waldorfschule in Stuttgart* Erstveröffentlichung: „Soziale Zukunft“, 5.-7. Heft, Februar (GA 24, S. 266-276).
- Steiner, R. (1991). *La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía: metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación* (Traduzido por Juan Berlín). Editorial Rudolf Steiner, S.A..
- Steiner, R. (1996). *Reencarnação e Carma: a luz das modernas concepções da ciência natural*. Editora Antroposófica.
- Ziegler, S. (2017). *Educação ambiental e a pedagogia Waldorf: estudo comparativo do processo de ambientalização da educação em três escolas em diálogo com os princípios Steinerianos*. [Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências Exatas e da Natureza]. Repositório Aberto da Universidade da Paraíba. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11782>
- Ziegler, S. (2022). *A apropriação do ideário Steineriano na transição do século XX: o caso da Escola Jardim do Monte*. Tese de Doutorado. Em fase de elaboração.
- Ziegler, S., & Pintassilgo, J. (2022). Xénese dunha apropiación: o proxecto “aprender a aprender” e a escola Waldorf Xardim do Monte, Portugal (1993-2005). *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia de Educación*, 26, 97-108.

SER PROFESSOR DE ESCOLAS “DIFERENTES”: INOVAÇÃO EDUCATIVA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Joaquim Pintassilgo

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (PORTUGAL), japintassilgo@ie.ulisboa.pt

Resumo

A presente comunicação tem por objetivo refletir acerca das representações construídas por um conjunto de professores de escolas “diferentes” no que diz respeito ao aluno e à relação pedagógica, ao projeto institucional e aos valores que lhe estão subjacentes, ao sentido do exercício profissional, ao trabalho colaborativo e às margens de autonomia, ao percurso formativo e às práticas educativas eventualmente inovadoras por eles desenvolvidas no contexto escolar e com a comunidade e sobre os modelos pedagógicos que as inspiram, de forma mais ou menos híbrida e com combinações diferentes entre tradição e inovação. Usaremos como fontes de investigação um conjunto de entrevistas semiestruturadas realizadas a professores de duas escolas “diferentes” cujo conteúdo analisaremos tendo por base um conjunto de categorias a serem construídas na relação entre a fundamentação teórica (assente nas problemáticas da inovação e da profissão) e o material empírico.

Palavras-chave: Inovação educativa, profissão docente, escolas diferentes.

Abstract

This text aims to reflect on the representations constructed by a group of teachers from “different” schools with regard to the student and the pedagogical relationship, the institutional project and the values that underlie it, the meaning of professional practice, the collaborative work and on the margins of autonomy, to the educational path and eventually innovative educational practices developed by them in the school context and with the community and on the pedagogical models that inspire them, in a more or less hybrid way and with different combinations between tradition and innovation. We will use as sources of investigation a set of semi-structured interviews carried out with teachers from two “different” schools whose content we will analyze based on a set of categories to be constructed in the relationship between the theoretical foundation (based on the problems of innovation and the profession) and the empirical material.

Keywords: Educational innovation, teaching profession, different schools.

1. OS PROFESSORES: “A ÚLTIMA CHAVE NO PROCESSO DE MUDANÇA EDUCATIVA”

A inovação em educação, como tem sido defendido por vários autores, é um processo de mudança intencional, relativo, contextualizado e assente num conjunto de crenças e de valores (Cros, 2001, 2017; Pintassilgo, 2019). Além disso, ele deve ocorrer numa lógica “bottom-up”, ou seja, partir da iniciativa das escolas e dos professores (Correia, 1989; Canário, 2005). O papel destes, no que diz respeito à implementação de inovações no terreno educativo é, assim, fundamental. Esse papel tem sido amplamente reconhecido na literatura sobre a inovação educativa. Segundo António Bolívar (2003), “os professores constituem a última chave no processo de mudança educativa de que irá depender a forma como a inovação será interpretada e posta em prática” (p. 288). Para Fullan e Stiegelbauer (1992), parafraseando Sarason, “Educational change depends on what teachers do and think – it’s as simple and as complex as that” (p. 117). Finalmente, na ótica de Paniagua e Istance (2018):

Is precisely through the idea of teachers as designers of learning that innovation at the level of practice can be seen as a normal side of the teaching profession to solve the daily challenges in a context which is in constant change. (p. 21)

É assim necessário que os professores acreditem no valor dessas mudanças, que se apropriem das novas ideias e que as ponham em prática tendo em vista a melhoria das aprendizagens dos alunos e a sua formação integral como futuros cidadãos. O desenvolvimento de práticas educativas inovadoras está, assim, segundo cremos, indissociavelmente ligado ao desenvolvimento profissional dos

professores; é a resposta por eles dada aos problemas e desafios quotidianos colocados pelas necessidades de aprendizagem e de crescimento dos seus alunos.

O conceito de inovação não deve ser interpretado, na nossa perspetiva, dicotomicamente no que diz respeito à sua relação com a noção de tradição. Esta impregna em permanência o labor educativo. A transmissão da cultura e da ciência, entendidas como património da humanidade, é uma tarefa essencial da educação, designadamente daquela que é promovida pela escola. Desta fazem parte importantes tradições associadas ao seu currículo, à sua organização pedagógica, à arte de ensinar ou às identidades docentes ou juvenis. É, no entanto, fundamental que estas tradições sejam encaradas, não como algo imutável, mas sim como realidades dinâmicas que podem ser alvo de questionamento, reinterpretação e atualização. A trajetória dos próprios modelos pedagógicos renovadores - e dos movimentos por eles inspirados - pode ser entendida nesta perspetiva. A partir dos momentos inaugurais, construíram-se verdadeiras tradições como as associadas às pedagogias Montessori, Waldorf ou Freinet. Em termos mais gerais podemos falar de uma tradição progressista ou de uma tradição construtivista. O caráter paradoxal da relação entre tradição e inovação é bem captado pelo conceito de “tradição de inovação” proposto por Peter Burke (2007). Nessa perspetiva, por exemplo, o Movimento da Escola Moderna portuguesa (MEM) consubstancia uma autêntica “tradição de inovação” que foi sabendo repensar-se ao longo da sua trajetória de mais de meio século sem perder a sua identidade e a coerência do projeto original.

A complexidade dessa relação tem sido sublinhada por vários autores. Segundo Jaume Carbonell Sebarroja (2003), “estamos sempre reelaborando, reorganizando, reinventando a partir do já conhecido. Não nos enganemos: pelo menos na pedagogia, inventa-se muito pouco” (p. 7). Daí a necessidade de as propostas inovadoras, ao invés de radicalizarem a referida dicotomia, “encontrarem um ponto certo de equilíbrio entre tradição e modernidade” (Carbonell Sebarroja, 2001, p. 42). O trabalho dos professores é um bom exemplo dessa dualidade. Segundo o mesmo autor, os professores vivem numa “tensão permanente entre a mudança e a continuidade” (Carbonell Sebarroja, 2001, p. 30). Ao longo das suas trajetórias constroem identidades que se manifestam em estilos próprios de docência que os fazem sentir seguros e confortáveis no seu trabalho e no relacionamento humano e pedagógico que mantêm com os seus alunos. O problema é quando essas ideias e práticas cristalizam no tempo e os professores são incapazes de as adaptar a contextos diferenciados e a novos desafios e não conseguem questionar-se ou reinventar-se em face das transformações educativas e sociais com que vão sendo confrontados.

É nessa mesma linha de ideias que podemos interpretar a forma como os professores, designadamente aqueles que procuram desenvolver práticas inovadoras, se apropriam das diversas fontes de inspiração com que vão dialogando. A noção de complexidade aplica-se também à forma como os professores vão incorporando as diversas propostas inovadoras nas suas práticas. De acordo com o já citado Jaume Carbonell Sebarroja (2001), “em muitos casos, o professor inovador não se cinge nem comunga com um método determinado, mas, na prática - de maneira planificada ou improvisada -, vai aplicando diversas estratégias” (p. 81). Vai no mesmo sentido a afirmação seguinte de Paniagua e Istance (2018): “expert teachers draw on a combination of pedagogical approaches” (p. 21). É essa mesma tendência que encontramos historicamente nas formas de apropriação local de propostas em circulação internacional, como foi o caso da representada pela pedagogia Decroly, para aproveitar o exemplo que nos é trazido por María del Mar del Pozo Andrés (2020) “Creo que se puede dizer que los maestros españoles fueran muy originales en la apropiación de estos métodos, especialmente del de Decroly” (p. 324). Esta constatação remete-nos para uma outra noção com alguma funcionalidade para interpretar tanto o campo plural das pedagogias progressistas como o trabalho complexo dos professores, a noção de “hibridismo”. A maior parte dos projetos educativos “alternativos” e das experiências de escolas “diferentes” que têm vindo a ser desenvolvidos, no caso português desde os anos 50 e 60 do século XX, mas que em muitos casos permanecem hoje vivos, têm o “hibridismo” como sua imagem de marca.

Um último aspeto que gostaríamos de destacar nesta abordagem inicial, feita num registo predominantemente teórico, é o que se refere ao compromisso ético e à militância pedagógica habitualmente associados à adesão dos professores às causas educativas inovadoras (Bolívar, 2003). Como nota Françoise Cros (2017), “n’oublions pas que’il n’y a pas d’innovation [...] sans un arrière-plan de valeurs et de vision de futur qui en guide l’orientation” (p. 32). As experiências inovadoras têm, em geral, subjacentes a si, projetos de transformação da sociedade. A militância dos educadores das escolas “diferentes” visa, em última instância, mudar o mundo, o que lhe dá uma certa conotação utópica. Num registo mais pragmático, como afirma Jaume Carbonell Sebarroja (2015), esses ideais “sirven de faro para un montón de educadores y educadoras que piensan y luchan cada día para convertir en sueño el anhelo de una educación innovadora, socialmente equitativa, culturalmente poderosa y totalmente libre!” (p. 18).

2. SER PROFESSOR DE ESCOLAS “DIFERENTES”: OS CASOS D’A TORRE E DO PROJETO FAROL

A atual Cooperativa A Torre foi fundada em 1970 por Ana Maria Vieira de Almeida (Tana). Criada nos anos finais do Estado Novo como uma alternativa pedagógica protagonizada por pessoas ligadas à oposição política ao regime autoritário, A Torre mantém-se hoje em funcionamento, preservando, igualmente, a sua imagem de escola “diferente”. Tanto o edifício inicial como o mais recente ficam localizados no Bairro do Restelo em Lisboa. Tem, neste momento, atividades desde a educação de infância até ao 2º Ciclo do Ensino Básico. Neste caso, vamos recorrer a entrevistas feitas a quatro professores/as e ao então diretor da escola, todas elas realizadas, entre 2017 e 2018, no âmbito do projeto INOVAR (Pintassilgo & Andrade, 2019b).

O projeto Farol foi criado em 2015 a partir de uma iniciativa de um coletivo de pais e mães, com o apoio de um grupo de professores/as e a anuência da direção do Agrupamento de Escolas Padre Vítor Melícias. O edifício que passou a ocupar está localizado na Orjariça, nos arredores de Torres Vedras. Trata-se de uma pequena escola do 1º Ciclo do Ensino Básico. Tivemos em consideração, para a produção deste texto, duas entrevistas realizadas em 2018, uma efetuada, em simultâneo, a duas professoras da escola e outra a um antigo professor. Esta pesquisa foi desenvolvida, como a anterior, no âmbito do projeto INOVAR (Pintassilgo & Andrade, 2019a).

Um dos principais pressupostos das pedagogias progressistas, que têm como ponto de partida o movimento da Educação Nova, cuja fase mais típica foram as primeiras décadas do século XX, é a ideia de que a criança e o jovem devem estar no centro do processo de ensino-aprendizagem. O essencial é a aprendizagem do aluno, não o ensino do professor, e, para isso, é necessário conhecê-lo, conhecer as fases do seu desenvolvimento nas suas diversas dimensões. Além disso, o aluno deve ter um papel ativo na construção das suas aprendizagens, o que torna indissociáveis o “pedocentrismo”, o ativismo e o construtivismo no seio dessa tradição progressista. Essa centralidade do aluno está bem presente nas vozes dos profissionais de ambas as escolas. Segundo as professoras do Farol:

Acima de tudo o que está aqui em foco é o aluno. O aluno está no centro da escola, deveria estar em todas. Infelizmente, nas nossas escolas, com o modelo tradicional, o foco continua a ser no professor e não no aluno. No Farol isso não acontece. Nós estamos com o foco no aluno e o aluno tem a sua vontade, tem a sua experiência, tem os seus sonhos e [...] o que nós tentamos fazer é ouvi-los. (Professoras do projeto Farol, Entrevista, 9 de maio de 2018)

Na opinião de um antigo professor d’A Torre:

[Temos na Torre] um modelo coerente, transversal [...] tendo como fundo a ideia de que a criança tem de brincar muito e aprende através do brincar, movimentação livre, dar-lhe a possibilidade de ela ser protagonista e, acima de tudo, respeitar a diversidade. [...] É deixar a criança crescer, exprimir-se, ter liberdade, mas ao mesmo ter capacidade autocrítica e responsabilidade. (Antigo Professor da Cooperativa A Torre, Entrevista, 19 de julho de 2017)

Esta última citação chama, ainda, a atenção para o papel das brincadeiras no crescimento da criança, para o desejável equilíbrio que deve existir entre liberdade e responsabilidade no processo de construção da sua autonomia.

3. SER PROFESSOR/A: ENTRE A “PROFISSÃO” E A “MISSÃO”

O que representa ser professor em contextos escolares como aqueles em que trabalham? As respostas dos educadores e educadores d’A Torre e do Farol vão ao encontro das representações sobre o respetivo papel tal como vão sendo construídas no âmbito das pedagogias progressistas ainda que, paradoxalmente, continuem a convocar algumas das tradicionais concepções que acompanharam a construção histórica da profissão e do trabalho docentes. Segundo o antigo professor d’A Torre:

[Ser professor] é dar afeto e proximidade quando a criança precisa e dar distanciamento e autonomia quando for necessário, basicamente é isto. Eu sou um facilitador, sou um tutor que coloca contextos desafiantes, a minha missão é criar contextos desafiantes, contextos com algum nível de risco, não só físico, mas também cognitivo, emocional e social. (Antigo Professor da Cooperativa A Torre, Entrevista, 19 de julho de 2017)

Nesta citação está claramente expressa a ideia de que o professor é, no essencial, um “facilitador” que cria as condições e proporciona os recursos necessários à aprendizagem dos alunos, como resposta aos desafios que lhe são colocados, para além do seu papel de orientação, de tutoria, como

adulto de referência que está próximo da criança. Entretanto, para as professoras do Farol, a docência é apresentada da seguinte forma:

Ser professor não pode ser [só] uma profissão [...] Tem de ser uma vontade de estar sempre em construção e em mudança [...]. E quando eu entro no Farol eu tenho que pensar que estão ali dezassete vidas à minha frente, dezassete personalidades completamente diferentes, e que eu tenho, de alguma forma, que as motivar para a vida. [...] Não estamos ali [só] para transmitir saberes e conhecimentos. [...] mas é importante, acima de tudo, que eles sejam seres humanos e que sejam felizes; para mim isso é muito importante. (Professoras do projeto Farol, Entrevista, 9 de maio de 2018)

Esta é uma definição que expressa, como a anterior, a maneira complexa e multifacetada como é entendido o trabalho docente nas vozes dos próprios profissionais. Está aí presente a ideia de que a docência tem uma dimensão profissional, embora não se reduza a ela, implicando um compromisso ético para com as crianças sobre as quais se tem uma responsabilidade educativa. O excerto dá conta, igualmente, dos desafios permanentes com que se confrontam os educadores, sendo a profissão vista como uma construção permanente. Finalmente, mostra a consciência que estas professoras têm da importância do seu papel como formadoras integrais de seres humanos e de futuros cidadãos e não apenas como alguém que lhes transmite conhecimentos.

A ideia de que a relação pedagógica é, simultaneamente, uma relação afetiva está muito presente nos discursos dos professores, em particular no caso das professoras do Farol:

Ser professor do primeiro ciclo não é a mesma coisa que ser professor de outros ciclos. Nós conhecemos melhor as crianças; passamos muito mais tempo com elas do que os próprios pais. Muitas vezes, conseguimos, se calhar, chegar até uma criança e conseguimos conhecê-la de forma que os pais não conseguem [...]. Acima de tudo, acaba por ser uma relação, antes de professor-aluno, uma relação de amizade, em que nós nos damos a conhecer ... tem de haver uma ligação, tem que haver uma relação ... A relação entre o professor e o aluno do primeiro ciclo não é institucional, não pode ser institucional, é uma ligação muito mais íntima, muito mais na base dos afetos. (Professoras do projeto Farol, Entrevista, 9 de maio de 2018)

Ser professor de uma escola “diferente” é entendido por estas professoras como um desafio profissional que ousaram enfrentar, o que as conduziu a retomar alguns dos sonhos e ideais presentes na formação inicial e nos primeiros tempos da carreira. Esse é um desafio permanente em face da ambição que está subjacente a este tipo de projetos.

O Farol é efetivamente um projeto diferente e desafiador e foi isso que nos aconteceu em setembro; fomos um bocadinho desafiadas a retomar aqueles sonhos de há dezassete anos [...]. Não foi fácil. Foi uma adaptação muito difícil [...] porque é difícil gerir pais, alunos, comunidade educativa, é muito complicado gerir e fazer um equilíbrio de tudo; ainda não chegámos lá, ainda temos aqui um longo caminho pela frente. (Professoras do projeto Farol, Entrevista, 9 de maio de 2018)

O antigo professor d'A Torre dá-nos conta de duas possíveis atitudes dos novos professores ao serem confrontados, pela primeira vez, com as especificidades do trabalho e da vivência numa escola com estas características.

Alguns chegam aqui e não conseguem adaptar-se e há outros que ficam tão fascinados com isto que descobriram a pólvora e nunca mais saem daqui [...] [Os mais novos] Estão a fazer agora uma verdadeira aprendizagem e estão a descobrir um monte de prazeres em ser professor porque esta forma de trabalhar permite que as pessoas ganhem muita autoestima. (Antigo Professor da Cooperativa A Torre, Entrevista, 19 de julho de 2017)

Não é fácil ser professor de uma escola “diferente”. Alguns traços da identidade profissional, tal como vinha a ser construída, são claramente questionados, o que causa estranheza e desafia as nossas crenças e os nossos hábitos. Além disso, estes projetos implicam, em geral, como já notámos, uma militância permanente. Podemos ficar apaixonados pela generosidade dos propósitos, mas também esgotados pelo enorme investimento pessoal a que somos conduzidos. É esse sentimento que nos é expresso por um antigo professor do Farol:

Nunca estive tão cansado como naqueles dois anos [...]. Foi [um investimento enorme]. Ao nível de horas, ao nível de disposição, a todos os níveis. Depois, lidar com todas as expectativas que houve ... foi muito rico, a nível profissional também, mas a nível pessoal acho que foi mais rico ainda. (Antigo Professor do projeto Farol, Entrevista, 24 de julho de 2018)

O então diretor d'A Torre procura esboçar qual é, na perspectiva de quem lidera este tipo de escolas, o perfil desejável quando se coloca a necessidade de contratação de novos professores

Isto porque há um determinado perfil que às vezes é importante assegurar e que não tem a ver com o perfil de formação do ponto de vista estritamente académico, tem a ver com um perfil pessoal que a formação pode, ou não, favorecer. [...] Porque, no limite, aquilo que nos interessa é primeiro que sejam pessoas capazes de trabalhar com os outros, trabalhar cooperativamente. [...] Interessam-nos pessoas, também, que tenham a noção [...] de que o fundamental num bom professor ou educador é a qualidade da relação pedagógica que é capaz de instaurar com os seus alunos. (Diretor da Cooperativa A Torre, Entrevista, 16 de julho de 2016)

Não sendo questionada a necessidade de uma formação académica inicial, em correspondência com os requisitos legais, considera-se que isso não é suficiente, sendo conveniente atentar no perfil pessoal dos candidatos e num conjunto de outras competências transversais que possibilitem o desenvolvimento de um trabalho cooperativo - sendo a cooperação exatamente uma palavra-chave do projeto pedagógico d'A Torre - a par da concretização de uma relação pedagógica de qualidade com os alunos.

Os ideais de cooperação e de colaboração estão igualmente presentes nas relações de trabalho entre os professores, designadamente no que se refere à integração de novos docentes têm um acompanhamento próximo por parte de colegas mais experientes. O Diretor da escola destaca o facto de ser habitual o trabalho em "par pedagógico", sendo que, no caso dos professores mais recentes, "são mesmo acompanhados em sala" (Diretor da Cooperativa A Torre, Entrevista, 16 de julho de 2016). Idêntico é o testemunho de uma das educadoras de infância: "Quando elas entram nós tentamos sempre que não fiquem sozinhas. As pessoas quando entram novas entram sempre para ficar com uma pessoa mais experiente" (Educadora da Cooperativa A Torre, Entrevista, 11 de julho de 2017).

A defesa dos valores da cooperação e da colaboração está presente nos discursos da generalidade dos atores d'A Torre e disso são exemplo os testemunhos de um antigo professor e de uma professora da escola:

Um dos maiores problemas que eu acho que temos na escola é que os professores agem em solidão pedagógica, não falam entre si, não cooperam entre si, não se reúnem, não se veem, não discutem e isso é impensável na Torre. [Na Torre] Há reuniões periódicas, há encontros periódicos, há partilha diária nos intervalos, nos almoços nós falamos das crianças e falamos de nós próprios. (Antigo Professor da Cooperativa A Torre, Entrevista, 19 de julho de 2017)

Mas realmente sente-se essa colaboração entre as pessoas, de entreajuda, de estarmos todos juntos em reuniões a propor coisas. [...] Há realmente essa colaboração de todos num projeto que se pretende que seja de todos. [...] Eu gosto muito dessa parte da relação que existe com toda a gente desde professores a funcionários. Toda a gente participa nas assembleias da escola. (Professora da Cooperativa A Torre, Entrevista, 11 de julho de 2017)

Essa opção não põe em causa a autonomia que se pretende que todos os atores da escola assumam. De acordo com as afirmações de dois dos docentes o que se procura é um equilíbrio entre os dois termos:

Eu sou autónoma na minha escolha, mas há sempre, depois, essa troca. No fundo, a parceria funciona aí, nessa troca com os outros professores da escola. [...] Há sempre autonomia para o professor explorar aquilo que entende que pode funcionar. (Professora da Cooperativa A Torre, Entrevista, 11 de julho de 2017)

É muito bom, lá está, e essa é uma autonomia com sentido. Esta escola é muito rigorosa, nós trabalhamos muito aqui e não há nada que nós não façamos ... há uma hierarquia e nós sabemos que há. [...] Aí acho que é um pouco indiferente se sou eu que sou coordenadora e uma educadora mais veterana ou se são as pessoas mais novas. Eu sinto que toda a gente sente que tem uma grande autonomia. (Educadora da Cooperativa A Torre, Entrevista, 11 de julho de 2017)

Essa dinâmica organizacional coletiva tem igualmente expressão nos projetos de formação em contexto e entre pares desenvolvidos pela escola, em particular aquando da implementação de novos programas como foram os casos da matemática do casal Papy ou da filosofia com crianças. Tanto o Diretor como uma professora dão testemunho sobre esses processos:

Há determinados programas que requerem essa formação e esse acompanhamento como é o caso do programa de matemática e do programa de filosofia. (Diretor da Cooperativa A Torre, Entrevista, 16 de julho de 2016)

Tive formação aqui na escola de filosofia para crianças durante este ano letivo. Tínhamos [formação] uma vez por semana, durante mais ou menos um ano e depois acabamos por cada um de nós dar uma aula. A ideia é que possamos cada um de nós dar as aulas de filosofia a uma turma ... à turma que nos corresponda. [...] As outras formações que eu tenho são exteriores e são sobretudo de teatro, fui sempre fazendo outras formações de teatro. (Professora da Cooperativa A Torre, Entrevista, 11 de julho de 2017)

4. DA INFLUÊNCIA DO MEM AO HIBRIDISMO PEDAGÓGICO (NO ÂMBITO DA “TRADIÇÃO PROGRESSISTA”)

A inspiração da pedagogia Freinet foi absolutamente decisiva para o desenvolvimento de um conjunto de experiências alternativas em Portugal, a partir de meados dos anos 50, em pleno Estado Novo. Foram os casos do Centro Infantil Helen Keller, do Jardim de Infância Pestalozzi, do Externato Fernão Mendes Pinto e da própria Cooperativa (então Externato) A Torre, estes dois últimos já na transição dos anos 60 para os anos 70. A prática das chamadas “técnicas Freinet” tornou-se uma imagem de marca dessas escolas, o mesmo acontecendo em relação ao Movimento da Escola Moderna (MEM), cujas raízes mergulham nos anos 70, tendo-se institucionalizado nos anos 70, logo após a Revolução do 25 de Abril de 1974. Algumas dessas experiências, como o próprio MEM, foram, no entanto, distanciando-se gradualmente dessa fonte de inspiração inicial quase exclusiva.

Mesmo assim, e ainda que de maneira diferente, a marca da pedagogia Freinet continua presente nos projetos de muitas das escolas “diferentes” que pontuam a atualidade educativa portuguesa. Em todo o caso, para além da diversidade de projetos que podemos encontrar, em particular no campo do ensino privado ou cooperativo e no que se refere à educação para os mais jovens (da educação de infância ao 2º ciclo do Ensino básico), e que passam pelas pedagogias Waldorf, Reggio Emilia, High Scope e Montessori, entre outras, para não falar do MEM, o que nos parece predominar é uma espécie de hibridismo pedagógico em que a essa influência inicial se junta um conjunto de outras referências pedagógicas, algumas delas transversais a vários projetos. Isso é particularmente visível nos discursos dos professores que, em geral, se procuram demarcar de opções exclusivistas ou dogmáticas. É isso mesmo que expressam as professoras do Farol:

Nós não somos uma escola Waldorf, não somos uma escola do Movimento da Escola Moderna [...]. É assim! Nós, se calhar, aquele com que nos identificamos mais acaba mesmo por ser o MEM. [...] Nós não somos puras. [...] Eu não acredito que existam metodologias infalíveis e eu acho que cada criança deve ser tratada como um ser único. (Professoras do projeto Farol, Entrevista, 9 de maio de 2018)

É assim, nós funcionamos muito com várias especificidades realmente do Movimento da Escola Moderna. [...] As crianças são ouvidas; fazemos assembleias. [...] Temos implementado o PIT, em que eles têm o seu tempo de estudo autónomo; temos n coisas, portanto, relacionadas com o Movimento da Escola Moderna e que para nós fazem sentido; depois, sermos membros do MEM, não somos. [...] Depois vamos buscar outras que nós achamos que fazem sentido. (Professoras do projeto Farol, Entrevista, 9 de maio de 2018)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sequência dos exemplos apresentados, cremos poder incluir no quadro do que podemos designar por tradição pedagógica “progressista” o conjunto de ideias e representações desenvolvidas por educadores e educadoras d’A Torre e do Farol e expressas nas entrevistas aqui analisadas. A atribuição de um papel central à criança, aluno ou aluna, no que se refere à sua aprendizagem, o respeito pela sua individualidade, a valorização da liberdade e da afetividade, as preocupações com uma educação em dimensões diversas da personalidade da criança ou o entendimento do educador ou educadora como um “facilitador” são alguns exemplos da filiação nessa tradição. No que se refere ao perfil, à formação e ao trabalho dos educadores e educadoras, os discursos analisados valorizam o perfil pessoal, e não apenas a formação inicial, o recurso a estratégias de indução profissional, designadamente o trabalho em “par pedagógico”, a cooperação entre todos (educadores ou educandos) no respeito pela autonomia de cada um e uma formação profissional em contexto e entre pares. A cooperação é, de resto, um dos valores centrais destes projetos. As práticas educativas mais destacadas conduzem-nos ao reconhecimento da importância que a tradição específica da

“pedagogia Freinet” tem nas escolas diferentes e que se revela em “técnicas” como as assembleias, o jornal de parede, o jornal escolar, o texto livre ou o calendário de tarefas. Embora a possibilidade da não integração de alguns neste tipo de projeto seja admitida, o que os discursos nos mostram é, principalmente, o fascínio ou o encantamento que estas alternativas pedagógicas suscitam naqueles que naquelas que neles se envolvem.

REFERÊNCIAS

- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhorias de práticas educativas*. Edições ASA.
- Burke, P. (2007). Cultura, tradição, educação. In D. Gatti Júnior, & J. Pintassilgo (Org.). *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação* (pp. 13-22). Edufu.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto Editora.
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Ediciones Octaedro.
- Carbonell Sebarroja, J. et al. (2003). *Pedagogías del siglo XX*. Artmed.
- Carbonell Sebarroja, J. (2001). *A aventura de inovar: A mudança na escola*. Porto Editora.
- Correia, J. A. (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Edições ASA.
- Cros, F. (2017). *Innovation et société: Le cas de l'école*. ISTE Editions.
- Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. INRP.
- Fullan, M., & Stiegelbaner, S. (1992). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press/Cassell.
- Pozo Andrés, M. M (2020). Reflexões em torno da inovação em educação. Entrevista com Maria del Mar del Pozo Andrés. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(1), 315-328.
- Paniagua, A., & Istance, D. (2018). *Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies*. OECD Publishing.
- Pintassilgo, J. (2019). Um olhar histórico sobre escolas diferentes: Perspetivas teóricas e metodológicas. In J. Pintassilgo & L. A. M. Alves (Coord.). *Roteiros da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX* (pp. 7-32). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Pintassilgo, J., & Andrade, A. N. (2019a). *A Inovação Pedagógica no Contexto de uma Escola Pública Portuguesa: O caso do Projeto FAROL*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Pintassilgo, J., & Andrade, A. N. (2019b). A Torre: A escola como um lugar de vida (1970-atualidade). In J. Pintassilgo & L. A. M. Alves (Coord.). *Roteiros da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX* (pp. 447-482). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL: CARACTERIZAÇÃO E DESAFIOS

Ana Lúcia Aguiar¹, Inês Gregório², Ana Teresa Brito³, Joana Cadima⁴ e Luísa Barros⁵

¹*ProChild CoLAB (Portugal), ana.aguiar@prochildcolab.pt*

²*ProChild CoLAB e Universidade Católica Portuguesa (Portugal),
ines.gregorio@prochildcolab.pt*

³*ProChild CoLAB e ISPA Instituto Universitário (Portugal), ana.brito@ispa.pt*

⁴*ProChild CoLAB e Universidade do Porto (Portugal), jcadima@fpce.up.pt*

⁵*ProChild CoLAB e Universidade de Lisboa (Portugal), lbarros@psicologia.ulisboa.pt*

Resumo

A promoção de um maior investimento nos primeiros anos de vida da criança é entendida como uma prioridade, sendo a creche considerada um contexto fundamental neste âmbito. Simultaneamente, estudos internacionais recentes indicam que educadoras/es de infância mais qualificados e com formação específica, focada nos 0-3 anos, revelam uma compreensão mais complexa e multifacetada sobre as crianças nesta faixa etária, o seu desenvolvimento e aprendizagem. Em Portugal, o panorama atual de formação dos educadores de infância parece transparecer um baixo investimento na sua preparação para o trabalho em contexto de creche, ao mesmo tempo que tende a aproximar-se da educação escolar obrigatória. É neste contexto que surge o projeto ProFormação 0-3, que tem como principal objetivo caracterizar a formação dos educadores de infância para o trabalho em creche. Nesta apresentação, iremos discutir, de forma integrada, as principais conclusões resultantes de uma síntese da literatura internacional focada nesta temática, identificando práticas existentes e recomendadas, e de uma síntese da formação em educação de infância atualmente providenciada em Portugal, focada especificamente nos 0-3 anos. O propósito final do estudo será identificar as necessidades formativas e oferecer recomendações para formação complementar, de modo a apoiar os profissionais no seu trabalho. Este estudo surge no âmbito do ProChild CoLAB, que tem como objetivo combater a pobreza e a exclusão social na infância, através de uma estratégia nacional e transdisciplinar, que visa promover a mudança social efetiva em Portugal. Integrando uma área de intervenção social, ancorada em seis eixos fundamentais, destaca-se o de Desenvolvimento e Educação que tem entre os principais objetivos promover a melhoria da oferta educativa para crianças, capacitar e apoiar os profissionais de educação e promover políticas públicas que garantam o desenvolvimento e bem-estar da criança.

Palavras-chave: formação, educação de infância, creche, 0-3 anos

Abstract

The promotion of a greater investment in the early years of a child's life is understood as a priority, with the daycare settings being considered a fundamental context in this respect. At the same time, recent international studies indicate that more qualified early childhood educators with specific training, focused on 0-3 years, reveal a more complex and multifaceted understanding of children in this age group, as well as of their development and learning. In Portugal, the current panorama of training of early childhood educators seems to show a low investment in their preparation for day care settings, at the same times it shows a tendency to follow the practices in compulsory school education. It is in this context that the ProFormação 0-3 project emerges, which has as its main objective to characterize the training of early childhood educators for day care settings. In this presentation, we will discuss, in an integrated way, the main conclusions resulting from a synthesis of the international literature focused on this theme, identifying existing and recommended practices, and a synthesis of the training in early childhood education currently provided in Portugal, specifically focused on 0-3 years. The final purpose of the study will be to identify training needs and offer recommendations for further training to support professionals in their work. This study is part of ProChild CoLAB, which aims to combat poverty and social exclusion in childhood, through a national and transdisciplinary strategy that aims to promote effective social change in Portugal. Integrating a social intervention area, anchored in six fundamental axes, the Development and Education one stands out, which has among its main objectives to promote the improvement of the educational offer

for children, to train and support education professionals and to promote public policies that ensure the development and well-being of children.

Keywords: training, early childhood education, daycare, 0-3 years

1. INTRODUÇÃO

O projeto ProFormação 0-3 resulta de uma parceria entre o ProChild CoLAB e a Fundação Belmiro de Azevedo. O ProChild CoLAB Against Poverty and Social Exclusion foi constituído em novembro de 2018 como uma associação privada sem fins lucrativos, reconhecida pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) como Laboratório Colaborativo. Os seus principais objetivos são combater a pobreza e exclusão social na infância através de uma abordagem científica e transdisciplinar, promovendo a articulação entre setor público e privado e contribuindo para políticas públicas de defesa dos direitos das crianças.

O projeto ProFormação 0-3 enquadra-se no eixo de intervenção “Desenvolvimento e Educação” do ProChild CoLAB e a sua relevância prende-se com a aparente desconexão entre evidências de que a creche - quando de elevada qualidade - pode constituir um contexto fundamental para o desenvolvimento das crianças nos seus primeiros 3 anos de vida e o panorama nacional atual de formação de profissionais em educação de infância. Tendencialmente, a formação de educadores de infância parece estar mais direcionada para o trabalho com crianças dos 3 aos 6 anos e preparação para a educação escolar obrigatória, em detrimento dos 0-3 anos/trabalho em creche (Gomes & Brito, 2022). Simultaneamente, a formação de outros profissionais que exercem funções em creche, nomeadamente auxiliares de ação educativa, não se encontra caracterizada.

A formação dos profissionais que exercem funções em contextos de educação de infância torna-se particularmente relevante à luz de evidências que sugerem uma associação entre a formação inicial dos profissionais e a qualidade das suas práticas (Manning et al., 2019), com destaque para estudos recentes que apontam para a necessidade de providenciar aos profissionais uma formação específica direcionada para os 0-3 anos (e.g., Hu et al., 2019; Schaack et al., 2017). A produção de mais evidências neste âmbito contribuirá para a identificação de elementos-chave que, a integrarem a formação inicial dos profissionais, poderão contribuir para práticas de maior qualidade (e.g., Eckhardt & Egert, 2018; Loizou & Recchia, 2018; Schaack et al., 2017).

Neste contexto, o projeto ProFormação 0-3 está orientado para a prossecução de dois principais objetivos:

- Caracterizar a formação inicial atualmente disponível para os profissionais que vão exercer funções em creche.
- Identificar as necessidades formativas dos profissionais em serviço na creche para as quais já existem soluções e aquelas que carecem de uma resposta.

Para alcançar e cumprir estes objetivos foram definidas atividades principais no âmbito deste projeto:

1. Realização de uma síntese de literatura internacional sobre a formação de profissionais para práticas pedagógicas em creche de elevada qualidade.
2. Caracterização da formação disponível em Portugal para profissionais de creche (cursos profissionais, CTeSP, licenciaturas e mestrados).
3. Identificação de necessidades de formação dos profissionais de creche e suas perspetivas sobre a sua formação inicial.

Como metodologia, considerou-se a especificidade de cada uma das atividades e optou-se pela utilização de diferentes métodos. Assim,

- Na atividade 1 foi conduzida uma pesquisa com recurso a bases de dados amplamente utilizadas na área de estudo, nomeadamente EBSCO - Academic Search Complete, ERIC, PsycARTICLES, PsycINFO, Psychology and Behavioral Sciences Collection; Scopus e Web of Science.
- Na atividade 2 foi realizada a) uma análise documental dos cursos que visam a formação em educação de infância (suportada pela informação disponibilizada online nos sites das instituições de ensino identificadas, pelos programas das unidades curriculares dos cursos de ensino superior e por um questionário difundido pelos coordenadores da oferta formativa de nível IV); e b) entrevistas a docentes de Instituições de Ensino Superior, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre os currículos e planos de estudos.

- Na atividade 3 serão realizadas a) entrevistas a profissionais de creche (educadores de infância e auxiliares de ação educativa) para levantamento de necessidades de formação e b) um painel de peritos nacionais e internacionais com vista à sistematização de domínios, conteúdos e formatos de intervenção para preparação de uma proposta de formação contínua (método Delphi).

O presente texto – bem como a comunicação que lhe deu origem – pretende apenas refletir sobre os resultados preliminares alcançados na atividade 2 e que resultaram da análise documental realizada.

2. CURSOS PROFISSIONAIS

Ao nível do ensino secundário, identificou-se o curso profissional de Técnico de Ação Educativa como a qualificação mais adequada para capacitar para o exercício da atividade profissional em berçários e creches (previamente já teve a designação de Técnico de Apoio à Infância). Este curso profissional, que corresponde ao nível IV do Quadro Nacional de Qualificações, tem a duração de três anos e garante aos alunos uma dupla certificação (académica e profissional) que os prepara tanto para a entrada no mercado de trabalho como para o prosseguimento de estudo.

A qualificação de técnico de ação educativa tem como principais objetivos “cuidar, apoiar, vigiar e acompanhar crianças e jovens sob a orientação de outros profissionais, apoiando o planeamento, organização e execução de atividades do quotidiano, de tempos livres e ou pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento integral e bem-estar das crianças e jovens, no respeito pelos princípios de segurança e deontologia profissional” (ANQEP 2022). É a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) que define o perfil profissional desta qualificação, onde se especificam as tarefas para as quais os alunos são formados e ficam habilitados, bem como as competências que lhes estão associadas e que se dividem em conhecimentos, aptidões e atitudes – num documento intitulado ‘referencial de formação’. Ao mesmo tempo, o plano curricular deste curso é definido pela Portaria n.º 1283/2006 e inclui um total de 3200 a 3440 horas, sendo que 1000 horas devem ser dedicadas à componente de formação sociocultural; 500 horas à componente de formação científica; 1100 horas à componente de formação tecnológica e, por fim entre 600-840 horas à componente de formação tecnológica. No âmbito da autonomia pedagógica, as escolas decidem apenas a distribuição anual da carga horária e as Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) que são oferecidas e que irão permitir aos alunos adquirir uma série de competências técnicas necessárias ao exercício da profissão, sendo que as disciplinas incluídas nas componentes de formação sociocultural e científica são definidas pela referida Portaria.

A análise documental realizada ao referencial de formação em vigor e que levou em consideração o foco principal do nosso projeto no período entre os 0 e os 3 anos, permitiu-nos concluir que:

- a. Não existe qualquer referência explícita ao período de idade 0 aos 3 anos (ou primeira infância) na descrição da qualificação.
- b. No perfil de saída, as únicas referências à infância (não necessariamente à primeira infância) encontram-se na competência “Conhecimento de literatura para a infância e juventude” e na “Aptidão para aplicar técnicas de leitura e escrita para a infância e juventude”.
- c. Entre as 29 UFCD obrigatórias, encontram-se referências explícitas ou implícitas ao período entre os 0 e os 3 anos em apenas 5 delas (nomeadamente no seu título, objetivos ou conteúdos a lecionar).
- d. Entre as 28 UFCD opcionais, encontram-se referências explícitas ou implícitas ao período entre os 0 e os 3 anos em apenas 4 delas (nomeadamente no seu título, objetivos ou conteúdos a lecionar).
- e. É entre as UFCD de carácter opcional que se encontram as únicas duas Unidades que se dedicam exclusivamente ao período entre os 0 e os 3 anos: “Desenvolvimento da criança dos 0 aos 3 anos - iniciação” e “Saúde, nutrição, higiene, segurança, repouso e conforto da criança dos 0 aos 3 anos – regras básicas”.
- f. No ano letivo de 2022/2023 são oferecidos 79 cursos profissionais de Técnico de Ação Educativa, 32 na zona de Lisboa, 15 na zona Centro, 12 na zona Norte, 11 na zona Alentejo e 9 na zona Algarve, sendo que nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira não está prevista a abertura de qualquer curso.

No entanto, uma vez que já existiram cinco referenciais de formação para a qualificação de técnico de ação educativa, foi também feita uma análise aos documentos que já estão fora do seu período de

vigência, com o objetivo de verificar as alterações introduzidas. Concluiu-se, com esta análise comparativa que, entre 2008 e 2020, tanto os principais objetivos desta qualificação, como a lista competências a serem adquiridas pelos alunos, faziam referência explícita ao trabalho com crianças até aos 6 anos de idade. Assim, a análise documental realizada sugere que, entre 2008 e 2020, existia, nos cursos de ensino secundário que qualificavam para o trabalho com crianças em contexto de creche, um foco na infância que era bastante mais significativo e que se perdeu com o referencial de formação que foi adotado em fevereiro de 2020. A qualificação de Técnico de Ação Educativa tornou-se muito mais abrangente nas funções para as quais qualifica, o que conduziu a uma perda de especificidade dos conteúdos mais direcionados para o trabalho com crianças dos 0 aos 3 anos.

Numa segunda fase, e para complementar a análise à oferta do curso profissional de Técnico de Ação Educativa, foi contactada a ANQEP no sentido de solicitar esclarecimentos sobre algumas questões que surgiram após a análise documental acima referida e foi difundido pelos coordenadores do curso profissional de técnico de ação educativa de 44 estabelecimentos de ensino¹ um breve questionário com o objetivo de perceber de que forma e com que peso estão as questões relacionadas com o período entre os 0 e os 3 anos presentes em cada curso.

3. CURSOS TÉCNICOS SUPERIORES PROFISSIONAIS

Os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP), um ciclo de estudos de ensino superior não conferente de grau e ministrado no ensino politécnico, têm uma duração de dois anos e correspondem ao nível V do Quadro Nacional de Qualificações. Com componentes de formação geral e científica, formação técnica e formação em contexto de trabalho, estes cursos atribuem um diploma de técnico superior profissional e garantem a aquisição de competências técnicas específicas a determinada atividade profissional.

Na área da educação, foram identificados quatro CTeSP em 13 Instituições de Ensino Politécnico que capacitam para exercício da atividade profissional em contexto de creche:

1. Curso Técnico Superior Profissional de Apoio à Infância
2. Curso Técnico Superior Profissional de Intervenção Educativa em Creche
3. Curso Técnico Superior Profissional de Intervenção em Espaços Educativos
4. Curso Técnico Superior Profissional de Acompanhamento de Crianças e Jovens

A partir da análise documental elaborada, onde foram examinados os objetivos e os planos curriculares de cada curso, verificou-se que:

- Em todos os cursos exceto num existem referências explícitas à infância na designação das unidades curriculares.
- Apenas em cinco cursos (dos treze disponíveis) foi possível encontrar referências à primeira infância, aos 0-3 anos ou ao contexto específico de creche nos conteúdos programáticos das unidades curriculares oferecidas.
- Entre os cursos identificados, aquele que apresenta um maior foco nas questões da primeira infância e no contexto específico de creche é, naturalmente, o CTeSP de Intervenção Educativa em Creche, oferecido pelo Instituto Politécnico de Viana do Castelo e pelo Instituto Piaget de Almada. Este foco está patente tantos na descrição dos objetivos do curso como no seu plano curricular, onde se destacam várias unidades curriculares com conteúdos dedicados à primeira infância ou ao período de idade entre os 0 e os 3 anos.
- Desta forma, o Curso Técnico Superior Profissional de Intervenção Educativa em Creche surge como a formação mais adequada para a formação de profissionais em contexto creche neste nível de ensino. Com uma preocupação particular com o desenvolvimento das crianças dos 0 aos 3 anos, bem como com a adoção de práticas de qualidade em contexto de creche, este curso revelou-se uma qualificação muito pertinente para quem deseja assumir funções como auxiliar de ação educativa em contexto de creche, ou também como uma importante base de trabalho e contacto com a primeira infância para quem deseja posteriormente ingressar na Licenciatura em Educação Básica e prosseguir os seus estudos para se tornar educador/a de infância.

¹ Apesar de terem sido contactados os 79 estabelecimentos de ensino que oferecem este curso profissional no presente ano letivo, apenas 44 responderam ao nosso pedido.

4. CURSOS DO ENSINO SUPERIOR

De modo a cumprir os objetivos de identificar cursos superiores em que são lecionados conteúdos específicos aos 0-3 anos/trabalho em creche, bem como conhecer a forma como estes conteúdos são valorizados nos planos de estudos dos cursos identificados, foram definidos um conjunto de indicadores que guiarão o levantamento apresentado em seguida, a saber: i) designação das Unidades Curriculares (UC) que inclui, de forma explícita ou implícita, termos que remetem/podem remeter para a os 0-3 anos/trabalho em creche; ii) conteúdos lecionados nas UC identificadas especificamente relacionados com os 0-3 anos/trabalho em creche; iii) objetivos de aprendizagem definidos no âmbito das UC identificadas que visam a preparação para o trabalho em creche/com crianças entre os 0 e os 3 anos; iv) número de ECTS das UC identificadas.

A análise documental realizada resultou na identificação de 28 Instituições de Ensino Superior (IES), que no ano letivo de 2022/2023 disponibilizam formação inicial na área da educação de infância. Destas, sete são Universidades (25%), 13 são Institutos Politécnicos (IP) públicos (46%) e oito são Institutos Politécnicos privados (29%). Nas 28 IES identificadas é lecionada a Licenciatura em Educação Básica (LEB), em 14 das 28 IES é lecionado o Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) e em 25 das 28 IES é lecionado o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (MEPE1CEB). O MEPE e o MEPE1CEB são disponibilizados, simultaneamente, em duas das Universidades, em cinco dos IP públicos e em quatro dos IP privados identificados (36% das IES). Importa ressaltar que as considerações realizadas em seguida consideram a informação que foi possível confirmar até ao momento, que não inclui seis das 28 LEB, dois dos 14 MEPE e quatro dos 25 MEPE1CEB.

No que respeita a valorização dos conteúdos específicos aos 0-3 anos/trabalho em creche, constatou-se uma tendência para a subvalorização destes conteúdos em benefício de conteúdos direcionados aos 3-6 anos/jardim-de-infância e ao 1.º ciclo do ensino básico, tanto nas LEB, como nos MEPE1CEB. Em muitos destes cursos a presença de conteúdos específicos aos 0-3 anos/trabalho em creche é próxima da insignificância. No caso dos MEPE, não se identificou uma tendência clara – no caso de algumas IES parecem predominar os conteúdos direcionados para os 3-6 anos/jardim-de-infância, enquanto em outras parece existir uma valorização/presença de conteúdos associados aos 0-3 anos/trabalho em creche semelhante. Verificou-se ainda que nos casos em que os programas curriculares dos cursos incluem UC que tratam conteúdos relacionados com os 0-3 anos/trabalho em creche, tendencialmente, o foco não é exclusivo a esta faixa etária/contexto de educação e cuidados. Esta tendência verifica-se tanto nas LEB e MEPE1CEB como nos MEPE, ainda que a oferta e valorização destes conteúdos tenda a ser superior nestes últimos.

Mais especificamente, ao nível das LEB, o número de ECTS atribuídos a UC que integram conteúdos específicos aos 0-3 anos/trabalho em creche varia entre 3 e 32, sendo que a média ronda os 10 ECTS. Note-se que o número total de ECTS previsto na legislação para a LEB é de 180 (destes, apenas 10 são atribuídos autonomamente pelas IES). Relativamente aos MEPE, verificou-se alguma heterogeneidade, com o número de ECTS atribuídos a UC que integram conteúdos específicos aos 0-3 anos/trabalho em creche a variar entre 5 e 55 ECTS por MEPE, sendo que média ronda os 29 ECTS. O número total de ECTS previsto para os MEPE é de 90 (dos quais 15 são atribuídos autonomamente pelas IES). Esta heterogeneidade foi igualmente verificada ao nível dos MEPE1CEB, acentuada pela inexistência de UC que integram os conteúdos de interesse (em 4 das IES), bem como pela oferta reduzida em alguns casos, mas que é depois alavancada pela inclusão de UC de estágio/prática de ensino supervisionada, em que o número de ECTS tende a ser algo significativo, tendo sido verificado um máximo de 46 ECTS, com a média a rondar os 14 ECTS por MEPE1CEB. O número total de ECTS previsto para o MEPE1CEB é 120 (12 dos quais atribuídos autonomamente pelas IES).

De modo geral, no que respeita as experiências de estágio/prática de ensino supervisionada, os alunos que frequentam os MEPE parecem ter mais oportunidades e horas em creche, enquanto a oferta nas LEB é quase insignificante.

Em termos de conteúdos, ao nível das LEB, verificou-se que são as UC de Psicologia, nomeadamente, Psicologia do Desenvolvimento (e da Aprendizagem) e Psicologia da Educação (as designações variam em alguns casos), que surgem com maior frequência associadas a conteúdos específicos a crianças dos 0 aos 3 anos, sobretudo teorias do desenvolvimento e aprendizagem das crianças nos primeiros anos de vida. Estas UC aparecem em 17 dos planos de estudos identificados. Em seguida, surgem UC focadas na aquisição e desenvolvimento da linguagem, presentes em 10 das LEB, e que incluem essencialmente conteúdos associados aos processos e fases de aquisição e desenvolvimento da linguagem e à sua promoção. Com menor expressão, surgem UC que incluem conteúdos associados ao desenvolvimento motor/expressão físico-motora/motricidade e à intervenção precoce. A presença de outras UC que integram conteúdos associados à nutrição e

segurança nos primeiros anos, às práticas educativas de qualidade na educação e cuidados na 1.^a infância, às políticas educativas, ou às expressões artísticas, é residual.

Passando para os MEPE, verificou-se em 10 destes cursos a inclusão de pelo menos uma UC (num total de 16) que integra, simultaneamente, conteúdos associados a: modelos/abordagens/referenciais pedagógicos em creche; orientações curriculares e desenvolvimento curricular; organização do ambiente educativo; observação, planificação, ação e avaliação; documentação pedagógica (e.g., Metodologias de Educação em Creche, Metodologias Específicas em Educação de Infância, Pedagogia da Infância/Educação de Infância/em Creche, Prática Pedagógica em Creche). Em seguida, surgem UC ligadas às Expressões Artísticas (5 no total), que integram conteúdos associados às expressões nas suas múltiplas vertentes (musical, artes visuais e jogo dramático/teatro) e aos processos educativos em creche; UC ligadas à Psicologia da Educação e do Desenvolvimento (3 no total), que integram conteúdos associados à formação profissional e relação pedagógica, e a teorias do desenvolvimento, educação e aprendizagem; UC cujos conteúdos se associam à aquisição e desenvolvimento da linguagem na 1.^a infância e à compreensão e expressão da comunicação oral (3 no total); e ainda UC ligadas à Intervenção Precoce (3 no total), que integram modelos teóricos e de intervenção de referência e a legislação em vigor em Portugal neste âmbito.

Em relação aos MEPE1CEB, tal como nos MEPE, verificaram-se com maior frequência (11 ocorrências) UC que integram, simultaneamente, conteúdos associados a: modelos/abordagens/referenciais pedagógicos em creche orientações curriculares e desenvolvimento curricular; organização do ambiente educativo; observação, planificação, ação e avaliação; documentação pedagógica; acrescentando-se ainda a qualidade do ambiente educativo (e.g., Práticas Experienciais em Contexto de Infância, Prática Pedagógica em Contexto de Creche, Contextos de Aprendizagem na Educação de Infância, Didática Específica da Educação de Infância – Creche, Observação e Práticas Educativas na 1.^a Infância). Seguem-se UC ligadas às Expressões Artísticas e Desenvolvimento Motor (5 no total) que integram conteúdos associados à inclusão das expressões artísticas, nas suas várias vertentes (musical, artes visuais, jogo dramático/teatro) nos processos educativos em creche e ao desenvolvimento motor/percetivo-motor; UC ligadas às Necessidades Educativas Especiais e Intervenção Precoce (3 no total), que integram modelos teóricos e de intervenção de referência, bem como a legislação em vigor em Portugal neste âmbito; e UC de Psicologia da Educação (2 no total, em IES distintas) que integram teorias do desenvolvimento, educação e aprendizagem. Unidades curriculares que integram outros conteúdos (e.g., saúde e segurança, desenvolvimento da linguagem) aparecem de forma residual.

5. REFLEXÕES

Por fim, deixamos a reflexão algumas questões que nos parecem relevantes, à luz das evidências recolhidas com o levantamento realizado. Em primeiro lugar, considerando, simultaneamente, a diferença algo significativa na oferta dos dois mestrados atualmente em vigor, que é superior no caso do MEPE1CEB comparativamente ao MEPE, sendo que o número de ECTS previsto para cada um dos mestrados é igualmente distinto e superior no caso do MEPE1CEB (contempla 1 semestre a mais do que o MEPE), bem como os resultados do levantamento apresentado, que apontam para uma maior presença e valorização de conteúdos específicos aos 0-3 anos/trabalho em creche, quais poderão ser as repercussões na formação dos profissionais que venham a exercer funções em creche? Poderão as diferenças ao nível da oferta associar-se a uma preparação mais superficial/ menos adequada dos futuros profissionais que frequentem o MEPE1CEB, por estes cursos oferecerem, regra geral, menos oportunidades para a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências específicas à educação e cuidados dos 0 aos 3 anos/em creche? Poderão os futuros profissionais que frequentam o MEPE ver as oportunidades acima apresentadas limitadas pelo tempo mais reduzido do curso?

Olhando agora para os conteúdos específicos aos 0-3 anos/trabalho em creche, presentes nos planos de estudos analisados, embora se tenha verificado um leque alargado de conteúdos importantes, em muitos casos, por um lado, parece não existir integração entre conteúdos lecionados em diferentes UC num mesmo curso e, por outro, parece procurar-se com uma única UC e um número reduzido de ECTS fazer demasiado levando, potencialmente, a uma consideração superficial dos conteúdos. Será a lecionação de conteúdos específicos aos 0-3 anos/creche nestes moldes eficaz no que respeita à aquisição de conhecimentos e competências essenciais à prática dos futuros profissionais?

Apesar de se destacarem algumas IES com forte investimento nos 0-3 anos/trabalho em creche, poderemos, no cômputo geral, estar a trilhar um caminho de desvalorização e fragilização da formação específica aos 0-3 anos/trabalho em creche?

REFERÊNCIAS

- ANQEP. (2022). *Técnico/a de Ação Educativa*. <https://catalogo.anqep.gov.pt/qualificacoesDetalhe/7321>
- Cadima, J., Nata, G., Barros, S., Coelho, V., & Barata, B. (2020). Literature review on early childhood education and care for children under the age of 3. *OECD Education Working Papers No. 243*. <https://dx.doi.org/10.1787/a9cef727-en>
- Eckhardt, A. G., & Egert, F. (2018). Process quality for children under three years in early child care and family child care in Germany. *Early Years, 40*(3), 287-305. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1438373>
- Gomes, E. X., & Brito, A. T. (2022). A alunização da infância: o indelével contributo da formação inicial de educadoras/es em Portugal. *Debates Em Educação, 14*, 190-216. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEspp190-216>
- Hu, B. Y., Song, Z., Wang, S., & LoCasale-Crouch, J. (2019). Global quality profiles in Chinese early care classrooms: Evidence from the Shandong Province. *Children and Youth Services Review, 101*, 157-164.
- Loizou, E. & Recchia, S. (2018). In-service infant teachers re-envision their practice through a professional development program. *Early Education and Development, 29*(1), 91-103, <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1343561>
- Manning, M., Wong, G. T., Fleming, C. M., & Garvis, S. (2019). Is teacher qualification associated with the quality of the early childhood education and care environment? Meta-analytic review. *Review of Educational Research, 89* (3), 370-415. <http://doi.org/10.3102/0034654319837540>
- Schaack, D., Le, V., & Setodjil C. (2017). Home-based child care provider education and specialized training: Associations with caregiving quality and toddler social-emotional and cognitive outcomes. *Early Education and Development, 28*(6), 655-668, <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2017.1321927>

ESSES “ESTRANHOS” VIZINHOS: ESPECULAÇÕES EM LIVROS ILUSTRADOS

Newton Freire Murce Filho

Universidade Federal de Goiás (BRASIL), murce@ufg.br

Resumo

Neste estudo, analiso três livros ilustrados que relatam histórias de vizinhos e suas especulações a respeito de quem supostamente são, fazem ou pensam. Em termos de metodologia, o foco se dá em como os textos verbais e visuais se entrecruzam para a produção de sentido. Na análise, comparo as perspectivas únicas e às vezes divertidas, das personagens crianças e adultos, sobre seus vizinhos, à medida que especulam, ao longo das narrativas, sobre o infamiliar ou estranho “outro” e o que esse outro pode representar.

Palavras-chave: livro ilustrado, estranho, vizinhança.

Abstract

In this study, I analyse three picture books which present stories of neighbours and their speculations about who they supposedly are, do, or think. In terms of methodology, the focus is on how verbal and visual texts interact in order to give meaning. In the analysis, I compare the unique and sometimes funny perspectives of the child and adult characters of their neighbours, as they speculate throughout the narratives about the quite unfamiliar or weird “other” and what this other might represent.

Keywords: picture book, weird, neighbourhood.

APRESENTAÇÃO

Um número significativo de habitantes mora longe de espaços amplos, verdes, quietos e com animais e plantas, estabelecendo-se em grandes cidades. Mais especificamente, em apartamentos, o que representa, evidentemente, vantagens, como uma suposta segurança maior, por exemplo, e desvantagens, como a falta de espaço ao ar livre, luz, natureza e talvez com menos chances para o exercício da imaginação e a interação com o outro. No entanto, em se tratando de crianças, particularmente, os apartamentos acabam permitindo leituras únicas a respeito daqueles que moram ao seu redor e que, ao mesmo tempo, podem ser inatingíveis, ou seja, seus curiosos, surpreendentes e, às vezes, “estranhos” vizinhos.

Neste trabalho, analiso três livros ilustrados, escritos e ilustrados por autores de Portugal, Brasil e Israel: *Meu Vizinho é um Cão*, de Izabel Minhós Martins e Madalena Matoso, *Vizinho, Vizinha*, de Graça Lima, Mariana Massarani e Roger Mello, e *Os Vizinhos*, de Einat Tsarfati. Essas obras tratam de vizinhos e das descrições e especulações a respeito do que eles supostamente são, fazem ou pensam. Metodologicamente, analiso como se produzem efeitos de sentido no entrecruzamento dos textos verbal e visual, nos três livros.

Nas análises, são observados os modos como as perspectivas das personagens crianças e adultos se entrelaçam, ao longo das narrativas, marcando diferenças singulares, muitas vezes divertidas, e que têm como fio condutor a estranheza em relação ao outro ou ao que este pode representar, estranheza esta que, às vezes, incomoda (por parte dos adultos) ou fascina (por parte das crianças), mas nem sempre de um modo tão evidente assim. Sem intenções pedagógicas, as três obras acabam nos ensinando sobre arte, beleza, mistério e o “estranho” outro, em meio às “caixinhas” apertadas entre si, onde muitos de nós e nossos vizinhos moramos, na correria das grandes cidades.

Em “Os vizinhos” (Tsarfati, 2017) (Fig. 1), uma criança narra quem são os moradores dos sete andares do prédio onde mora. Esse relato tem como base as portas de cada apartamento, cada uma diferente da outra. Atrás da primeira porta coberta de fechaduras, por exemplo, moram “os ladrões”, que “amam tesouros e relíquias bem antigas”. Atrás da quarta porta, que está sempre com a luz apagada, mora “o vampiro”.



Fig. 1. Capa do livro “Os Vizinhos”, de Einat Tsarfati

Além desses moradores, há também o velho caçador e seu tigre de estimação, uma família de acrobatas, o pirata e sua amada, uma família de músicos, além da família da própria criança narradora, que mora com seus pais. Embora descritos pela narradora como “tão sem graça”, seus pais a amam, assim como ela os ama. A obra, narrada da perspectiva da criança, não apresenta a perspectiva de nenhum adulto, a respeito dos vizinhos. Do ponto de vista da narradora criança, o que se pode concluir, sobre os pais, é o amor que há na família, indicado nos textos verbal (“E eles me amam”) e visual (como na ilustração da mesa de jantar), além do fato de que seria uma família de heróis, considerando as últimas imagens do livro.

Em “Meu vizinho é um cão” (Martins & Matoso, 2017) (Fig. 2), a personagem narradora, também uma menina, relata a chegada de novos moradores que passam a residir em seu prédio, e o modo como esses moradores são considerados e recebidos.



Fig. 2. Capa do livro “Meu Vizinho é um Cão”, de Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso

O primeiro vizinho que passa a morar no prédio é um cão. Pouco tempo depois, chega um par de elefantes e, posteriormente, um crocodilo. A próxima mudança a ocorrer é da própria narradora, que

deixa o prédio com seus pais, para desgosto seu e de seus amigos vizinhos. Após sua mudança, ela fica sabendo que mudaram para seu apartamento uma família de três ursos e que seu prédio está “cada vez mais divertido”.

Assim como em “Os vizinhos” (Tsarfati, 2017), nessa obra, a narrativa, a respeito dos moradores do prédio, se desenrola a partir do ponto de vista da personagem criança. Porém, a perspectiva dos adultos também comparece, por meio da voz da criança.

“Vizinho, vizinha” (Lima, Massarani & Mello) (Fig. 3) narra o dia a dia de dois moradores da “rua do desassossego, número 38”, um homem e uma mulher de meia-idade cujos apartamentos estão de frente para o outro, estando separados por um corredor colorido onde acontece não somente a manutenção da limpeza, mas no qual também há espaço para repouso e diversão, por parte de um faxineiro singular, da sobrinha do vizinho e do neto da vizinha.



Fig. 3.. Capa do livro “Vizinho, Vizinha”, de Graça Lima, Mariana Massarani e Roger Mello

A narração em terceira pessoa é composta predominantemente de enunciados descritivos e comentários sem qualquer juízo de valor, por parte das personagens adultas e crianças.

Esses (estranhos) vizinhos...

Minha análise recorre à noção de “estranho”, conforme abordada por Freud (1976[1919]), considerando a curiosidade que os vizinhos despertam entre as pessoas, curiosidade esta que, muitas vezes, comporta sensações de estranheza e de incômodo. Oriento-me, contudo, neste trabalho, por uma tradução brasileira do referido estudo de Freud (2021[1919]) realizada por Paulo Sérgio de Souza Jr., que opta por traduzi-lo por “O incômodo” (*Das Unheimliche*), ao invés de “O estranho”.

De acordo com Freud (2021[1919], p. 49), “o incômodo seria uma espécie de elemento aterrador que remonta ao que é há muito conhecido, ao que há tempos é familiar”. Seguindo o filósofo Friedrich Schelling, Freud destaca que o incômodo “é tudo aquilo que deveria permanecer um segredo, dissimulado, e veio à tona” (Freud, 2021[1919], p. 61). O pesquisador ilumina esse entendimento de Schelling, estabelecendo ligação do incômodo com o recalque. Nas palavras dele: o incômodo “não é realmente nada de novo ou alheio, e sim algo familiar à vida anímica desde tempos imemoriais, que dela apenas foi alienado pelo processo do recalque” (Freud, 2021[1919], p. 93). Neste sentido, alguma coisa medonha e que gera incômodo diria respeito a algo do recalcado que retorna. Ainda nas palavras de Freud (2021[1919], p. 101): “é possível que o incômodo seja o elemento cômodo-acomodado que sofreu um recalque e dele retornou, e que todo incômodo satisfaça essas condições”.

No caso específico das narrativas analisadas neste trabalho, um dos fatores que transformam aquilo que é medonho em incômodo diz respeito a uma pessoa viva, “quando acreditamos ser ela capaz de más intenções” (Freud, 2021[1919], p. 96). É o que se constata no modo como os pais da criança de “Meu vizinho é um cão” (Martins & Matoso, 2017) agem, pensam ou dizem a respeito dos seus novos vizinhos.

Antes de mostrar o modo como se revela o incômodo que os pais da criança sentem em relação aos novos vizinhos, em “Meu vizinho é um cão” (Martins & Matoso, 2017), é importante contrapô-lo ao modo como a criança vê e se expressa sobre esses mesmos vizinhos. Diferentemente de seus pais, que prejulgam os vizinhos, destacando o que consideram aspectos negativos, a criança, quando faz algum comentário, é de algo positivo sobre as personagens novas que chegam ao prédio:

“Era um cão.

Latiu um “bom-dia” simpático quando entrou, e foi sentar na varanda para ler o jornal e fumar seu cachimbo” (Martins & Matoso, 2017, n.p.).

“Ele [o cão] é tão simpático que nos traz o jornal em casa todos os dias” (Martins & Matoso, 2017, n.p.).

“No dia seguinte, chegaram os novos vizinhos...

Um par de elefantes bem simpático” (Martins & Matoso, 2017, n.p.).

Diferentemente da criança, para seus pais, os vizinhos são literalmente vistos como estranhos:

“Meus pais logo acharam um pouco estranho

ter um cão como vizinho.

Dizem que solta pelo nas escadas.

Que esconde ossos nos lugares mais bizarros...

E que às vezes se coça assim de maneira

pouco educada...” (Martins & Matoso, 2017, n.p.).

“Meus pais, mais uma vez, estranharam a nova vizinhança [o par de elefantes].

Queixam-se dos lençóis, que ocupam muito espaço no varal.

E depois há qualquer coisa no modo como entrelaçam as trombas

que os incomoda também...” (Martins & Matoso, 2017, n.p.).

Não se pode deixar de observar, nesse último comentário, por parte dos pais da menina, sobre o modo como as trombas são entrelaçadas entre os vizinhos, uma possível conexão de seu incômodo em relação a algo que diria respeito a laços de intimidade ou mesmo à sexualidade, portanto, a algo supostamente familiar, mas que deveria permanecer recalcado, haja vista que intimidade e sexualidade são questões que supostamente devem permanecer abafadas ou em segredo.

Sobre um outro novo vizinho, é interessante notar uma visão quase irônica, por parte da narradora criança, sobre sua expectativa em relação ao que seus pais pensariam ou diriam sobre o novo morador crocodilo, que, para a menina, “parecia chique” (Martins & Matoso, 2017, n.p.). Para ela, sendo o vizinho “chique”, talvez seus pais o recebessem melhor: “Seria agora que meus pais receberiam bem o novo morador?” (Martins & Matoso, 2017, n.p.). No entanto, sua expectativa não se consolida, ainda que o crocodilo seja “tão gente boa” (Martins & Matoso, 2017, n.p.) que até a ensina a dançar:

“Mas nem por isso meus pais

Deixaram de torcer o nariz para ele.

Dizem que é um tipo esquisito...

E depois ficam calados,

com os olhos desconfiados indo

de um lado para o outro” (Martins & Matoso, 2017, n.p.).

Curiosidade e especulações

A curiosidade é um elemento recorrente em todas as três obras. Em “Meu vizinho é um cão” (Martins & Matoso, 2017), a curiosidade da criança que narra a história manifesta-se por especulações a respeito de cada morador novo que chega ao prédio, especulações estas que se distanciam de julgamento de valor com base moralista ou preconceituosa, como se vê nos trechos a seguir:

“No dia seguinte, chegaram os novos vizinhos...

Um par de elefantes bem simpático!

Seriam irmãos, primos, namorados?” (Martins & Matoso, 2017, n.p.).

“Parecia chique o novo vizinho.

Seria agora que meus pais receberiam bem o novo morador?” (Martins & Matoso, 2017, n.p.).

Ainda em “Meu vizinho é um cão” (Martins & Matoso, 2017), na perspectiva dos adultos, pais da criança que narra, especulações são feitas também de maneira recorrente. Contudo, são acompanhadas de julgamento de valor, como é possível perceber nos excertos anteriores. Ao mesmo tempo, nos textos visuais, a curiosidade dos demais moradores do prédio se manifesta por meio dos muitos olhares que observam a vizinhança através de suas janelas.

Enquanto em “Meu vizinho é um cão” (Martins & Matoso, 2017), as especulações permanecem no campo das suposições, isto é, desacompanhadas de afirmações categóricas, em “Os vizinhos” (Tsarfati, 2017), as especulações parecem mais assertivas, sem qualquer necessidade de compromisso com a suposta “realidade” de quem de fato mora em cada apartamento ou com o que cada um faz. O que importa, na perspectiva da criança, é a associação que ela faz entre as pistas presentes nas portas de cada apartamento e sobre quem moraria atrás delas, como se vê ao longo de todo o livro. Algumas vezes ela descreve mais detalhadamente o que supõe que acontece atrás das portas, sempre com base em uma pista, isto é, um indício do que representaria cada família de moradores:

Pista: “A primeira porta é cheia de fechaduras”.

Conclusão: “Esse é o apartamento dos ladrões”.

Descrição “detalhada”: “Eles amam tesouros e relíquias bem antigas” (Tsarfati, 2017, n.p.).

Pista: “A quinta porta tem cheiro de peixe em conserva.

Conclusão: “Ali moram o pirata e sua amada” (Tsarfati, 2017, n.p.).

Pista: “Quando passo pela sexta porta,

eu sempre paro e fico ouvindo

a música incrível que vem lá de dentro”.

Conclusão e descrição “detalhada”: “A família de músicos que mora ali comemora o aniversário de alguém pelo menos uma vez por semana” (Tsarfati, 2017, n.p.).

De maneira semelhante a “Meu vizinho é um cão” (Martins & Matoso, 2017), as especulações da narradora criança aparecem sem juízo de valor. Não há, portanto, por parte da criança, qualquer preocupação com o fato de compartilhar o mesmo prédio com vizinhos que, aos olhos de um adulto, poderiam representar perigo, como ladrões, um vampiro, um tigre ou um pirata. Como nos exemplos anteriores, no segmento a seguir, a criança apenas relata quem mora nos apartamentos e isso é o suficiente para ela:

Pista: “Próximo da segunda porta há sempre pegadas de lama”.

Conclusão: “É a casa do velho caçador e do seu tigre de estimação” (Tsarfati, 2017, n.p.).

Ainda em “Os vizinhos” (Tsarfati, 2017), nos textos visuais, o universo de possibilidades interpretativas, por parte do leitor, é infinito, uma vez que inúmeros detalhes compõem nas ilustrações, indicando elementos de toda ordem, referentes ao dia a dia dos vizinhos, incluindo relações afetuosas de parentesco, entre pai, mãe e filhos, animais de estimação, tarefas domésticas, trabalho, diversão, sempre sem espaço para julgamento de valor com base moralista, pejorativa ou preconceituosa.

Como mencionado anteriormente, em “Vizinho, vizinha” (Lima, Massarani & Mello, 2022), a narrativa descreve o dia a dia do “vizinho do 101” e da “vizinha do 102”, acompanhada de textos visuais repletos de possibilidades infinitas de leitura. Nos textos verbais, se lê, por exemplo:

“Ele já viajou o mundo inteiro. Ela tem uma estante de livros do tamanho do mundo” (Lima, Massarani & Mello, 2022, n.p.).

“Quatro e quarenta: ele sai com o canário para um passeio. Vinte para as cinco: ela finalmente leva o relógio ao conserto.

Só se encontram a esta hora. No corredor: Boa tarde, boa tarde, como tem passado? Como está o tempo? E é só” (Lima, Massarani & Mello, 2022, n.p.).

Um acontecimento significativo rompe a previsibilidade do dia a dia dos vizinhos, no dia da visita do neto da vizinha e da sobrinha do vizinho. É quando os adultos saem de casa por um momento e os netos espreitam, pelas portas semiabertas, ao mesmo tempo, decidindo, por fim, abri-las, encontrando-se no corredor. Quando isso acontece, no texto visual, o que o leitor vê é um entrecruzamento dos mais variados objetos ou elementos pertencentes ao universo do vizinho e ao universo da vizinha, tudo no corredor, onde as crianças brincam e se divertem. No texto verbal, essa combinação de elementos os mais diversos se manifesta não apenas nas palavras que os nomeiam, mas principalmente pela ausência de pontuação, isto é, eles vão sendo listados sem vírgula ou ponto, indicando um fluxo contínuo e uma aparente abertura ao outro, sem qualquer prejulgamento, obviamente. No excerto a seguir é possível observar como essa seleção e combinação de elementos é relatada:

“As portas abertas e o convite irresistível: café com quadrinhos regador todos os livros do mundo manual do químico moderno monte de coisas velhas plantas bichos clarineta discos da velha guarda roupas de maratona máquina de fazer chover rinoceronte fotos do mundo inteiro gravuras gravuras gravuras escafandro cidade de papel...” (Lima, Massarani & Mello, 2022, n.p.).

Ainda em “Vizinho, vizinha” (Lima, Massarani & Mello, 2022), vale notar que a curiosidade acontece não somente por parte das crianças, quando elas espreitam o corredor e o vizinho, com as portas entreabertas, antes de abri-las e brincarem. A curiosidade ocorre também por parte dos adultos, mesmo que somente na imaginação deles. No final do livro, no texto visual, o leitor se depara com os corpos de ambos os vizinhos se movendo em direção ao apartamento de frente, com ares de interesse em relação a esse outro ali tão perto e ao mesmo tempo distante. No tapete da vizinha, o que aparece, pela primeira vez no livro, é uma espécie de “convite”: “Bem-vindo” (Lima, Massarani & Mello, 2022, n.p.). No texto verbal, o que se apresenta é a expectativa de ambos adultos de um dia se abrirem de fato ao outro e se encontrarem para minimamente um diálogo que vá além de “Boa tarde” ou “Como tem passado? Como está o tempo?” (Lima, Massarani & Mello, 2022, n.p.).

Essa abertura ao outro, que não parece estranho ou incômodo, para as personagens adultas, é narrada, nos textos verbal e visual finais, como um fio aberto a possibilidades...:

“Enquanto toma café, o vizinho imagina as coisas que existem do outro lado. Qualquer dia desses ele convida a vizinha para entrar.

Se ele convidar, ela aceita” (Lima, Massarani & Mello, 2022, n.p.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas três obras analisadas, o outro, representado pelos vizinhos, provoca curiosidade, por parte de todas as personagens crianças envolvidas.

Do ponto de vista dos adultos, em “Vizinho, vizinha” (Lima, Massarani & Mello, 2022), a curiosidade se manifesta por meio de um interesse que ainda está por ser dito.

No que diz respeito ao que a presença dos vizinhos pode provocar de estranhamento, apenas na obra “Meu vizinho é um cão” (Martins & Matoso, 2017) esse incômodo se manifesta, da perspectiva dos adultos. Para a criança narradora, esses vizinhos provocam interesse e alegria.

Em todas as obras, os comentários expressos pelas personagens crianças ou suas atitudes, nos textos visuais, não constituem juízos de valor com base preconceituosa, moralista ou pejorativa, e, portanto, não dizem respeito ao efeito de “estranho” ou “incômodo”, tal como Freud (2021[1919]) os apresenta. Talvez porque nas crianças, o recalcado ainda esteja se constituindo e, por isso, o estranhamento teria menos “probabilidade” de acontecer, haja vista que ele só ocorre porque algo que deveria permanecer recalcado irrompe, provocando incômodo. Para as crianças, os vizinhos apenas representam o outro, o diferente, e isso não as leva a prejudicá-las moralmente. Muito pelo contrário, elas se abrem ao outro. O que importa é a potencialidade desse outro como companheiro ou companheira para uma descoberta, uma diversão, uma invenção.

As três obras analisadas neste trabalho constituem exemplos de livros de alta qualidade estética, que podem inspirar os leitores adultos que normalmente desempenham a função de mediadores de leitura, junto às crianças. Que tal inspiração possa iluminar esses leitores ao selecionarem e lerem livros ilustrados com as crianças, auxiliando-os a não prejudicar tanto, seja no cotidiano da vida regular ou no ato de ler literatura. É com uma perspectiva parecida com a das crianças que podemos, adultos, nos abrir ao outro, ao diferente e, assim, “crescer”.

REFERÊNCIAS

- Freud, S. (1976[1919]). *O Estranho. Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Trad.: Jayme Salomão). Imago.
- Freud, S. (2021[1919]). *O Incômodo* (Trad.: Paulo Sérgio de Souza Jr.). Blucher.
- Lima, G., Massarani, M., & Mello, R. (2022). *Vizinho, Vizinha*. Companhia das Letrinhas.
- Martins, I. M., & Matoso, M. (2017). *Meu Vizinho é um Cão*. SESI-SP.
- Tsarfati, E. (2017). *Os Vizinhos* (Trad.: George Schlesinger). Pequena Zahar.

LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA DE LA PRAXIS EDUCATIVA. RECONOCIMIENTO, AUTORÍA Y APROPIACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

NANCY SALVÁ

*Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República (UDELAR, Uruguay),
nancy.st37@gmail.com*

Resumen

La investigación narrativa en educación viene configurando un giro epistémico metodológico que supone reconocer las voces de agentes culturales en contextos singulares para reinventar la discusión pedagógica desde sus relatos. Este enfoque se propone superar el dualismo clásico investigador – investigado buscando instalar una dialéctica de agenciamiento y crear una nueva hegemonía que los resitúa como participantes en diálogo. Asumir un lugar en la agencia significa estar dispuesto a dar la palabra y escuchar la voz del otro involucrándose en ciclos dialógicos de reflexión y creación de sentidos de lo educativo. Así se posibilita la de-construcción de la dominación simbólica para reinventar la tensión entre saberes científicos, pedagógicos y tácitos que circulan en la comunidad investigada. En la experiencia de investigación como espacio biográfico el hombre se des-confirma y des-estabiliza para reinventarse. El discurso performativo toma forma cuando se realiza, sin limitarse al descubrimiento cultural, ya que se propone desentrañar significados (otros) insertos en temporalidades, espacialidades y socialidades. En este trabajo se exploran itinerarios de construcción de una etnografía educativa particular como proceso meta-reflexivo y co-reflexivo que deriva de la tesis de doctorado y otras investigaciones realizadas por el Grupo de Investigación - Identidades biográficas y profesionalidad docente del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (UDELAR, Uruguay). Se crea una dialéctica entre proximidad y extrañamiento en la apropiación democrática de la cultura y del saber de la educación sustentada en una ética emancipatoria.

Palabras clave: investigación narrativa, meta reflexión, ética emancipatoria.

Resumo

A pesquisa narrativa em educação vem configurando uma virada epistêmica metodológica que envolve reconhecer as vozes dos agentes culturais em contextos únicos para reinventar a discussão pedagógica a partir de suas histórias. Essa abordagem visa superar o clássico dualismo pesquisador-investigado, buscando instalar uma dialética da agência e criar uma nova hegemonia que os reposicione como participantes do diálogo. Assumir um lugar na agência significa estar disposto a dar a palavra e ouvir a voz do outro, envolvendo-se em ciclos dialógicos de reflexão e criação de sentidos educativos. Assim, a desconstrução da dominação simbólica é possibilitada para reinventar a tensão entre conhecimento científico, pedagógico e tácito que circula na comunidade investigada. Na experiência da pesquisa como espaço biográfico, o homem é desconfirmado e desestabilizado para se reinventar. O discurso performativo ganha forma quando se realiza, sem se limitar à descoberta cultural, pois pretende desvendar (outros) significados inseridos em temporalidades, espacialidades e sociabilidades. Neste trabalho, são explorados itinerários para a construção de uma etnografia educacional particular como um processo metarreflexivo e correflexivo que deriva da tese de doutorado e outras investigações realizadas pelo Grupo de Pesquisa - Identidades biográficas e profissionalismo docente do Instituto Superior de Educação Física (ISEF) da Universidade da República (UDELAR, Uruguai). Cria-se uma dialética entre proximidade e estranhamento na apropriação democrática da cultura e dos saberes da educação a partir de uma ética emancipatória.

Palavras-chave: pesquisa narrativa, metarreflexão, ética emancipatória.

Abstract

Narrative research in education has been shaping a methodological epistemic turn that involves recognizing the voices of cultural agents in singular contexts to reinvent the pedagogical's discussion from their stories. This approach aims to overcome the classical researcher-researched dualism seeking to install a dialectic of agency and create a new hegemony that repositions them as

participants in dialogue. Assuming a place in the agency means being willing to give the word and listen to the voice of the other, getting involved in dialogic cycles of reflection and creation of educational meanings. Thus, the de-construction of symbolic domination is made possible to reinvent the tension between scientific, pedagogical and tacit knowledge that circulates in the investigated community. In the research experience as a biographical space, man is de-confirmed and de-stabilized to reinvent himself. The performative discourse takes shape when it is carried out, without limiting itself to cultural discovery, since it intends to unravel (other) meanings inserted in temporalities, spatialities and socialities. This paper explores itineraries for the construction of a particular educational ethnography as a meta-reflexive and co-reflexive process that derives from the doctoral thesis and other investigations carried out by the Research Group - Biographical identities and teaching professionalism of the Higher Institute of Physical Education (ISEF) of the University of the Republic (UDELAR, Uruguay). A dialectic between proximity and estrangement is created in the democratic appropriation of culture and knowledge of education based on an emancipatory ethic.

Keywords: narrative inquiry, metareflection, emancipatory ethics

1. INTRODUCCIÓN

Comenzamos presentando algunas concepciones que sustentan la perspectiva crítico transformadora de la educación en clave de derecho humano fundamental. Se asume como presupuesto que la educación es un proceso socio cultural de humanización en el cual los hombres se convierten en agentes de su formación, es decir, son potenciales investigadores y productores de conocimiento. Significa que se construyen como sujetos históricos, políticos e ideológicos conscientemente comprometidos con la sociedad en la que viven y con ellos mismos. Sin embargo, como advirtiera Castoriadis (1997) es necesario considerar que el hombre se acostumbra y acepta acríticamente la desigualdad y la injusticia, es más, supone un riesgo latente porque se somete sin tener conciencia de ello. Así se desdibujan los lazos culturales con el pasado, se deshistoriza la vida humana y se debilita la posibilidad de imaginar un futuro al anclar la vida humana, solo, en el presente.

De ahí que, al decir de Popkewitz (1994), Rebellato (2008) y Pulido (2009), es fundamental tomar conciencia del mundo de la vida para favorecer la creación de condiciones alternativas que hagan posible la transformación como acción contra hegemónica. En este sentido, los hombres se hacen en una dialéctica entre adaptación y transgresión, que, aunque muchas veces es silenciosa, plantea el desafío de pensar identidades situadas que se configuran como transacción biográfica (Lopes, 2013), para hacer posible el diálogo de experiencias, de significados y de culturas. Se trata de una lógica de reconocimiento del poder de la educación (Freire, 1969; 1993; 1994; Giroux, 2003; 2013, entre otros) que reivindica que los hombres son seres inacabados capaces de concientizarse de la realidad, de su realidad y la de otros, para ir más allá de su universo cultural, económico, ideológico y físico. Por consiguiente, se constituye en una praxis crítica de producción de cultura, de otra cultura, como posibilidad para luchar por la justicia social y superar los obstáculos que enfrenta la democracia participativa en un mundo en transformación.

2. INVESTIGACIÓN NARRATIVA, AGENCIAMIENTO Y TRANSFORMACIÓN

El enfoque biográfico narrativo de la investigación educativa se distingue por contribuir en la comprensión del mundo de la vida de un grupo particular de personas a partir y a través de los relatos de sus experiencias. Clandinin, Pushor y Orr. (2007), Denzin y Lincoln (2005), Bolívar (2002) argumentan que contar historias de vida permite incursionar en profundidad en la realidad humana trascendiendo la mirada crítica sobre lo visible para abordar una búsqueda reflexiva de lo no visible. Exige producir información exhaustiva integrando lo disperso, lo singular, elaborando tramas relacionales, articulando tendencias coherentes y consistentes. De esta forma, se distancia de la exigencia científica de objetividad y neutralidad que aspira a la generalización y en su lugar jerarquiza la representatividad de los significados que le asignan los narradores en contextos concretos construyendo totalidades dinámicas que evidencian un conocimiento más profundo del flujo de la vida social. Este abordaje de la experiencia de investigación aporta un conglomerado de información en diferentes lenguajes al recuperar la voz de los actores/autores (Ricoeur, 2009), en tanto, participantes del proceso de indagación y, al mismo tiempo, devela la pluralidad de significados que emergen en la singularidad de los relatos que ellos producen.

Desde esta perspectiva teórica, la investigación narrativa se convierte en una praxis iluminada a través de la reflexión colectiva que atraviesa e involucra a los sujetos de la investigación. Investigadores y participantes son actores y autores que se sitúan cooperativamente ante dilemas éticos y políticos diversos y complejos en escenarios de incertidumbre para hablar sobre realidades y

contextos en los que están inmersos. En este escenario, los itinerarios de investigación conducen a generar un discurso inteligible y significativo a través de procesos dialécticos e intersubjetivos de conversación entre culturas que contribuyen a la reorganización de la experiencia histórica.

Tabla 1 – Acciones intelectuales que configuran la investigación narrativa

<i>Relaciones dialécticas</i>	<i>Producción de conocimiento situado</i>
Práctica/teoría/conocimiento	Implica dar la palabra y escuchar la voz del otro haciendo posible la deconstrucción de la dominación simbólica para re-inventar contextos de emancipación
Investigadores/participantes/conocimiento	Supone crear un lenguaje de la experiencia que tenga sentido para quienes la narran y habilite a elaborar otros significados a quienes escuchan o leen la narración

Ambos planos de la dialéctica de relaciones constituyen características distintivas de la investigación narrativa que nos desafían a buscar sentidos para entender y cambiar el mundo. O sea, se configura una praxis de investigación/formación que permite superar la exclusión de la palabra que ha privado al hombre de su biografía y su capacidad de reflexión. En tanto praxis, es un proceso de producción de conocimiento enmarcado en caminos de rememoración que recuperan y recrean la memoria colectiva logrando trascender el cerco social que coloca en primer plano la competitividad, los bajos niveles culturales y las desigualdades sociales interiorizados inconscientemente en la vida cotidiana. Por consiguiente, contribuye a restituir el significado social y político de las instituciones sociales y, especialmente, las educativas ya que como afirma Mèlich (2014, p.79): *“Hemos nacido casualmente en un tejido de historias, en una cultura. Justamente porque somos seres tanto naturales como culturales, hombres y mujeres estamos sometidos a la persistencia y al cambio, a la adaptación y a la transgresión”*.

Esta polifonía de voces de los sujetos de la investigación se construye por medio de ciclos de reflexión y creación de sentidos de lo educativo cuyo carácter performativo hace de la narración un acto de repetición (Derrida, 1989), ya que siempre remite a un referente social y cultural que es posible ser evocado en su ausencia. Es el narrador quien apela a una selección intencional para decidir qué contar y qué no contar en un intercambio que siempre involucra al otro de la interlocución y por tanto, respeta al potencial público lector. Como tal, significa una apertura a la alteridad que habilita la pluralidad de voces que intervienen en la comunicación, propia del espacio biográfico (Arfuch, 2007), conformando una peculiar triangulación entre investigador, participantes y público. Según la autora, en el espacio biográfico los sujetos de la investigación se reconocen en formación y se proyectan hacia una identidad transaccional.

Tabla 2 – La dialéctica entre autoridad y libertad.

<i>Polifonía de voces</i>	<i>Reconocimiento y participación</i>
Investigador/participantes/público	El carácter performativo de la narrativa instala un diálogo intersubjetivo e intercultural de rememoración desde la etapa de elaboración del proyecto de investigación hasta la publicación del conocimiento producido en ella.
Alteridad	El espacio biográfico se configura al dar y asumir la palabra de los participantes para relatar la experiencia como proceso reflexivo de deliberación sin exclusiones.
Praxis de investigación/formación	La meta reflexión y auto reflexión son acciones cooperativas que remiten a la lógica del respeto en el proceso de elaboración de conocimiento que se configura entre proximidad y extrañamiento sin distorsionar la voz de los actores/autores

Estos tres componentes constitutivos de la polifonía de voces contribuyen a configurar el giro epistemológico de la investigación biográfico narrativa al develar que la cultura no es una cuestión neutral que puede conducir al progreso social. Por el contrario, se trata de una cuestión política que exige el análisis ideológico de discursos y prácticas sociales contribuyendo a la formación de una ciudadanía democrática. Al respecto, tanto Apple (1986) como Freire (1994) cuestionan las explicaciones que atribuyen a la cultura una existencia autónoma de la sociedad y aportan una

reflexión profunda sobre la relación dialéctica entre educación, control cultural y estructura económica y social. Reclaman un pensamiento alternativo que implica una resistencia política a partir de una resistencia epistemológica.

En este marco, el pensamiento crítico reflexivo atraviesa tanto las praxis de formación como las praxis de investigación haciendo posible crear nuevos significados que conducen al entendimiento y la transformación del mundo. A su vez, defienden el agenciamiento y la emancipación de la experiencia humana enmarcada en la ética de la dignidad (Rebellato, 2008) al sostener un juego dialéctico entre autoridad y libertad, entre adaptación y transgresión. Es una ética en clave de derechos humanos cuyo centro está en subjetividades dialógicas, resistentes, propositivas y audaces que llevan a procesos culturales no lineales y abiertos. La dignidad es el centro del pensamiento y la práctica emancipatoria, es fundamentalmente histórica, dialéctica y contribuye al devenir de una comunidad de reflexión. Como tal, contribuye a reorientar el conocimiento y la manera de percibir la realidad a partir de la construcción de vínculos comunitarios que generan una conciencia política articulada estrechamente con la vida cotidiana, las historias de vida y la memoria colectiva. Al decir de Rebellato (2008, p. 38) *“Lo propio de lo humano no está en la manipulación sino en la articulación y entrelazamiento entre lo racional y la emoción”*.

De acuerdo a estos planteamientos, en la investigación narrativa se entrecruzan las dimensiones de la subjetividad que implican ser sujeto y abren caminos de decisión autónoma como forma de resistencia ante cualquier imposición. Queda claro que una auténtica opción se basa en el reconocimiento de la diferencia como cuestión cultural válida, lo que supone formar parte de colectivos, comunidades y tradiciones dialógicas en las cuales existe lugar para la presencia y participación del otro y el reconocimiento de la autonomía de cada uno en relación al otro. Por tanto, las identidades biográficas como transacción cultural exigen el ejercicio de la autonomía, lo que significa asumir la contradicción y el compromiso de considerarse a sí mismo y considerar al otro en sus propios relatos. O sea, en las narrativas el sujeto se construye con el otro, pero también contra el otro. Como afirma Giroux (2003) se trata de articular conocimiento y poder en la producción, recepción y transformación de las prácticas subjetivas, a partir de una ética de la dignidad que implica solidaridad intercultural e intergeneracional. La tendencia principal de este pensamiento nómada se enmarca en la autorreflexión crítica y la crítica ideológica que involucran tanto el conocimiento como la praxis.

Este abordaje de la investigación articula el sentido de una globalización contra hegemónica ya que *“(...) estas iniciativas, movimientos y luchas son animadas por un ethos redistributivo (...) de los recursos materiales, sociales, políticos, culturales y simbólicos y, como tal, basado en el principio de la igualdad y el principio de reconocimiento de la diferencia”* Santos (2010, p. 47). Esta perspectiva permite analizar el entramado simbólico de un proyecto cultural y político oponiéndose a la homogeneización que ha sido la forma más generalizada de ocultar la reproducción de desigualdades. Se propone, a partir de la singularidad y pluralidad de información que aportan los múltiples relatos jerarquizar y valorar la diferencia como totalidad en devenir. Es un emprendimiento que significa promover el diálogo entre culturas ampliando las posibilidades de construcción de identidades biográficas como condición para la liberación.

Aquí reside el poder transformador de la investigación biográfico narrativa cuya fuerza de resistencia está atravesada por una postura dialógica que involucra a los hombres en la construcción de sus propias narraciones, sus propias historias que, según Giroux (2003) es una forma de pasar fronteras. O sea, el espacio biográfico supone un movimiento dentro y fuera de los límites construidos entre diferencia y poder en las cartografías culturales históricamente construidas, lo que hace posible atravesarlas, ir más allá de lo hegemónico, para construir nuevas cartografías a partir de una autoridad contextualizada y pública que se hace visible en el trabajo de campo.

3. ÉTICA EN EL TRABAJO DE CAMPO

Abordar la cuestión ética en la investigación narrativa nos lleva a reconocer la relevancia de estudiar el conocimiento y las prácticas de los participantes sin distorsionar el sentido epistemológico e ideológico de su palabra, o sea, nos invita a pensar el proceso de indagación en clave de derechos humanos. De ahí que, el trabajo de campo es un espacio privilegiado para la producción de textos narrativos sobre la cultura (relatos, imágenes, diagramas, dibujos, etc.) que revelan las cambiantes circunstancias de la vida cotidiana y generan redescubrimientos continuos reinventando imágenes de sí mismos, de los otros y del nosotros como totalidades contextualizadas y significativas.

De esta manera, se diferencia de los enfoques cualitativos clásicos ya que el trabajo de campo no se restringe a la recolección de datos con diferentes técnicas, es decir, no es solamente una fuente para

extraer información que el investigador, posteriormente, reorganiza en función de concepciones teóricas para dar respuesta a los objetivos planteados. Como bien sabemos, este cambio de posicionamiento ha generado una crítica sistemática a la investigación educativa llegando, en ciertos momentos, a negarle el estatus científico. No obstante, para sus seguidores los cuestionamientos no han sido un obstáculo paralizante, por el contrario, se han convertido en una fuerza movilizadora para profundizar en las posibilidades de un proceso auténtico de transformación educativa. Al respecto, Thomas Popkewitz (1994) nos remite al aspecto comunitario de la investigación y señala que una comunidad es un contexto que estimula y, a la vez, controla la imaginación y el pensamiento de quienes la integran. Argumenta que la investigación social, ubicando la investigación educativa dentro de esta categoría, se caracteriza por tres cuestiones específicas:

- ✓ las comunidades mantienen y desarrollan ciertos criterios que orientan su actividad
- ✓ la investigación responde a intereses sociales y políticos profundos de los involucrados, quienes buscan posibles vías de superación de las contradicciones sociales que ocurren en las instituciones
- ✓ la investigación educativa se desarrolla en comunidades profesionales vinculadas estructuralmente con otras instituciones sociales

Estas aportaciones aluden a uno de los aspectos renovadores de la investigación educativa que va más allá de la influencia del conocimiento que produce al destacar las transformaciones que afectan a los sujetos de la investigación e inciden en la interacción social como praxis de formación y de investigación. Al referir a la transformación de relaciones sociales que entretejen un todo entre realidad y ficción en el escenario en el que se investiga señala que, aunque constituye una fase primordial, no agota la investigación. Este movimiento renovador supone la deconstrucción de la dicotomía investigador/investigado (sujeto/objeto) para reconocer a ambos como sujetos de la investigación. Por un lado, el grupo investigador se involucra con el colectivo profesional, con sus complejos intereses y relaciones institucionales para participar del diálogo intercultural sin distinciones. Por otro lado, los profesionales de la educación asumen su participación activa junto al grupo de investigación aportando sus puntos de vista fundamentados en los debates.

Todas las voces son autorizadas para reflexionar sobre los problemas educativos, aportar sus visiones del mundo y el sentido de sus prácticas, elaborar categorías explicativas que se configuran como nuevos universos simbólicos, generar otros lenguajes y otras prácticas institucionales. Esta praxis colectiva exige un compromiso ético que implica el derecho de participación, la autonomía y dignidad distinguiéndose como acciones exclusivamente humanas, históricas y con historicidad ya que *“Una ética de la dignidad se construye desde las identidades y los lazos comunitarios”*. (Rebellato, 2008, p. 31).

Es, a partir de esa interpelación de lo obvio y lo cotidiano, que se inicia el cuestionamiento de certezas y verdades tácitamente validadas en la práctica social y educativa. De esta manera, se autoriza la duda, lo que significa atreverse a interrogar lo que se muestra como incuestionable para explicar lo que sabemos, lo que no sabemos, lo que todos creemos saber y lo que necesitamos saber. En suma, el enfoque biográfico narrativo de la investigación educativa supone una doble opción epistemológica ya que, mantiene el estatuto narrativo que la etnografía le da a la cultura, entendiéndola como un ensamble de textos a ser interpretados y reivindica el lugar de los profesores como investigadores al reconocer el valor de sus voces a partir del derecho a hablar, a ser escuchado y a participar del diálogo social y educativo. De hecho, es en el interior de las comunidades educativas donde los docentes adoptan una ética de la dignidad y la esperanza al apropiarse de la práctica y desplegar el horizonte imaginario de la experiencia. Esta praxis exige atravesar zonas de indeterminación para habilitar la interpretación y reinterpretación indagando en la memoria e interpelando la cualidad pre-narrativa de la acción humana convirtiéndola en objeto de análisis y reflexión transformadora.

Estas formas alternativas de conocer, reconocer y crear significados en realidades educativas en movimiento no se realizan desde el vacío teórico o la ausencia de conocimiento, sino que, es a través de la discusión entre la teoría y la práctica que se crean prácticas emancipadoras con sentido de totalidad. Desde esta perspectiva, en la praxis narrativa se instala un diálogo denso de saberes en el marco de espacios públicos colectivos. A través de este diálogo crítico se promueve la investigación de prácticas materiales y simbólicas anti intelectualistas insertas en la vida del hombre, sometiéndolas a la crítica ideológica para habilitar la denuncia de discursos ideológicamente distorsionados.

Por cierto, es en la comunidad de investigación que, desde el sentido de la diferencia, se reexamina el conocimiento y las acciones humanas apropiándose creativamente de ellas para orientarlas hacia un porvenir abierto a la pluralidad cultural y la dignidad humana. En este marco, se reconoce la

multiplicidad de narrativas de la experiencia que reclaman ser escuchadas para integrarse al diálogo y, al mismo tiempo, se escuchan otras voces que señalan la importancia de incorporar nuevos aportes teóricos.

Como afirmara Freire (1994), la dialogicidad es condición necesaria para que la curiosidad ingenua se convierta en curiosidad epistemológica y promueva el desarrollo de la función creadora de la imaginación. El diálogo crítico expone la tensión entre la interioridad y la exterioridad del sujeto apelando al sentido de desplazamiento al reconocer la autoría de los discursos y generar ámbitos de construcción de significado ético y epistemológico del lenguaje. Implica atreverse a cuestionar el individualismo, la competitividad y la desconfianza que predomina en el mundo contemporáneo inventando caminos de solidaridad y participación democrática como posibilidad.

En definitiva, la praxis de investigación narrativa es un proceso social autorreflexivo enmarcado en una autonomía sustentada en el interés emancipador que va más allá de la crítica ideológica. Asume el proceso dialéctico de reflexión, ilustración y lucha política de grupos sociales dispuestos a debatir sobre situaciones conflictivas propias de la acción humana sin pretensión de construir consensos. Se configura a partir del sentido de alteridad en la circularidad de la narración como diálogo entre discursos. Ese devenir de los relatos es una forma de búsqueda del otro que articula una imagen provisoria y plausible de autorreconocimiento. Por consiguiente, el valor de las narrativas biográficas está más allá de la singularidad de cada microhistoria, porque abre caminos de autocreación, de identidades múltiples y de alteridad como condición de la nueva democracia social.

Tabla 3 – La ética de sentidos en la praxis narrativa

Dimensiones éticas de la investigación narrativa	Significados éticos
Sentido de totalidad	Supone una descripción densa del objeto de investigación utilizando un conjunto variado de herramientas metodológicas
Sentido de la diferencia	Implica la traducción crítica de acciones, comportamientos y acontecimientos humanos. Se estructura como una mezcla de misterio, oportunidad y compromiso ético
Sentido de desplazamiento	Exige una explicación histórica, relacional y categorial que se configura entre lo privado y lo público de la narración
Sentido de alteridad	Remite a la interpretación analógica, dialógica y simbólica desarrollada a través de un movimiento que va desde la observación participante y la entrevista narrativa a la conversación en grupos de discusión

Estas dimensiones éticas de la praxis narrativa de la investigación, según Ricoeur (2004), involucra una relación entre el tiempo del mundo de la vida, el tiempo del relato y el tiempo de la lectura. De ahí que la tradición biográfica hace visible la configuración de identidades transaccionales insertas en el caótico y desordenado mundo del capitalismo tardío. Para Rebellato (2008), constituye una alternativa ética para enfrentar las nuevas formas de colonización de las conciencias que impone la sociedad globalizada y fundamenta la reflexión crítica como tarea colectiva. Por tanto, adquiere importancia la investigación de biografías personales en relación a otras historias y a las condiciones histórico-sociales que las atraviesan. Significa que lo que da forma y significado al conocimiento pedagógico que se produce son las voces, espacios, lugares y tiempos en los que viven los sujetos de la investigación.

En términos de Delory – Momberger (2014) se necesita una investigación que profundice en las relaciones entre lo biográfico y lo educativo, es decir, una investigación “(...) que toma por tarea pensar lo biográfico como una de las formas privilegiadas de actividad mental reflexiva, según la cual el ser humano se representa y se comprende a sí mismo en el seno de su ambiente social e histórico” (Delory – Momberger, 2014, p. 27). Este dominio particular de la actividad humana consiste en un proceso socio-histórico constitutivo de su ser social y al mismo tiempo, constitutivo de la realidad social en la que vive. Para la autora el trabajo biográfico es una interface entre el individuo y su realidad como escenario de vida. Explica que el hombre elabora historias para apropiarse de su vida, que al ser experiencias vividas pueden ser contadas y representadas a través de palabras e imágenes que, además, apelan a otras historias para darle sentido. Sin embargo, señala que, cuando

esas imágenes son muy familiares se corre el riesgo de perder la dimensión simbólica y analógica llegando a enmascarar el propio hecho biográfico. Por consiguiente, destaca la necesidad de buscar rastros y huellas del presente y de otras épocas de la vida colectiva, para situarlos y conocer el momento y el lugar que ocupan en cada escenario. Al mismo tiempo, señala que es una forma de exponerse a la interpelación de los potenciales lectores ya que el proceso de biografización es un espacio que une al autor y al lector como un retorno reflexivo sobre sí mismo que exige una ética del cuidado de sí y del cuidado del otro.

Por su parte, Clandinin, Pushor y Orr (2007) argumentan que escribir textos en una investigación narrativa exige rigor científico, autenticidad y plausibilidad para no distorsionar el espacio vital de los participantes que está en permanente cambio. Los textos de campo reconocen rutas en las historias narradas y diseñan un mapa narrativo con conexiones que evidencian puntos de vista en relación a los recorridos de la experiencia personal y colectiva. Esos recorridos, desde las notas de campo hacia los textos de investigación, requieren procesos recursivos de análisis que evidencian múltiples conversaciones que coexisten en la práctica educativa que se investiga. En el proceso de la investigación narrativa, cada historia contada o no contada, cada palabra seleccionada o descartada involucra a los participantes, de ahí la exigencia de una ética emancipadora. Es un proceso que exige negociación con los participantes para garantizar que los textos representen sus voces y sus historias.

4. COMPROMISO SOCIAL, POLÍTICO Y ÉTICO: ENTRE LO PRIVADO Y LO PÚBLICO

Con el mismo sentido ético, los textos de investigación necesitan tener en cuenta los criterios con los que el trabajo va a ser considerado, explicitando el valor social y académico del mismo, así como también, las formas de difusión del conocimiento producido. Tal como afirman Clandinin, Cave y Berendonk (2017), los efectos transformadores de escribir y compartir historias de vida involucra la reflexión y discusión sobre prácticas individuales y sociales que hacen a identidades en formación y transformación de los autores pero también de los lectores.

Los aportes de Conle (1996, Goodson (2004, Clandinin, Pushor & Orr (2007); Hernández (2011) fundamentan que la confiabilidad del conocimiento producido está dada por la credibilidad y legitimidad del discurso y refiere a la innegabilidad, coherencia y consistencia de las narrativas en perspectiva de alteridad. Tal posicionamiento implica el compromiso social, político y ético de reconocer las teorías que sustentan cada micro relato para ponerlas en diálogo con otros relatos y otros referentes teóricos. De esta manera, se prioriza un yo dialógico, de naturaleza relacional y comunitaria que convierte a la subjetividad en una construcción social y exige una interacción entre lo privado y lo público en el proceso de construcción de conocimiento. Es una forma de entender la co-participación como negociación que significa dar voz a los sujetos de la experiencia y reconocer que las narrativas se construyen en diferentes espacios vitales. Supone un proceso de deconstrucción ideológica que pone en evidencia el entrecruzamiento de biografías (la propia y la de otros) y de contextos. Como afirma Rivas (2009:22) “(...) pone de manifiesto los vínculos entre las narrativas personales y las estructuras sociales, institucionales, políticas, culturales, etc. (...)”. En particular, atiende lo que los hechos provocan en quienes los viven y las maneras como afectan diferentes formas de pensar, de sentir, de creer y de crear su mundo.

Esta discursividad narrativa nos lleva a reivindicar tres dimensiones articuladas que contribuyen a la concientización en el proceso de formación (Josso, 2014). Se trata de la conciencia personal que aparece al conocerse como sujeto aprendiente, la conciencia social que se reconoce en el interactuar con otros y con el entorno y, por último, la conciencia histórica que se construye como reconocimiento de sujetos en devenir. Se trata, como propone Damasio (2015) de una conciencia alargada que trasciende el aquí y ahora de toda conciencia, que se mueve entre el pasado y el futuro para consolidar una compromiso social, político y ético en la construcción de una democracia participativa. Significa asumir el poder del lenguaje para decir lo que nos pasa, habilitar la imaginación y las subjetividades en tránsito lo que implica un complejo proceso reflexivo personal/social, privado/público, como espiral espacio - temporal recursivo. Tal es así que las narrativas ponen en evidencia la importancia de considerar la diversidad cultural y llevan a relativizar las certezas que caracterizan, inconscientemente o no, la cotidianidad de la vida humana. Develar la pluralidad y relatividad de significados convoca la imaginación en la búsqueda de la sabiduría de toda experiencia de vida que se materializa como negociación permanente entre realidad y ficción.

Este recorrido intelectual refleja y se refleja en acciones orientadas por las intenciones del narrador, que es actor, autor y lector de la historia de vida que narra en diálogo con otros lectores, actores y autores. Se podría decir, que la narrativa biográfica presenta una estructura transcultural que alude a

la ética en la mediación del proceso narrativo en una comunidad de atención mutua que se explica a través de reflexión y crítica fundadas. Es en este devenir de la mediación cultural que se configura el relato y le confiere inteligibilidad a la historia de vida a través de un juego dialéctico entre proximidad y extrañamiento. Supone ir hacia sí mismo para salir de sí con la intención de redefinir la relación público/privado en la búsqueda de nuevos sentidos de comunidad y democracia. En este proceso se producen resonancias entre reflexión e imaginación que refieren, en términos metafóricos, a pensar algo como otra cosa, o sea, pensar la experiencia como otra experiencia. Es una apertura al pensamiento reflexivo dispuesto a enfrentar los riesgos que existen en contextos de control social y cultural que toma forma como pensamiento posabismal (Santos 2010) haciendo posible reconocer imágenes y significados en el contexto de origen para resituarlos en una nueva temporalidad y espacialidad. Son conexiones conceptuales, políticas y emocionales que estructuran diálogos entre diferencias y concretan enlaces entre experiencias pasadas, presentes y futuras. En definitiva, el proceso de investigación biográfico-narrativo es una experiencia abierta a lo no conocido porque pone en juego formas de extrañamiento frente a lo conocido para deconstruir significados tácitos y posibilitar la elaboración de nuevos significados como lecturas multirreferenciales.

5. ÉTICA, REFLEXIÓN Y NUEVOS RUMBOS

La trama temática presentada se estructura a partir de la rememoración de experiencias y transformaciones que nos acontecen en los procesos de investigación biográfico narrativa con la intención de develar textos y contextos en los que es posible producir conocimiento sobre educación, identidades culturales y democracia participativa. Al respecto, nos propusimos invitar a los lectores a emprender sus propias aventuras, a recorrer itinerarios, reflexiones y valoraciones de un paisaje de indagación del que somos uno de los actores/autores.

En primer lugar, señalamos que los textos de investigación se elaboran entre tiempos de estudio, tiempos de trabajo empírico cooperativo y tiempos de escritura que se convierten en una amplia base referencial para ser leída y releída, analizada y discutida en la búsqueda de núcleos de significado que fundamenten una educación emancipadora que reconoce la inconclusión humana como eje de toda transformación social, política y cultural.

En segundo lugar, estamos convencidos que la reflexión metodológica y epistemológica atraviesa la experiencia de investigación como sustento fundamental de los procesos de localización, contextualización, problematización y experimentación de la cultura, pone en discusión hegemonías heredadas y permite emprender caminos de construcción de una sociedad descolonizada. En tanto diálogo intersubjetivo, se estructura como una red, una constelación de voces y significados que multiplica las miradas, permite aproximaciones y distanciamientos como un orden detrás del caos. Esta experiencia de investigación es una praxis que posibilita la descolonización de las conciencias como exigencia para superar la domesticación del pensamiento (Rebellato, 2008).

En tercer término, la ética de la investigación significa renunciar al lugar privilegiado del ejercicio tradicional del poder para promover relaciones dialógicas que habilitan la vocación de ser más (Freire, 1994) de los hombres. Este empoderamiento de la comunidad de investigación exige una participación basada en el respeto y la ética emancipadora (Rebellato, 2008). Particularmente, en el contexto educativo se trata de instalar la ética del respeto mutuo entre los sujetos pedagógicos y los sujetos socio comunitarios como forma de mediación cultural que genera el deseo de saber y el deseo de aprender en contextos de igualdad y justicia social.

Y por último, la ética emancipadora exige un ejercicio de la autoridad que instala el reconocimiento de la diferencia en el marco de los derechos humanos. Por tanto, se constituye a través de relaciones entre voluntades y entre inteligencias que, como afirma Rancière (2003), responden desde la libertad. De aquí que, adquiere significado el diálogo entre discursos que se construye desde la ética de la dignidad, en el cual se toma conciencia de la creatividad a través del poder de la palabra como posibilidad.

REFERENCIAS

- Apple, M. (1986). *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bolivar, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico narrativa*. México: Revista electrónica de investigación educativa Vol 4 N° 1.

- Castoriadis, C. (1997). *El avance dela insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Clandinin, Cave & Berendonk (2017, N° 51). Narrative inquiry: a relational research methodology for medical education. *Medical Education*, 89-96.
- Clandinin, Pushor & Orr. (2007). *Navigating Sites for Narrative Inquiry*. Journal of Teacher Education: <http://jte.sagepub.com/content/58/1/21>.
- Conle, C. (1996). Resonance in Preservice Teacher Inquiry. *American Educational Research Journal* Vol. 33, N° 2, 297-235.
- Delory-Momberger, C. (2014). *Biografia e educação. Figuras do indivíduo- projeto*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research: pp. 1-13.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI
- Giroux, H. (1996). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2013). Una pedagogía de la resistencia en la edad del capitalismo de casino. *Con-Ciencia Social*, N° 17, 55-71.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández & Rifá (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Josso, M.-C. (2004). *Experiências de Vida e de Formação*. São Paulo: Cortez.
- Lopes, A. (. (2013). *Formação inicial de professores e enfermeiros: identidades e ambientes*. Porto: Livpsic.
- Mèlich, J. C. (2014). Antropología de la situación (una perspectiva narrativa). En C. S. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación* (págs. 79 - 96). Rosario: Homo Sapiens.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata S.A.
- Pulido, O. (2009). La cuestión dela calidad de la educación. *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. FLAPE Colombia*, 1-11.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rebellato, J. L. (2008). *Ética de la liberación*. Montevideo: Nordan Comunidad.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- Rivas, I. (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.

ÉTICA E HERMENÊUTICA NA INTERPRETAÇÃO DA VOZ DA CRIANÇA

Ana Pedro

Universidade de Aveiro, Dep. Educação e Psicologia, Portugal, Ana.pedro@ua.pt

Resumo

Este artigo tem por objetivo fundamental refletir sobre a participação e a (escuta das) voz(es) da criança no âmbito da investigação em educação. Pretende-se saber qual o papel que o adulto investigador atribui à criança ao longo do processo de investigação, se estabelece uma orientação apriorística na interpretação das diversas produções cognitivas da criança, se assume uma postura de paternalismo adultocêntrica na sua relação de comunicação com ela, como assim era até finais da década de 80 do século XX, ou se interpreta diferentemente o pensamento infantil com um carácter reflexivo que importa compreender e conhecer a partir da própria criança, considerando-a um ser competente, um ator social e uma parceira na investigação, assegurando-lhe os seus direitos enquanto sujeito de conhecimento (Convenção dos Direitos da Criança). Porém, este exercício de natureza epistemológico-hermenêutico não está isento de questões éticas a que importa estar atento e que incidem quer sobre a natureza da obtenção do consentimento, quer sobre as relações de poder que se exercem entre a criança pesquisada/dora e o adulto investigador, quer ainda, no que diz respeito à autoria da produção do conhecimento.

Palavras-chave: Ética, Pesquisa com Crianças, Hermenêutica; Voz(es) da Criança

Abstract

This article aims to reflect on the participation and (listening of) the child's voice(s) in the field of education research. It is intended to know if the adult investigator assumes a posture of adult-centric paternalism in the relationship with the child, as it was until the end of the 80s of the twentieth century, or if he interprets differently child thinking with a reflective characteristic that must be understood and known from the child himself. It is also important to know if he considers the child a competent human being, a social actor and a partner in the investigation, ensuring his rights as a subject of knowledge (Convention on the Rights of the Child). However, this exercise of an epistemological-hermeneutic nature is not exempt from ethical issues to which it is important to be attentive and that focus both on the nature of obtaining consent, on the power relations that are exercised between the researched child and the adult investigator, and also with regard to the authorship of the production of knowledge.

Keywords: Ethics, Research with Children, Hermeneutics, Voice(s) of the Child

1. INTRODUÇÃO

Antes do final da década de 1990, a criança não possuía qualquer visibilidade ético-epistemológica no âmbito da investigação. A criança era considerada um ser frágil e vulnerável que havia que proteger, um ser incompleto e incapaz de se pronunciar com consciência racional acerca dos seus sentimentos, desejos, quereres e pensamentos face aos quais os adultos tomariam a sua voz representando-a num tom mais maduro e orientando-a não para o que ela desejaria, mas antes para o que seria melhor para ela.

Sob a égide de argumentos falaciosos de tipo paternalista que tornavam moralmente dispensáveis as opiniões das crianças na construção de conhecimento acerca das suas experiências de vida, considerava-se que estas seriam incapazes de compreender o que é uma investigação e que, por este facto, também seriam naturalmente incapazes de dar o seu consentimento para participar num projeto de investigação ou na sua implementação. Para além disso, ainda que se pudessem recolher, a título exemplificativo, algumas opiniões manifestadas pelas crianças, em última análise, os seus dados nunca seriam considerados suficientemente confiáveis dada a incompletude, vulnerabilidade e imaturidade da criança. Era, pois, comumente aceite que, em nome da sua proteção, as crianças não deveriam participar nas pesquisas. Porém, qualquer um destes argumentos desvaloriza a sua perspetiva - precisamente aquelas que se queriam ouvir -, a sua autoria e o papel de ator social, ditando o seu afastamento do processo de pesquisa e tornando-a indevidamente invisível e afónica (Fernandes & Souza, 2020). Deste modo, todo o procedimento de construção de conhecimento da criança ficava inevitavelmente comprometido, votado à ignorância, condenado ao silêncio e à desvalorização dos seus sentimentos e pensamentos em nome de uma determinada moral

superprotetora. Com efeito, o estatuto ético da criança na investigação mais correspondia à de um sujeito desconhecido da pesquisa do que à de um participante ativo da mesma (Fernandes & Caputo, 2020, p. 17; Alderson, 2004).

A rutura com este paradigma tradicional de conceção de criança começa a verificar-se com a evolução dos conhecimentos das ciências sociais sobre a infância (sociologia da infância, história da infância, antropologia, psicologia do desenvolvimento) que trazem a debate questões relacionadas com o reconhecimento dos seus direitos, de acordo com os quais a conceção de criança também se altera, passando esta a ser considerada como:

- um ator social (Prout, 2010; Vakaoti, 2009; James & Prout, 1997) que, ao invés do paradigma tradicional, não é um ser passivo e inativo como se de um recetáculo do pensamento dos adultos se tratasse;
- um agente ativo capaz de criar culturas e de se expressar sobre a natureza da sua própria infância (Corsaro, 1997);
- um ser com competência para produzir interpretações acerca do mundo, contribuindo para o seu melhor conhecimento e compreensão;
- um sujeito de direitos, segundo os quais a criança deve ser informada, envolvida, consultada e ouvida (Bell, 2008).

Com efeito, de acordo com o art.º 12º da Convenção dos Direitos da Criança, 1:

Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade. Ou seja, A criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração. (UNICEF, 1989, p.13)

Este novo paradigma, fruto da evolução de um novo olhar construído pelas ciências sociais dos anos 90 do século XX, considera as crianças como participantes ativos na investigação e reconhece a sua importância fundamental ao atribuir-lhes o papel de coinvestigadoras nos projetos de investigação (Soares, Sarmiento, Tomás, 2005; Lundy, Mcevoy, Byrne, 2011).

Neste sentido, deixa de ter pertinência que se continuem a realizar investigações sobre crianças e passem a defender-se novos estudos com crianças (Corsaro, 2003; Alderson, 2000; Prout & James, 1990). Ou seja, ao considerar-se o ponto de vista das crianças nas pesquisas, tal exige um certo abandono do olhar exclusivamente centrado no ponto de vista do adulto (Delgado & Müller, 2005, p.353). Daqui resulta, inevitavelmente, uma alteração ético-metodológica nas relações de pesquisa com crianças que enfatiza a adoção de métodos participativos mais próximos dos seus interesses (Mcnamee & Seymour, 2012; Turtle, Mcelearney, Scott, 2010; Prout & James, 1990) e que priorize efetivamente a sua voz reconhecendo a sua capacidade para se expressar e produzir interpretações próprias acerca da realidade em que habita, mas também no que aos aspetos da investigação diga respeito (Fernandes & Souza, 2020; Moran-Ellis, 2010).

Contudo, este processo é acompanhado de algumas tensões e dilemas éticos ao nível da investigação com crianças (Morrow, 2008; Christensen & Prout, 2002; Thomas & O’Kane, 1998; Morrow & Richards, 1996). São os casos do consentimento informado, das relações de poder que se exercem entre a criança pesquisada/dora e o adulto investigador e da autoria da produção do conhecimento.

2. CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO: NEM SIMPLES NEM LINEAR

A questão fundamental que se coloca é a seguinte: poderá a criança efetivamente decidir da sua participação de uma forma autónoma e livre em função do seu entendimento e vontade demonstradas? Quando tal não parece possível, como acontece com o paradigma tradicional que protege a criança da sua própria vontade por a considerar um ser vulnerável e incompetente para o fazer, como acima referimos, então, seria de pensar que a situação se alterasse radicalmente quando os seus representantes legais a representam. Contudo, nem sempre parece ser esse o caso, na medida em que a representação parental, não raras vezes, deturpa a vontade da criança, como sabemos, ou, como também vemos acontecer, age contra ela, sobretudo em circunstâncias em que a criança quer participar no projeto e os pais não a deixam.

Muito embora a representação parental não esteja em causa, pois pode evitar abusos de exposição gratuita do modo de ser da criança, acontece que ao não solicitar o consentimento à criança estamos

a contribuir para a destituir de autoria e liberdade para decidir, silenciando-a e tornando-a invisível e afónica.

Por outro lado, face a cenários idênticos aos que acabamos de descrever, mas que podem ocorrer no contexto escolar quando falam e decidem por ela sem a consultar, reconhecemos que nem sempre é fácil para aquela criança, consciente da sua vontade e interesses em participar de um projeto de investigação, contrariar a vontade (instituída) dos adultos por ter sido educada numa perspetiva de lhes obedecer, agradar, ou então, de não gorar as expetativas que aqueles detêm acerca dela.

Por sua vez, e dado que o estudo dos aspetos éticos na investigação em educação é relativamente recente, a grande maioria dos investigadores ainda parece estar mais preocupado em solicitar o consentimento da criança somente na fase inicial do projeto, esquecendo a necessidade de, a par e passo da investigação, tomar iniciativas que lembrem a criança de que pode desistir do processo de participação no projeto em qualquer momento, ou de confirmar o seu consentimento em momentos em que o mesmo pode ser posto em causa pela criança. Deste modo, o investigador poderia fornecer alguns esclarecimentos à criança em como o seu consentimento pode ser constantemente renegociado e renovado, criando com ela mecanismos, se necessário, que lhe permitam abandonar a processo em qualquer momento, sempre que tal se justifique, caso fosse essa a sua vontade.

Encarada como um processo que deve ocorrer ao longo da investigação e mesmo posterior a esta aquando da construção e utilização do conhecimento construído a partir dos resultados recolhidos, torna-se evidente que a obtenção de autorização das crianças não se deve cingir à sua mera formalização inicial. Para que assim seja, importa que o (a)investigador(a) desenvolva uma espécie de radar ético, como assinala Skånfors (2009), que seja sensível quanto às diversas formas de expressão ou manifestação que as crianças adotam quando comunicam os seus sentimentos, desejos e quereres expressos seja sob a forma de consentimento e/ou assentimento seja sob a forma de resistência (Guczak & Marchi, 2021; Cocks, 2007).

Mas, interpretar o assentimento das crianças, por exemplo, não é uma questão nem simples nem linear, na medida em que pode suscitar algumas interrogações e cuidados de carácter ético a que o investigador deve procurar responder para atender ao respeito integral do ser pessoa que a criança representa. Quando é o caso da criança que responde em termos de "sim" ou "não" percebemos que se torna imperativa a colocação de algumas hipóteses explicativas do seu comportamento, pois ao investigador interessa averiguar a autenticidade da sua decisão. No atendimento aos cuidados ético-metodológicos que o investigador deve desenvolver, recomenda-se que este procure saber se as crianças não se terão sentido internamente obrigadas a participar na investigação por não serem capazes de manifestar abertamente a sua discordância: uma das razões poderá residir no facto de a criança considerar a maioria das atividades escolares obrigatórias ou como trabalho escolar a que há que responder (Morrow & Richards, 1996).

Por sua vez, também é preciso estar atento ao facto de que um ato de "não-recusa" pode ser muito diferente de assentir (assenting) como acontece, por exemplo, quando as crianças sentem demasiado medo ou estão demasiado confusas com a complexidade da situação para se afastarem e recusarem participar da investigação que lhes é proposta (Coutinho, 2019; Alderson & Morrow, 2020).

Ao contrário do consentimento, em que é esperado que as crianças sejam capazes de negar ou aceitar livremente a sua participação se assim o entenderem, sem sentirem qualquer tipo de constrangimento ou pressão por essa razão ou outra, o assentimento pressupõe apenas uma certa compreensão do processo de investigação e um desejo de participar (Loveridge, 2010), referindo-se, mais particularmente, a uma aquiescência (Coyne, 2010), o que exigirá do investigador uma atenção, observação, proximidade e conhecimento das crianças muito maior.

Já no que diz respeito à possível resistência das crianças do pré-escolar à investigação, são conhecidas diferentes formas destas a expressarem, às quais o investigador não deve ficar indiferente: desde a afirmação explícita (ex: dizerem claramente para a investigadora sair) ao não responder pura e simplesmente, ou ainda, optar por se afastar, ou então, tão somente, ignorar intencionalmente a presença da investigadora (SkånforS, 2009). Todavia, é bom lembrar que nem sempre estas reações significam necessariamente a sua retirada permanente da investigação, mas podem apenas denotar o exercício do um modo comportamental de agir da criança. Em alguns destes casos, poderá estar em causa uma rejeição temporária da sua participação no processo de investigação, tratando-se, portanto, de um certo tipo de consentimento provisório.

Em suma: estes dados tornam evidente que a negociação sobre a natureza da participação das crianças só tem sentido se for (re)negociada permanentemente, ou seja, se for entendida como um processo continuum (Alderson, 2014); que o consentimento/assentimento dado pela criança não pode valer apenas para o início da investigação, mas que é preciso estar atenta/o ao que dizem os seus

comportamentos ao longo de todo o processo em que esta decorre, pelo que o consentimento deve ser constantemente aferido e respeitado. Por outro lado, a obtenção do assentimento das crianças depende claramente da relação de confiança e respeito criada com o/a investigador/a, bem como do conhecimento mais ou menos aprofundado que esta/e tiver delas, o que permitirá colocar um conjunto de hipóteses acerca da natureza desse assentimento e avaliar a sua autenticidade, respeitando, assim, o mais possível a natureza do seu verdadeiro querer.

Percebemos, então, que a ética é construída ao longo de todo o trabalho de campo e que é constituída a par e passo nas relações estabelecidas com as crianças no respeito total da sua alteridade e autoria. Não existe, por isso, qualquer receita moral à la carte pronta a aplicar em toda e qualquer situação. Trata-se, portanto, de um fazer contínuo, de um processo em permanente construção/reflexão ético-moral que deve ocorrer não somente ao longo da investigação, mas antes mesmo desta começar até ao momento posterior à sua finalização (Stokes, 2020; Guillemin & Gillam, 2004).

3. RELAÇÕES DE PODER CRIANÇA-INVESTIGADOR: DA ASSIMETRIA À SIMETRIA ÉTICA?

A análise até aqui realizada permite-nos concluir que apesar de o investigador dever ter por preocupação fundamental respeitar o supremo interesse e a vontade da criança ao longo de todo o processo de investigação, a verdade é que esbarra permanentemente com obstáculos de natureza ética diversa. As relações de poder criança-investigador não são exceção; muito pelo contrário, pois são inerentes às relações de natureza assimétrica que se estabelecem entre a criança, na qualidade de participante, e o adulto, no papel de investigador (Morrow, 2008; Grover, 2004; Punch, 2002).

Dada a natureza assimétrica da relação de intersubjetividade entre a criança/participante e o adulto/investigador, de que modo poderá caracterizar-se esse sistema de relações que se desenvolve entre eles aquando da realização de uma investigação científica? Que questões éticas suscita?

Sabemos que as crianças são excelentes na forma de expressar delicadamente a sua vontade de não participar e que, muitas vezes, os adultos é que não querem ver. Sabemos também que, não raras vezes, as crianças sentem relutância em expressar a sua falta de vontade em continuar na investigação ou em dizer a um adulto que já não querem mais estar envolvidas naquela investigação e que não querem responder às questões que lhes possam ser colocadas.

Por outro lado, a relação assimétrica de poder entre a criança e o adulto também se manifesta quando a iniciativa para a escolha do tema de investigação ainda é tomada pelo adulto. Mas, existirão formas de minimizar ou eliminar esta relação assimétrica e transformá-la numa “simetria ética”? Face ao cenário acima traçado, seria importante que os adultos investigadores se munissem de estratégias éticas para enfrentar algumas questões assimétricas de poder que ocorrem nas relações de investigação, sendo que estas constituem um dos maiores obstáculos éticos na investigação com crianças (Alderson 2005; Mayall 2000; Morrow & Richards 1996). Se é verdade que as assimetrias éticas acontecem quando os interesses das crianças não são igualitariamente defendidos pelos adultos investigadores deduz-se, então, que ao adulto deve assistir um desejo ético de justiça na defesa e respeito dos interesses das crianças. Tal como Cristensen & Prout (2002, p.493) referem: The principle of ethical symmetry is one such strategic orientation: the rights, feelings and interests of children should be given as much consideration as those of adults. Ou seja, assume-se que a investigação realizada com crianças deve pautar-se exatamente pelos mesmos princípios de respeito, justiça e não-maleficência como a que é conduzida com adultos. Tal pode ser conseguido mediante uma atenção e observação ética cuidadosas, bem como através de um diálogo permanente entre os investigadores e as crianças ao longo da investigação que lhes permita sentir verdadeiramente que têm uma oportunidade real e efetiva de apresentar os seus pontos de vista e que estes são valorizados sem sofrer qualquer tipo de penalização por isso, ou ainda, que possam perceber que as suas vontades contam e são efetivamente respeitadas (Cristensen & Prout, 2002).

A simetria ética constrói-se, pois, a par e passo sempre que os princípios de privacidade, confidencialidade e anonimato da criança, entre outros, são efetivamente assegurados e protegidos pelo investigador ao longo de todo o processo de investigação. É neste sentido que a promoção de metodologias mais participativas “amigas das crianças” constitui igualmente a melhor forma ética de acautelar os direitos das crianças possibilitando a sua expressão de uma forma livre e natural, reconhecendo a sua voz, empoderando-as (Francischini & Fernandes, 2016; Cristensen & Prout, 2002).

4. AUTORIA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Neste processo de investigação com crianças cujo objetivo principal consiste em alcançar um conhecimento o mais aprofundado possível quanto à sua forma de pensar e de agir, até que ponto poderemos afirmar, com absoluta certeza de que os adultos compreendem perfeitamente o mundo das crianças (Mayall, 2002)? Em última análise, o que pretendemos saber é até que ponto conseguiremos distanciarmo-nos do “ventriloquismo etnográfico” (Geertz, 1988)?

Uma coisa é certa: na tentativa de compreender e interpretar os diferentes contributos da criança na investigação, existe um ponto incontornável - o do investigador - que jamais poderá deixar de o ser. Por esse motivo, é de assinalar a importância do pensamento crítico sempre que se verifica que algumas das frases proferidas pelas crianças são escolhidas pelo investigador para ilustrar um argumento ou sublinhar uma perspetiva, pois, não raras vezes, mais parece tratar-se do ponto de vista do pesquisador do que propriamente da criança (James, 2007, p. 229). Daí, a pergunta: como nos devemos precaver eticamente de uma perspetiva adultocêntrica aquando da análise, interpretação e produção dos textos científicos a partir do que as crianças querem transmitir ao longo das diferentes fases do projeto de investigação? Uma forma de aceder ao universo “autêntico” da criança¹ consiste em observar e ouvir empática e ativamente (Costa, Sarmento, 2018; Clark, 2005) o que estas têm para nos dizer. Por exemplo,

When the children took photographs I printed out the pictures and met with individual children. We discussed the pictures, what was in them, and why they took the photographs. These interviews were of vital importance, because the pictures themselves only told part of the story. Without the children's explanations my understanding and interpretations would have been very different... One five-year-old boy showed me his pictures that to me were of the playground with children and playthings. He, however, explained that he had been photographing his home and the neighbourhood where the preschool was located. He pointed to his home in the picture, it could barely be seen in the background. (Dockett, Einarsdottir & Perry, 2009, p. 291).

Este processo de escuta ativa, tal como ilustrado acima, permite assegurar, desde o início, que a interpretação dos dados recolhidos e a sua interpretação são da criança - e não do adulto. Tal obriga a uma monitorização e vigilância constantes das afirmações proferidas pelo investigador com o intuito de respeitar os sentidos que as crianças atribuem às suas narrativas sem que este colonize as suas interpretações e se aproprie indevidamente das suas experiências (Komulainen, 2007; l'Anson, 2013; Spyrou, 2011). Para além disso, requer, igualmente, uma predisposição desinteressada do investigador para colocar em causa, sempre que se justifique, as certezas que toma como absolutas. Requer, ainda, a criação de espaços onde o conhecimento, que é sempre gerado numa parceria de coautoria entre crianças e adultos (Facca, Gladstone, Teachman, 2020), possa pautar-se por uma permanente (re)construção do conhecimento através de um diálogo respeitoso, assegurando os direitos que assistem à criança enquanto agente competente produtora de uma cultura própria que não é nem neutra nem passiva. Neste processo exige-se ao investigador que: a) reconheça a importância das vozes das crianças que, apesar de multivocais, possuem particularidades, especificidades e singularidades que as caracterizam, ao invés de as homogeneizar referindo-se a elas como um todo indiferenciado que encobre a diversidade das suas experiências e perspetivas; b) contextualize adequadamente as vozes das crianças nos contextos de poder em que são produzidas (Nybell, 2013); c) resguarde as suas vozes de preconceitos acerca das crianças, tais como assunções não revisitadas que os adultos detêm acerca destas e que as silenciam dessa forma (James, 2007); d) adote um compromisso ético fino que respeite as vozes das crianças sem as deixar invisibilizadas na voz do adulto que as interpreta; e) desenvolva um olhar crítico e ético-reflexivo acerca da forma múltipla como as vozes das crianças são evocadas e apresentadas e que vão muito para além da oralidade (Malaguzzi, 1998) tenha em consideração a natureza das complexidades sociais e culturais que enquadram o que as crianças relatam, em vez de recorrer simplesmente ao registo e gravação da sua voz (Lundy, 2007). Neste sentido, a criança é muito mais do que a sua oralidade representa cuja extensão se situa para além dos contextos de poder a que pertence, muito embora, os retrate. Por outro lado, o gerar de silêncios enquanto forma preferível de comunicação adotada por algumas crianças e jovens (Spyrou, 2016) constituem igualmente formas de (expressão de) voz importantes quanto à natureza da sua produção e (re)significado(s).

Em suma: ao investigador exige-se uma consciência ética acrescida e vigilante quanto aos estereótipos e preconceitos que possa deter das crianças no momento da interpretação e produção

¹ A utilização desta expressão nem sempre é pacífica, pois remete para uma influência lockiana da mente da criança como se fosse uma tabula rasa, esquecendo o ambiente sociocultural na qual esta está impregnada naturalmente influenciador dos seus modos de ser e de pensar.

de conhecimento, devendo para tal proceder a um exercício contínuo de revisitação e análise dos seus *pré-conceitos* que lhe permita o necessário distanciamento crítico na difícil tarefa de “representação” da criança (Spyrou, 2011).

Para responder a alguns dos problemas acerca da representação das vozes das crianças, a investigação tem recorrido cada vez mais exponencialmente a metodologias participativas que visam envolver as crianças e atribuir-lhes um papel ativo como investigadoras ou como coinvestigadoras². Desta forma, procuram-se criar oportunidades que garantam e promovam os direitos de expressão e de manifestação das crianças, resgatando-as do silêncio e da exclusão a que estavam votadas, possibilitando o desenvolvimento do seu sentido crítico, bem como o empowerment das suas vidas (Spriggs & Gillam, 2019; Bradbury-Jones & Taylor, 2015).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar da participação e da voz da criança constitui, desde logo, por si só, uma questão de natureza ética que exige ao investigador uma capacidade reflexiva ética que se caracteriza por

...an active ongoing process of critical reflection whereby researchers scrutinize and interrogate the data they collect, the knowledge produced and their role in generating the knowledge...can have an ethical purpose as well in the sense that it entails being sensitive to interpersonal and ethical aspects of the research. The reflexive researcher would reflect, before the research commences, on how it might affect child co-researchers and participants (Spriggs & Gillam, 2019, p.13).

Porém, quanto da consulta às opiniões das crianças é considerada e reverte em seu benefício? Porque é que a “voz” da criança, enquanto ator social capaz de refletir sobre as suas experiências acerca de si e do mundo, ainda não é devidamente ouvida (Willumsen et al., 2014; l’Anson, 2013)? “Dar voz” às crianças não é suficiente; não é suficiente deixá-las falar, apenas. Torna-se, pois, necessário fazer valer as suas ideias e perspetivas acerca da realidade para que mudanças efetivas nas suas vidas possam ocorrer e estas possam efetivamente ser sujeitos felizes de plena liberdade.

REFERÊNCIAS

- Alderson, P. (2014). The Ethics of research with Young Children, p.1-18. In Saracho, O. (ed) *Handbook of Research Methods in Early Childhood Education: Review of Research Methodologies*, Volume II. Charlotte NC: Information Age Publishing.
- Alderson, P. (2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, 419-442, maio/ago.
- Alderson, P. (2000). Children as researchers: the effects of participation rights on research methodology. In Christensen, P., James, A. (Ed.). *Research with children: perspectives and practices*. London: Falmer, 241-255.
- Alderson, P. & Morrow, V. (2020). *The Ethics of Research with Children and Young People: A Practical Handbook*. New York: Sage Publications.
- Bradbury-Jones, C. & Taylor, J. (2015). Engaging with children as co-researchers: challenges, counterchallenges and solutions, *International Journal of Social Research Methodology*, vol. 18, no. 2, 161- 173.
- Bell, N. (2008). Ethics in child research: rights, reason and responsibilities, *Children's Geographies*, 6:1, 7-20.
- Cocks, A. (2007). The ethical maze: Finding an inclusive path towards gaining children’s agreement to research participation, *Childhood*, 13(2), 247–266.
- Corsaro, W. (2003). *We’re friends, right? inside kids’ cultures*. Washington, DC: Joseph Henry.
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge.
- Coyne, I. (2010). Research with children and young people: The issue of parental proxy consent. *Children & society*, 24(3), 227-237.

² Nestes contextos, é usual as crianças desempenharem papéis, tais como: realização de entrevistas aos seus colegas ou recrutamento de outros participantes (de entre os seus colegas) para o projeto de investigação

- Costa, C., Sarmiento, T. (2018). Escutar as crianças e (re) configurar identidades – interações com voz. *Educação e Análise*, Londrina, v.3, n.º. 2, 72-94.
- Coutinho, A. (2019). Consentimento e assentimento. 62-66. In ANPEd *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*. Vol 1. Rio de Janeiro: ANPEd.
- Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477-497.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: a review of research and practice, *Early Child Development and Care*, 175:6, 489-505.
- Delgado, A. & Müller, F., (2005). Sociologia da infância: pesquisa com crianças. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91. 351-360.
- Dockett, S, Einarsdottir, J., Perry, B. (2009). Researching with children: ethical tensions. *Journal of early childhood research* Vol 7(3), 283–298.
- Facca, D., Gladstone, B., Teachman, G. (2020). Working the Limits of “Giving Voice” to Children: A Critical Conceptual Review. *International Journal of Qualitative Methods* ,Vol 19: 1–10.
- Fernandes, N. & Caputo, S. (2020). Quem tem medo das imagens das crianças na pesquisa? – Contributos para a utilização de imagens na pesquisa com crianças. *Soc. Infanc.* 5, 5-19.
- Fernandes, N. & Souza, L. (2020). Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 05, n. 15, 970-986, set./dez.
- Francischini, R. & Fernandes, N. (2016). Os desafios da pesquisa ética com crianças. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 33(1), p.61-69, janeiro – março.
- Geertz, C. (1988). *Works and lives: the anthropologist as author*. Stantord, California: Stantford Universitv Press.
- Grover, S. (2004). Why won't they listen to us? On giving power and voice to children participating in social research. *Childhood*, 11(1), 81-93.
- Guczak, D. & Marchi, R. (2021). Pesquisa com crianças pequenas – questões éticas, primeiras observações e sinais de assentimento. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 59, n. 62, 1-20, out./dez.
- Guillemin, M & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in research. *Qualitative Inquiry*, Volume 10 Number 2, 261-280.
- l’Anson, J. (2013). Beyond the Child’s Voice: towards an ethics for children’s participation rights. *Global Studies of Childhood* Volume 3 Number 2, 104-114.
- James, A. (2007). Giving voice to children’s voices: practices and problems, pitfalls and potenciales. *American Anthropologist*, vol. 109, issue 2, 261- 272.
- James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: The Falmer Press.
- Komulainen, S. (2007). The ambiguity of the child’s “voice” in social research. *Childhood*, 14(1), 11–28.
- Loveridge, J. (2010). *Involving Children and Young People in Research in Educational Settings*, Victoria University of Wellington Jessie Hetherington Centre for Educational Research. NZ.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' Is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, Dec., 2007, Vol. 33, No. 6, 927-942.
- Lundy, L., Mcevoy, L., Byrne, B. (2011). Working With Young Children as Co-Researchers: An Approach Informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child, *Early Education & Development*, 22:5, 714-736.
- Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy An Interview with Leila Gandini. EDWARDS, C., Gandini, L., Forman, G. *The hundred languages of children The Reggio Emilia Approach — Advanced Reflections*. Greenwood Publishing Group: Greenwich, Connecticut. 49-120.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology of childhood: Thinking from children’s lives*. Buckingham: Open University Press.

- Mcnamee, S. & Seymour, J. (2012). Towards a sociology of 10-12 year olds? Emerging methodological issues in the 'new' social studies of childhood. *Childhood*, 20(2), 156-168.
- Moran-Ellis, J. (2010). Reflections on the sociology of childhood in the UK. *Current Sociology*, 58(2), 186-205.
- Morrow, V. & Richards, M. (1996). The ethics of social research with children: An overview. *Children & Society*, 10(2), 90-105.
- Morrow, V. (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies*, 6(1), 49-61.
- Nybell, L. (2013). Locating "youth voice": Considering the contexts of speaking in foster care. *Children and Youth Services Review*, 35(8), 1227-1235.
- Prout, A. (2010). Reconsiderar a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, 729-750, set./dez.
- Prout, A. & James, A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Press.
- Punch, S., (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321-341.
- Soares, N; Sarmento, M. e Tomás, C. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances*. UNESP – Presidente Prudente, vol. 12, nº 13: 50-64.
- Spriggs, M. & Gillam, L. (2019). Ethical complexities in child co-research. *Research Ethics* Vol. 15(1), 1-16.
- Spyrou, S. (2016). Researching children's silences: Exploring the fullness of voice in childhood research. *Childhood*, 23(1), 7-21.
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: from authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, Thousand Oaks, V. 18, N. 2, 151-165.
- Skånfors, L. (2009). Ethics in child research: children's agency and researchers' 'ethical radar'. *Childhoods Today*. Vol. 3 (1), 1-22.
- Stokes, T. (2020). Using participatory methods with young children; reflections on emergent 'ethically important moments' in school-based research, *Irish Educational Studies*, 39:3, 375-387.
- Thomas, N. & O'Kane, C. (1998). The ethics of participatory research with children. *Children and Society*, 12(5), 336-348.
- Turtle, K., Mcearney, A., Scott, J. (2010). Involving Children in the Design and Development of Research Instruments and Data Collection Procedures: A Case Study in Primary Schools in Northern Ireland, *Child Care in Practice*, 16:1, 57-82.
- UNICEF (1989/2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Lisboa: Edição Comité Português para a UNICEF. Edição revista.
- Vakaoti, P. (2009). Researching street-frequenting young people in Suva: Ethical considerations and their impacts. *Children's Geographies*, 7(4), 435-450.
- Willumsen, E., Hugaas, J., Studsrød, I. (2014). The child as co-researcher—moral and epistemological issues in childhood research. *Ethics and Social Welfare*, Vol.8, Nº 4, 332-349.

A EDUCAÇÃO À LUZ DA ÉTICA DA AUTENTICIDADE

Pedro Franco

Universidade de Lisboa (Portugal). Doutorando financiado pela FCT (SFRH/BD/146796/2019). Programa em Teoria da Literatura da Faculdade de Letras da Universidade Lisboa, pedro.franco@campus.ul.pt

Resumo

As sociedades liberais valorizam o ideal da autenticidade. Esta valorização entra, contudo, em tensão com os próprios ideais liberais e democráticos: a procura da autenticidade contribui frequentemente para situações de conflito em que os indivíduos procuram evitar a uniformização por vezes requerida pela política pública educativa. Charles Taylor proporciona-nos uma análise que pretende harmonizar estes dois ideais ao propor a noção de «horizontes partilhados», alicerçada na ideia de que a própria autenticidade, que procura reconhecimento, é uma realidade dialógica. Ao comentar as suas ideias sobre autenticidade e especificamente sobre educação (raramente trazidas à colação) procuraremos relevar o que é mais profundamente problemático em litígios de famílias contra o Estado, a propósito de propostas de educação para a cidadania, como sucede um pouco por todo o mundo. Daremos especial atenção aos casos de Portugal e do Quebec.

Palavras-chave: Autenticidade; Comunidade; Educação para a Cidadania; Reconhecimento.

Abstract

Liberal societies value the ideal of authenticity. This valorization comes into tension with liberal, democratic ideals themselves: the search for authenticity often contributes to situations of conflict in which individuals seek to avoid the standardization sometimes required by public educational policy. Charles Taylor provides us with an analysis that seeks to harmonize these two ideals by proposing the notion of «shared horizons», claiming that authenticity itself, which seeks recognition, is a dialogic reality. By commenting on his ideas about authenticity and specifically about education (rarely brought up) we will try to reveal what is most deeply problematic in disputes between families against the State, regarding education for citizenship. Though this happens all over the world, we will pay special attention to the cases of Portugal and Quebec.

Key-words: Authenticity; Community; Education for Citizenship; Recognition.

1. INTRODUÇÃO

O filósofo canadiano Charles Taylor tem-se dedicado a uma análise da sociedade actual que pretende salvaguardar os progressos do mundo liberal, apontando, para isso, as causas internas da sua degradação, a que hoje assistimos. Nesta análise, identifica três grandes maleitas (malaises) de raiz filosófica: o individualismo, o predomínio da razão instrumental e a perda progressiva da liberdade política, como consequência das duas últimas (Taylor, 1991). Em particular, a preocupação de Taylor é a de como podemos viver em conjunto com a diversidade de culturas e padrões morais e religiosos, num contexto em que o sentido de comunidade e participação está em declínio. Relacionamos estes assuntos de forma evidente com a problemática da educação, que pode estar na origem destas maleitas, bem como na sua eventual prevenção. Contudo, Taylor escreveu pouco sobre este tema, pelo menos de forma explícita. Este artigo pretende não só dar a conhecer os lugares em que Taylor fala de educação mais directamente, mas também fazer a nossa própria análise das ligações entre os problemas sociais e educacionais que vivemos hoje, como os desafios da pluralidade e suposta neutralidade dos espaços públicos, à luz de conceitos fundamentais como o de comunidade, reconhecimento e horizontes partilhados. As escolas são, sem sombra de dúvida, lugares onde se colocam estas questões de forma premente e é por isso que julgamos que a proposta de Taylor de uma ética da autenticidade nos pode ajudar a superar e por vezes relativizar uma grande parte dos impasses que se vivem na política e na prática educativa. Veremos dois casos particulares e bastante actuais: um litígio entre uma família e o Estado, devido a uma política educativa em Portugal, e a evolução da política educativa no Quebec de Taylor, ambos a respeito da controversa noção de educação para a cidadania.

2. DOIS CONFLITOS EDUCACIONAIS QUE TEMATIZAM A ÉTICA DA AUTENTICIDADE: PORTUGAL E QUEBEQUE

A política educativa nunca poderá estar desprovida de fundamentos filosóficos. Nesse sentido, não deixa de ser pertinente analisar os diplomas legais que enquadram a política educativa em Portugal, sobretudo aqueles que mais dizem respeito à visão da escola: a sua missão e função. Revela-se particularmente interessante analisar, nomeadamente, o «Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória» (2017) e os guiões e estratégia para a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (2017), uma disciplina recente no currículo escolar, semelhante à anterior «Formação Cívica», e dedicada a «preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas» (Direcção-Geral de Educação, s.d.). Estes documentos apontam para uma noção forte de que a escola tem uma missão política específica, que é defendida por uns (Nussbaum 2010) e criticada por outros (MacIntyre 2002). Numa análise em que fiz estas leituras (Franco 2021), tentei problematizar o uso da expressão «sentido crítico», que é fundamental não só no «Perfil do Aluno», como na justificação da pertinência da dita disciplina. A minha preocupação, como a de muitos a propósito desta disciplina, era o propósito da educação, se servia para formar cidadãos ou não (o propósito político da escola). A minha resposta apontava no sentido negativo, após esta leitura: a educação deve permitir que os alunos questionem o próprio conceito de cidadania e de pertença a uma sociedade, e em que medida isso se relaciona com (e por vezes contraria) a vida boa, a virtude humana, mais do que a virtude cívica. A virtude cívica pode implicar a contrariedade com a virtude humana quando, por exemplo, são transmitidos critérios utilitaristas e economicistas (pense-se na forma como se encoraja os alunos a escolherem determinada profissão). Nesse sentido, e devido à complexidade que os problemas éticos deste género levantam, deve-se investir mais nas disciplinas das Humanidades, no método socrático e no estudo da retórica na proposta educativa escolar. O que me interessa agora não é tanto o que falta na política educativa ou não, mas o que pode levar uma família ou um aluno, em primeiro lugar, a hesitar participar em tais propostas, seja em propostas de educação para a cidadania, seja em programas alternativos mais filosóficos (como veremos, no caso particular do Quebeque). E é aqui que entra a questão da autenticidade.

Tomemos como exemplo, justamente, a contenda (ainda decorrente em 2022) entre o Estado português e os pais de Famalicão que, no ano lectivo de 2018-19, proibiram os seus filhos de frequentar a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Estes pais invocaram a objecção de consciência e o direito à «liberdade de educação», enfatizando a sua discórdia quanto aos pontos programáticos da disciplina relativos à sexualidade e à igualdade de género. Se antes optei por não me referir directamente a esta história, agora importa fazê-lo por dois motivos: tanto os desenvolvimentos mais recentes do caso, como a sua raridade no contexto português são bastante reveladores e suscitam questões importantes. Resumindo os seus contornos, na sequência da proibição dos pais, as duas crianças foram chumbadas pela escola, devido às suas faltas; o Ministério da Educação decidiu que os irmãos deviam transitar de ano de forma condicionada até ao fim da resolução de um processo judicial; o Ministério Público mais tarde instou que as crianças fossem postas «à guarda da escola» durante o «período escolar», justificando que os irmãos corriam «perigo existencial» às mãos da família e, neste momento, aguarda-se a audição de testemunhas no tribunal civil e administrativo, nomeadamente o director da escola e a sua psicóloga (Godinho, 2022).

É quase óbvio dizer que existem inúmeros problemas com ambos os lados deste conflito, que tem como centro de tensão os desequilíbrios de poder e autonomia no triângulo Estado e escola pública – pais – filhos. Ponhamos, por agora, de lado a questão da pertinência da disciplina para nos concentrarmos nisso mesmo. Se por um lado, seria perigoso abrir uma excepção no modelo escolar atendendo a esta situação, pois transformaria todo o currículo num sistema de disciplinas optativas, por outro, a postura da escola e do Estado foi pouco dialogante sobre os principais pontos do programa da disciplina que suscitam discórdia e inquietação. Não só não pôs em questão o seu próprio programa, como escolheu uma resposta de punição exemplar. De qualquer dos modos, é evidente que, entre as decisões da família e das diferentes instituições do Estado (escola, Ministério da Educação, Ministério Público e tribunais), a autonomia dos alunos é não só reprimida, como subestimada. A ideia de que a exposição de adolescentes a determinados assuntos ou teorias consiste em doutrinação é tão pouco credível como a de que a proibição dos pais é sinal do «perigo existencial» que os irmãos sofrerão em casa.

O facto de este ser um caso inédito em Portugal, bem como o facto de estes pais não terem recebido solidariedade na prática, revela-nos um aspecto importante a ter em conta, a saber: se os conteúdos e o ensino desta disciplina não foram problemáticos para mais ninguém, pelo menos de forma manifesta, então o protesto destes pais terá de estar relacionado com outra motivação, que não se prende necessariamente com os conteúdos programáticos ou com a operacionalização da disciplina. Aliás, a rejeição da disciplina ocorreu mesmo antes da sua frequência e até do conhecimento dos

conteúdos ou operacionalização concretamente. Dizer isto não é equivalente a uma deslegitimação de um putativo «direito» dos pais, é antes uma tentativa de sondar o motivo mais profundo que leva a acção cívica empreendida por estes pais. Embora não seja declarado com frequência pelos mesmos, existe um fundamento religioso nas crenças dos pais de Famalicão (Moreira Rato, 2022), que os leva a rejeitar, de imediato, o contacto, nas actividades escolares, com os temas mencionados acima. Há, portanto, uma clivagem entre a pessoa religiosa e o Estado secular, a sociedade liberal que se quer neutra, mas que acaba, aos olhos da pessoa religiosa, por impossibilitar a sua forma de vida, que compreende uma determinada visão sobre questões centrais da vida humana, como a sexualidade e a igualdade de género, no caso. Por outras palavras, estas pessoas sentem que é impossível serem quem elas são sob as exigências liberais e seculares. É este o paradoxo do pluralismo que tanto preocupou filósofos como Charles Taylor.

Note-se que no Quebeque de Taylor, houve problemas semelhantes e em proporções bem mais consideráveis. Em 2008, o governo liberal do Quebeque introduziu em todas as escolas (públicas e privadas) uma disciplina que pretendia responder às necessidades de uma sociedade crescentemente multicultural e multirreligiosa, «Ethics and Religious Culture», um processo no qual o próprio filósofo Charles Taylor esteve envolvido (Balzer, 2019). Esta disciplina pretendia dar a conhecer as diferentes visões morais e religiosas no mundo e na sociedade em que o aluno se insere (Balzer, 2019; Ministério da Educação do Quebeque, s.d.-a). Apenas em 2008, houve 1300 pedidos de dispensa de frequência desta disciplina e um caso chegou ao Supremo Tribunal do Canadá, sem sucesso para os queixosos. A alegação era a de que esta disciplina violava o direito à liberdade de religião e contrariava a obrigação de esta família transmitir aos filhos a fé católica. Por outro lado, uma escola católica venceu o caso no Tribunal Superior do Quebeque, que lhe concedeu o direito de ensinar uma versão diferente da disciplina, exclusivamente centrada na fé católica (Palma, 2014). Em 2020, o novo governo nacionalista e secular, preocupado com a transmissão de uma visão «relativista» aos alunos, decidiu transformar esta disciplina numa disciplina de cidadania, cultura e (sem grande surpresa) «pensamento crítico», com efeito a partir do ano lectivo de 2023, e com um período experimental neste mesmo ano (Marchand, 2020; Ministério da Educação do Quebeque, s.d.-b).

3. COMENTÁRIO DOS CASOS CITADOS

Há de facto aspectos problemáticos e comuns no caso canadiano e no caso português (bem como noutros países liberais). Recorramos, por isso, às ideias de Taylor para tentar entender situações como estas. A mecânica do argumento de Taylor, ao longo de várias obras como *Sources of the Self*, *A Ética da Autenticidade* ou «*A Política do Reconhecimento*», relativa aos desafios da sociedade liberal e plural, é a seguinte:

- 1) A nossa sociedade, pela evolução histórica do seu pensamento, tem vindo a valorizar a autenticidade como a individualidade inalienável de cada pessoa, profundamente associada ao princípio da dignidade humana universal, e que substitui a lógica da honra das sociedades pré-modernas. (Taylor 1994, 2009)
- 2) A individualidade inalienável de cada pessoa traduz-se numa necessidade de reconhecimento à diferença, e, conseqüentemente, numa sociedade de direitos, num direito a essa mesma diferença, i.e., o direito a que a diferença não seja totalmente diluída na forma de vida da maioria. (Taylor 1994, 2009)
- 3) A individualidade constrói-se necessariamente através da partilha da linguagem, e, portanto, é uma realidade dialógica. Essa realidade dialógica dá-se dentro de uma comunidade, mas também entre comunidades dentro da mesma sociedade, sendo necessária, para isso, uma «fusão de horizontes», i.e., as crenças de fundo de uma pessoa que, mesmo inadvertidamente, constituem a sua visão da vida e do mundo à sua volta. (Taylor 1989, 1994, 2009)

Contudo, também segundo Taylor, nestes pilares encontramos as causas internas da degradação da sociedade liberal, que mencionámos no início. Retomando essas três grandes maleitas de raiz filosófica, importa agora relacioná-las: o individualismo, o predomínio da razão instrumental e, como conseqüências destas, a perda progressiva da liberdade política. O individualismo como narcisismo é uma deturpação da autenticidade como construção do self e do seu carácter necessariamente expressivo, pondo em xeque muitas vezes as exigências da comunidade em que a pessoa se insere. Por sua vez, o predomínio da razão instrumental em favor de visões utilitaristas-economicistas dificulta, não só a vida ética de qualquer pessoa, como a sua procura da autenticidade, uma vez que o ser humano perde de vista os fins que o podem realizar enquanto ser humano individual. Por fim, a

não participação na vida política leva à perda de liberdade como num efeito de bola de neve: liberdade, inclusive, de vir a mudar o predomínio da razão instrumental e a cultura individualista.

Casos como o dos pais canadianos ou os pais de Famalicão, são tentativas desesperadas de contrariar o crescimento destas maleitas, que invadem e dificultam a vida ética. O seu problema, no entanto, é não compreenderem o ponto 3) mencionado mais acima: a construção dialógica da individualidade e a necessidade de fusão de horizontes. O direito à diferença deve ser salvaguardado, mas não pode sê-lo à custa daquilo que constitui também a individualidade de qualquer pessoa: a dimensão dialógica. A vontade dos pais de preservar uma identidade familiar ou religiosa, de forma vincada, revela uma aspiração à autenticidade, mas essa noção de autenticidade à margem da sociedade é tão deformada quanto a ideia de autenticidade como narcisismo. Existe, portanto, uma contradição nesta vontade: a crença colectiva/comunitária da família serve-se da argumentação liberal-individualista para dispensar o diálogo e a fusão de horizontes.

A persistência destas reivindicações familiares revela uma carência de reconhecimento da forma de vida religiosa na sociedade liberal e secular, e, entretanto, o Estado agradece a oportunidade de reafirmar os seus fins porventura uniformizadores. A contenda vai continuar até que uma parte aniquile a outra (previsivelmente sabemos qual é) ou até que o confronto resulte em reconhecimento mútuo e possível síntese das posições rivais. Por enquanto, o argumento dos pais de Famalicão, mais concretamente é o de que a disciplina de Cidadania deveria ser optativa como a disciplina de Educação Moral e Religiosa. No entanto, este argumento é refutado pela simples ideia de que a cidadania é partilhada por todos os que frequentam a escola pública (em virtude disso mesmo, de frequentarem a escola pública), enquanto (supõe-se) a moral e a religião são assuntos privados. Mas inevitavelmente a pessoa religiosa tem de conviver e dialogar num plano em que a neutralidade é impossível: o liberalismo, com diz Taylor, também é um «fighting creed» (um «credo competidor»: Balzer, 2019), e a pessoa religiosa tem de aprender a conviver e a disputar, respeitosamente, os aspectos com que não concorda desse credo, em vez de se furtar a ela. Por outro lado, é certo que a falta de cultura religiosa é um problema cada vez maior nas sociedades liberais, mas como o caso quebequense nos mostra, talvez essa cultura possa ser transmitida através de disciplinas como a História, a Filosofia e a Literatura, já que a diversidade religiosa é inescapável no património cultural (aqui podíamos entrar também na difícil discussão do cânone, mas isso exigiria outra discussão).

Importa também dizer que a «liberdade de educação» não deve ser um direito irrestrito. O que a limita deve ser uma interpretação razoável do princípio da subsidiariedade, tendo em conta o direito a uma educação de qualidade, mas não só: será necessário considerar o próprio funcionamento das comunidades em que as famílias se inserem, nomeadamente a Igreja Católica, entre outras. Não é garantido que uma posição de inspiração religiosa corresponda irrepreensivelmente à doutrina da religião em causa, pois dentro destas comunidades também existem divergências quanto a matérias sociais de relevo. Os pais religiosos na sociedade secular podiam ser considerados (estranhamente, em ambos os casos) uma minoria e ser protegidos de alguma forma por esse motivo, por exemplo, incluindo a exposição das suas crenças no currículo da disciplina (como no Quebec) ou isentando-a dela (como queriam alguns pais canadianos e os pais de Famalicão). Contudo, não se pode proteger as exigências de minorias cuja característica principal consista em crenças que rejeitam a existência ou dignidade de pessoas que pertencem a outra minoria, em virtude das características que fazem com que essas pessoas pertençam a uma minoria, tal como acontece com a rejeição da designada «ideologia de género» ou com a narrativa evangelizadora do colonialismo, menorizando ou anulando os pontos de vista dos descendentes dos povos colonizados. Isso constituiria aquilo a que Taylor chama «misrecognition»: uma desconsideração ou mesmo deturpação da identidade do outro (Taylor, 1994).

Talvez fosse importante recordar que, quando se secularizou o princípio da fraternidade na Revolução Francesa, na Declaração de 1795, o que se manteve foi isto: «Não fazer aos outros aquilo que não desejaria feito a mim. Fazer continuamente aos outros aquilo que gostaria de receber deles» (Dever nº 2). A semelhança desta regra de ouro com o mandamento do amor no Evangelho (e.g., Mt 22, 34-40) não é coincidência. Relembra-nos que as bases da sociedade secular (aliás, como a própria palavra «secular») são, na verdade, inevitavelmente de origem religiosa. Isto prova, não a superioridade de uma parte em relação à outra, mas que o diálogo e a fusão de horizontes, apesar de todas as tensões que possam surgir pelo meio, é um caminho possível, senão o único que temos pela frente. As tensões parecem surgir muito mais da recusa veemente deste caminho (como no conflito fraticida que foi a Revolução Francesa é exemplo) e do estilo, mais ou menos fraterno, com que se confronta a diferença. São estas as consequências de não se compreender a autenticidade como uma realidade inerentemente dialógica, como nos ensina Taylor.

4. CONCLUSÃO

Daqui não se pode retirar propriamente uma orientação específica para as políticas educativas, mas pode-se compreender o nervo da discussão sobre uma educação para a cidadania ou uma educação filosófica e de cultura religiosa. O problema da autenticidade nas democracias liberais é a raiz dos debates mais acesos sobre educação. O que Charles Taylor nos vem mostrar é que é necessário perscrutar as expectativas dos que se querem colocar à margem das exigências da sociedade liberal, se queremos preservá-la e melhorá-la. Nisso consiste, aliás, a necessidade de reconhecimento inerente ao ser humano. Contudo, essas expectativas não podem ser atendidas se puserem em causa o reconhecimento de outras pessoas, uma vez que a identidade exige reciprocidade. Justamente o conceito de autenticidade é dialógico; não é uma realidade pura e individualista. Nesse sentido, há matérias educativas indispensáveis, como a convivência entre pessoas com diferentes identidades étnicas, culturais, religiosas e sexuais, entre outras; o estudo de outras culturas e de outra dimensão que parece ter sido descurada pelas sociedades liberais: a tradição incontornavelmente filosófica e religiosa em que o próprio liberalismo se sustenta. Seria necessário compreender que estas matérias não são mutuamente exclusivas, nem promovem o relativismo. Apenas dão as ferramentas para uma reflexão autónoma, para que os alunos possam livremente buscar a verdade, que se encontra sempre além da sua visão particular ou das ideias que se defendem em casa.

REFERÊNCIAS

- Balzer, N., et al. (2020). Charles Taylor – Perspektiven der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Mentis, Brill.
- “Declaration of Rights and Duties of Man and Citizen, Constitution of the Year III (1795),” LIBERTY, EQUALITY, FRATERNITY: EXPLORING THE FRENCH REVOLUTION. Consultado a 8 de Novembro, 2022, <https://revolution.chnm.org/d/298>.
- Direcção-Geral de Educação. (s.d). “Cidadania e Desenvolvimento – Ensino Básico e Secundário” (Documento de trabalho). Consultado a 8 de Novembro de 2022 em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/cidadania_e_desenvolvimento.pdf
- D’Oliveira Martins, G. et al. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Direcção-Geral da Educação.
- Franco, P. (2021). Cultivar o sentido crítico. Investigar em Educação. (13), <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/182>.
- Godinho, R M. (2022, Julho 6). Tribunal adia audições no processo dos alunos que faltaram a aulas de Cidadania, Diário de Notícias, <https://www.dn.pt/sociedade/tribunal-adia-audicoes-no-processo-dos-alunos-que-faltaram-a-aulas-de-cidadania-14996050.html>
- Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania. (2017) Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação.
- MacIntyre, A., and Dunne, J. (2002). Alasdair MacIntyre on Education: in Dialogue with Joseph Dunne. Journal of the Philosophy of Education 36 (1), 2002.
- Marchand, L. (2020, Janeiro 10). Quebec to abolish ethics and religious culture course, to make way for '21st-century themes'. CBC, <https://www.cbc.ca/news/canada/montreal/ethics-religious-abolish-1.5421846>
- Ministério da Educação do Quebec. (s.d.-a). Ethics and Religious Culture, consultado a 8 de Novembro, <http://www.education.gouv.qc.ca/en/teachers/quebec-education-program/elementary/personal-development/ethics-and-religious-culture/>
- Ministério da Educação do Quebec. (s.d.-b). Culture and Citizenship in Québec Program, consultado a 8 de Novembro, <http://www.education.gouv.qc.ca/en/parents-and-guardians/references/review-ethics-religious-culture-program/>
- Moreira Rato, Maria. (2022, Julho 19). Artur Mesquita Guimarães. "Enquanto o julgamento não ocorrer, ninguém pode apontar-nos o dedo", Jornal i, https://ionline.sapo.pt/artigo/776575/artur-mesquita-guimaraes-enquanto-o-julgamento-nao-ocorrer-ninguem-pode-apontar-nos-o-dedo?seccao=Portugal_i

Nussbaum, M. (2010). Not For Profit. Princeton University Press.

Palma, A. (2014). Recognition of Diversity: Charles Taylor's Educational Thought [Tese de doutoramento, University of Toronto]. TSpace, UToronto: https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/65711/1/Palma_Anthony_J_201406_PhD_thesis.pdf

Taylor, C. (2009 [1991]). A Ética da Autenticidade. Edições 70.

– (1994 [1992]). The Politics of Recognition. Em Amy Gutman (Ed.), *Multiculturalism* (pp. 25-74). Princeton University Press.

–(1989). Sources of the Self. Harvard University Press.

Nota: o autor não aplica o Acordo Ortográfico de 1990

A ESCOLA NAVAL E A PANDEMIA COVID-19 NOS PROCESSOS DE ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

Hercules Guimarães Honorato

Instituto Naval de Pós-Graduação (BRASIL), hghhhma@gmail.com

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar a gestão administrativa-pedagógica vivida no ensino superior militar em função da pandemia do COVID-19. O cenário é a Escola Naval (EN), instituição que forma oficiais da Marinha do Brasil, localizada na cidade do Rio de Janeiro. A abordagem metodológica foi qualitativa e utilizamos a pesquisa exploratória. Com o escopo de ampliar o pouco conhecimento sobre o tema, optou-se também como estratégia de pesquisa o estudo de caso. Utilizamos ainda, para análise, dois relatórios elaborados pela instituição acerca do tema. As condições do trabalho docente foram, como em um passe de mágica, teletransportadas de uma didática acostumada em sala de aula e olho no olho com seus alunos, para uma migração conturbada em uma plataforma digital, que durante sua formação e pós-formação não lhe fora apresentada. O professor deixou de ser o centro do conhecimento, mesmo para uma IES militar de tradição tecnicista, para oportunizar a melhor relação ensino- aprendizagem-avaliação. Em relação ao nosso estudo de caso, o maior problema verificado foi a urgência de melhoria na rede de internet e wi-fi e a necessidade de capacitação docente para o uso das ferramentas tecnológicas. Em relação aos professores, percebeu-se as diversas possibilidades de organização didático-pedagógica de suas aulas em prol da qualidade da formação dos futuros oficiais da Marinha.

Palavras-chave: Ensino Superior Militar, Ensino Remoto Emergencial, Escola Naval, Pandemia COVID-19.

Abstract

The aim of this article is to present the administrative-pedagogical management experienced in military higher education as a result of the COVID-19 pandemic. The scenario is the Brazilian Navy Academy, an institution that trains officers, located in the city of Rio de Janeiro. The methodological approach was qualitative and we used exploratory research. With the scope of expanding the little knowledge on the subject, the case study was also chosen as a research strategy. Two reports prepared by the institution on the subject were also used for analysis. The conditions of teaching work were, as if by magic, teleported from a didactic used in the classroom and eye-to-eye with their students, to a troubled migration on a digital platform, which during their training and post-training hadn't been presented. The teacher was no longer the center of knowledge, even in a military institute with a technicist tradition, as to create the opportunity for the best teaching-learning-assessment relationship. Regarding our case study, the biggest problem verified was the urgency of improving the internet and Wi-Fi network and the need for teacher training in the use of technological tools. In relation to the teachers, it was noticed the various possibilities of didactic-pedagogical assessments of their classes in favor of the quality of training of future Navy officers. Thus, we believe that this post-pandemic teacher will be another educator and that education will have a recognized differential in the human being, who lives in a hyperconnected, complex and instantaneous reality, where all members of this educational ecosystem walk together.

Keywords: COVID-19 pandemic, Military higher education, Emergency Remote Learning, Brazilian Naval Academy.

1. INTRODUÇÃO

“Professores, há aos milhares. Mas o professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de uma grande amor, de uma grande esperança.” (Alves, 2015, p.16).

Esse mundo tecnológico atual, de milhões de informações que tramitam em micro segundos, nos deixou frágeis e ansiosos. O certo que tínhamos pode agora ser o incerto, o incompreensível; agora, nada é linear, as crises locais, setoriais, ganham força e passam a ser mundiais. E, assim, em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde decretou a pandemia do novo Coronavírus (Sar-Cov-2),

um inimigo invisível que paralisou todo o planeta. Passamos todos a conhecer a quarentena, o isolamento social, a morte mais perto, em suma: passamos a ter medo, medo até de respirar e sermos contaminados.

Tudo parou e ainda continuamos, aos poucos, a voltar a uma nova normalidade. As instituições de ensino em todo o planeta pararam suas atividades e fecharam suas portas. O ensino-aprendizagem que tradicionalmente era presencial, com o fechamento das instituições de ensino, passou a ser remoto e em caráter emergencial. A pandemia afetou em grande medida todos os níveis de formação educacional, e a Escola Naval não foi diferente.

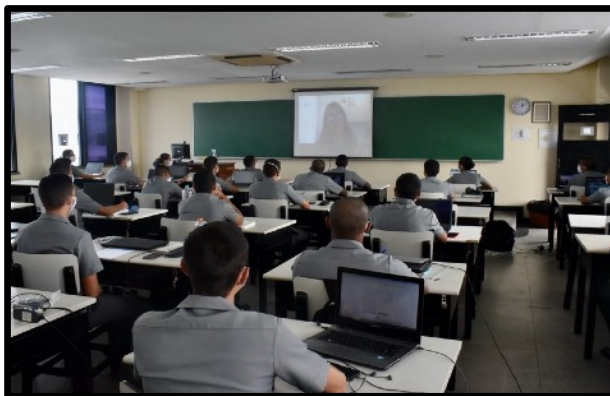


Figura 1 – O ensino na Escola Naval durante a pandemia

Fonte: Escola Naval.

Assim inicialmente exposto, sentimo-nos instigado a apresentar a situação acadêmica vivida no ensino superior militar em relação ao ensino-aprendizagem em função da alteração do ensino presencial para o remoto emergencial. A abordagem metodológica foi qualitativa e como o objeto de pesquisa é atual e como apresenta diversos pontos de interrogação em sua construção, inclusive com conceitos novos, utilizamos a pesquisa exploratória como forma de torná-lo familiar. O levantamento de dados contou, além das pesquisas documental e bibliográfica, com fonte de dados primária, realizada por intermédio de dois relatórios que sintetizavam questionários aplicados aos docentes sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) da IES militar em tela.

Em relação à formação dos seus docentes e ao tripé educacional, ou seja, ensino-aprendizagem-avaliação, a seguinte questão de pesquisa norteou os estudos desenvolvidos: como esta IES militar deverá caminhar em seu ecossistema educacional no pós-pandemia?

2. QUADRO TEÓRICO

Ao iniciarmos a busca por estudos relacionados ao tema de ERE, verificamos que este termo é atual e que foi cunhado para ser utilizado durante o período de emergência sanitária que ainda estamos passando. Paiva (2020, p.61) afirma que esta nova denominação “[...] viralizou na mesma velocidade da propagação do novo coronavírus”. Porém, dois descritivos tornaram-se importantes, além de ERE, trataremos também da Educação a Distância (EaD) e do Ensino Híbrido.

Ao começarmos a apresentar a EaD, o ERE e o Ensino Híbrido, temos que fazer um voo rasante pelo currículo escolar nesse novo marco que o ecossistema de aprendizagem se encontra no atual momento. Uma reflexão que iniciamos como a escolarização universal que vivíamos caminha para uma ação educativa distribuída e interconectada, passando do foco central do ensino que era o professor para o aluno e todos os envolvidos, pertencentes ao ecossistema educacional.

Martins (2020, p.245) deixa claro que a EaD é uma modalidade de ensino “apartada da educação presencial, com regras específicas e restrições de aplicação”. Esse autor ainda estabelece seis principais elementos componentes: (i) a distância entre professor e alunos; (ii) a influência de uma organização educacional que planeja e prepara materiais de aprendizagem; (iii) o uso de meios tecnológicos e mídias; (iv) a possibilidade de comunicação bidirecional; (v) a possibilidade de encontros também presenciais; e (vi) um formato “industrializado” de educação. As possibilidades dessa modalidade, porém, multiplicam-se com o uso de tecnologias digitais e de rede, gerando

diferentes modelos de educação para o desenvolvimento profissional ou pessoal que requerem, ainda assim, há interação entre discentes e docentes.

O segundo conceito a ser exposto é o do Ensino Híbrido, também conhecido como Blended Learning, que seria, em síntese, o uso de soluções combinadas ou mistas, envolvendo a interação entre as modalidades presencial e a distância, a interação entre abordagens pedagógicas e a interação entre recursos tecnológicos (Moreira & Schemmer, 2020). O planejamento estratégico é primordial no Ensino Híbrido para criar a conexão entre os momentos de ensino presencial e os a distância, com o fulcro na utilização da tecnologia disponibilizada com intencionalidade.

Neste contexto de pandemia que estamos vivendo atualmente, chegamos a conclusão, de posse dos dois conceitos anteriormente expostos, de que não estamos fazendo EaD e nem Ensino Híbrido. Estamos em um momento excepcional e temporário, onde se espera mais cedo ou mais tarde voltarmos ao normal, ou como ficou conhecido “novo normal”. No campo educacional, a solução encontrada pelas redes e instituições de ensino ficou conhecida como Ensino Remoto Emergencial (ERE). Rondini, Pedro e Duarte (2020, p.41) afirmam que “o momento pandêmico é desafiador e enriquecedor para a prática pedagógica”.

Por que esse momento de pandemia seria desafiador? Vendo pelo olhar dos professores, que não estavam preparados para a utilização das TDIC e que precisaram, de uma hora para a outra, transpor os seus conteúdos previstos nos currículos e adaptá-los para as aulas não presenciais. E em relação aos alunos, que no caso brasileiro, com profundas desigualdades sociais e educacionais, a falta de acesso com qualidade a internet para o recebimento, quando recebiam, das aulas filmadas pelos docentes ou material que deveriam estudar. A infraestrutura dos estados e municípios também não estava preparada para um momento tão disruptivo como o fechamento compulsório das escolas e universidades.

Na literatura educacional não existe o termo “Ensino Remoto Emergencial”, o termo foi cunhado a partir da emergência sanitária mundial em curso, portanto, não é uma modalidade de ensino (Costa, 2020). As dificuldades dos docentes para a incorporação dos recursos tecnológicos em sua prática até então presencial foram destacados por Rondini, Pedro e Duarte (2020) como a dificuldade de se adaptar, rapidamente, a uma nova prática de ensino, a desigualdade social dos estudantes e o aumento considerado da jornada de trabalho.

3. ANÁLISES E DISCUSSÃO

Esta seção analisa e discute os dois relatórios que foram encaminhados à Diretoria de Ensino da Marinha (DEnSM), órgão central do SEN, como resultados da aplicação efetiva do ERE e seus resultados na visão dos seus docentes. Os relatórios são: dos Cursos Presenciais com Atividades por EaD para Docentes e o do Questionário Aplicado aos Docentes sobre o ERE. Seguem a seguir as referidas análises.

3.1 Relatório do questionário aplicado aos docentes sobre o ERE

O primeiro relatório analisado, que trata sobre o ERE e os docentes, foi baseado em um questionário denominado ERE/fale com o Serviço de Orientação Pedagógica, que teve como objetivo ser um canal de comunicação para o corpo docente, com o intuito de acompanhar o andamento das práticas educacionais durante o período de ensino remoto no primeiro semestre, devido ao isolamento social. O questionário contou com seis questões abertas sobre o andamento das atividades acadêmicas, na orientação e supervisão didático-pedagógica, mas apenas quatro serão analisadas neste estudo. Ele foi disponibilizado a todo Corpo Docente através do Google Forms, no período de 21 de julho a 6 de agosto de 2020.

Há época de aplicação do questionário, o total de docentes era de 117, tendo sido retornado 75 questionários respondidos. A tabela 1 a seguir mostra o total de respondentes por categoria funcional.

Tabela 1 – Respondentes por Centro de Ensino

Respondentes por Categoria	Quant.
Professor do Magistério Superior Militar (MES)	33
Instrutor Tarefa por Tempo Certo (TTC)	22
Magistério Militar Naval (MMN)	9
Instrutor da Ativa (COMCA)	6
Total	75

Fonte: Relatório EN (2020, p.2)

Os resultados verificados tinham como escopo que os professores compartilhassem suas experiências e os pontos a melhorar no ERE, além de apresentar pontos positivos e sugestões para o aperfeiçoamento do uso de novas metodologias e ferramentas digitais no ensino remoto e também presencial. Assim exposto, são listadas as perguntas analisadas.

3.1.1 Quais são as dificuldades que encontrou ou está encontrando no ERE de forma geral (Planejamento, metodologia, ferramentas, avaliação, Ad-T, interação, etc)?

As cinco principais respostas, que conseguiram um quantitativo de mais de seis respondentes com a mesma visão foram: Não houve dificuldades; Aplicação e correção de Avaliações (Ad-Ts, Testes); Interação com o Corpo de Aspirante; Carência de internet de boa qualidade a bordo; e Adaptação ao uso de novas ferramentas tecnológicas. No ensino a distância, o que pode ser verificado da relação professor-aluno e também aluno-aluno é a boa comunicação, além do bom preparo nas ferramentas tecnológicas disponíveis.

3.1.2 Quais são as dificuldades que encontrou ou está encontrando com os Aspirantes?

As cinco respostas apresentadas foram: Não houve dificuldades; Interação com o Corpo de Aspirante; Carência de internet de boa qualidade a bordo; Pontualidade no horário da aula; e Disciplina no cumprimento das atividades. O que podemos verificar como dificuldades (como pontualidade e disciplina no cumprimento das tarefas) são características da educação a distância, onde existe uma separação física entre docentes e discentes, e o espaço e tempo são amplos, porém, necessitam que sejam atividades, síncronas ou assíncronas, e que tenham dedicação e responsabilidade pelo seu cumprimento, visto que é propiciado e desejado ao estudante a sua autonomia acadêmica.

3.1.3 Quais os pontos positivos que conseguiu identificar em suas práticas durante o período de ERE?

Esta questão suscitou um número considerado de respostas, cerca de 40 diferentes. Mantendo-se no mesmo diapasão de análise, apresentamos as cinco respostas mais similares que foram verificadas, a listar: Possibilidade de planejar aula com uma demanda administrativa reduzida; Possibilidade de rever aulas disponibilizadas; Interação com o Corpo de Aspirante; Aplicação de novas práticas e metodologias de ensino; e Flexibilidade na aplicação do conteúdo. A análise desta questão torna-se fácil, pois caminha ao encontro do que está preconizado nas normas da Marinha para o seu ensino, que foi anteriormente apresentado, e também pelo que os autores citados no quadro teórico vislumbram como possibilidade de mudança na prática docente, em destaque a possibilidade de aplicação de novas práticas e metodologias de ensino.

3.1.4 Quais as sugestões que acha importante compartilhar para que sejam adaptadas às práticas educativas, na EN, daqui em diante?

A questão suscitou diversas contribuições, sendo a mais relevante a melhoria da rede de internet e Wi-Fi da instituição. Tal situação foi amplamente compartilhada nos estudos sobre o tema do ensino remoto emergencial como ponto nevrálgico no seu melhor aproveitamento. O que se verifica é que

existe o acesso a internet como Castioni et al. (2021) ressaltam, mas não com a qualidade necessária. O que é condição primária para um ensino remoto de qualidade, segundo Saviani e Galvão (2021, p.38) é “[...] o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamento adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade [...]”.

Outras sugestões dos docentes respondentes foram: elaboração de uma Plataforma Institucional (AVA) e Ferramentas Oficiais para o ERE; disponibilizar ferramentas digitais e metodologias para práticas inovadoras em aulas presenciais; usar ferramentas para elaboração de vídeoaulas; e incentivar o Corpo de Aspirantes em atividades acadêmicas. Este último ponto merece uma reflexão maior, pois o docente passa também, mesmo que a distância dos olhos, incentivar o discente a estudar e pesquisar de modo independente e a fortalecer o aprendizado colaborativo.

3.2 Relatório sobre o questionário dos cursos presenciais com atividades por EaD para docentes

Esta pesquisa, realizada no final do ano letivo, teve como objetivo avaliar o período de ERE adotado na EN durante a pandemia. O questionário foi disponibilizado para todo o Corpo Docente por e-mail, sendo aplicado no período de outubro a dezembro de 2020 e elaborado pela DEnsM através da plataforma Moodle contendo 27 perguntas para respostas qualitativas de aspectos positivos, negativos e a melhorar. Participaram 48 docentes de um efetivo, à época, de 138, representando 34,8% de respondentes. Para esta seção nem todas as perguntas são expostas, apenas as consideradas efetivas para o trato do objeto de estudo.

Uma questão interessante que corrobora com o que o referencial teórico resalta é que os professores foram guindados ao ensino remoto sem serem preparados para a utilização e o bom uso de ferramentas tecnológicas, tendo que se adaptar rapidamente a uma nova possibilidade de ensino. Por isso mesmo, na tabela 2 a seguir, podemos ratificar que essa situação também foi verificada na EN.

Tabela 2 – Realizou cursos/treinamentos/capacitação para uso das ferramentas digitais?

Respostas	Frequência	%
Não	32	66,67 %
Algumas vezes	8	16,67 %
Muitas vezes	4	8,33 %
Sempre	4	8,33 %
Total	48	

Fonte: Escola Naval (2020, p.2).

A transferência do presencial para o virtual não é simplesmente manter a didática desenvolvida em sala de aula, seria necessário a construção de currículos que reconheçam as novas formas de produção e relação com o conhecimento, saindo da condição solitária e expositiva deste para o lugar de produção de saberes de experiências. O que Mill e Zanotto (2021, p. 16) asseguram que o desafio maior dos professores e das escolas é “[...] assimilar e ressignificar as transformações em sala de aula, criando estratégias de engajamento dos estudantes nos estudos, agregando conhecimento [...]”. Assim, ao apresentarmos a seguir a tabela 3, onde mais de 60% dos docentes da Escola Naval sempre complementam as suas disciplinas com leituras indispensáveis, propiciando uma autonomia para os estudos do seu alunado, muito importante nesse período de distanciamento social e acadêmico.

Tabela 3 – As aulas foram complementadas com materiais de estudo?

Referências disponíveis	Frequência	%
Não	0	0 %
Às vezes	3	6,25 %
Quase sempre	15	31,25 %
Sempre	30	62,5 %
Total	48	

Fonte: Escola Naval (2020, p.3).

Um ponto de destaque e que deve ser exposto neste momento é que no ensino superior temos disciplinas ou atividades acadêmicas que não são possíveis virtualmente. Moran (2003) deixa-nos claro, sob este ponto de vista, que a educação online não equivale à educação a distância. Honorato e Marcelino (2019, p. 32) apresentam a visão de um professor universitário sobre o Ensino a distância como sendo que “[...] a exigência é menor e a falta de laboratórios prejudicam muito o ensino prático. As aulas teóricas também são prejudicadas, pois os alunos não têm grandes oportunidades de sanar dúvidas”. A situação também se apresenta, em certa medida, na Escola Naval, como podemos verificar na tabela 4 a seguir.

Tabela 4 – Os conteúdos estavam atualizados?

Satisfação – qualidade das aulas	Frequência	%
Não	1	2,08%
Às vezes	2	4,17%
Quase sempre	5	10,42%
Sempre	40	83,33%
Total	48	

Fonte: Escola Naval (2020, p.9).

O que verificamos é 8 (oito) docentes não se sentiram satisfeitos com a qualidade de suas aulas. Moran (2003) destaca que é difícil definir uma metodologia adequada para cada tipo de aula online, existindo a necessidade de bem integrar o presencial do virtual, garantindo a aprendizagem significativa. Tal situação também pode ser corroborada com a figura do professor, ele que é insubstituível e detém um papel essencial na construção dessa cultura digital mediando e integrando o presencial com o virtual bem como desenvolvendo competências e habilidades nos alunos.

O relatório em questão apresenta pontos positivos e negativos em relação ao ERE. Os pontos positivos foram: uso diversificado de recursos digitais para acompanhamento das disciplinas; possibilidade de acompanhar os conteúdos de forma interativa e contínua; autonomia na prática de estudos; interação nos grupos de whatsapp agindo como facilitador na disseminação de conteúdos; uso de novas tecnologias de ensino; e disponibilidade do material a qualquer momento nas plataformas digitais. Os principais pontos negativos foram: acesso à internet limitada; interação parcial dos Aspirantes; dificuldade na implementação das atividades avaliativas; ausência de capacitação no que diz respeito ao uso de ensino a distância; ausência de um AVA; e políticas restritas de acesso quanto ao uso de plataformas na Escola Naval.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A epígrafe introdutória deste artigo é clara e direta a nós educadores, em especial em um momento tão disruptivo de nossas vidas com a pandemia do novo coronavírus COVID-19, quando o nosso sentimento e vontade na melhor formação do nosso alunado está em cheque. A esperança continuamente renascerá com a nossa vontade em procurarmos melhorar sempre, porque fazemos parte do ecossistema educacional que existe para levar, em seu conjunto, um processo de mediação criativa de nossa prática docente àqueles que compartilham conosco desta tarefa humana que é ensinar. O Ensino Remoto Emergencial foi, portanto, a solução de momento encontrada para que o ensino-aprendizagem-avaliação não parasse totalmente.

Nos momentos de crise é que surgem as oportunidades, e a pandemia trouxe inúmeros desafios para a prática docente. A oportunidade de conhecer novas ferramentas tecnológicas que podem facilitar o seu trato na relação com seus estudantes, estes nativos digitais, sabendo que a interação social agora também poderá ser via novas estratégias pedagógicas. O professor deixou de ser o centro do conhecimento, mesmo para uma IES militar de tradição tecnicista de carteiras enfileiradas, para oportunizar a melhor relação ensino-aprendizagem-avaliação. As instituições não podem mudar sem a participação voluntária de seus professores, seria uma movimentação sinérgica de ruptura ao tradicional ao serem apresentados a cultura digital.

Com base nas informações obtidas nos dois relatórios analisados, identificou-se que a oportunidade de usar TDIC, em um período acadêmico atípico, permitiu experimentar novas possibilidades de trabalho em sala de aula, mesmo que o tempo-espaço não fosse cerrado em quatro paredes. Os conteúdos foram trabalhados de modo mais interativo e híbrido, o que representou em grande medida um incentivo à autonomia dos Aspirantes. Em relação aos professores, percebeu-se as diversas possibilidades de organização didático-pedagógica de suas aulas e a importância da manutenção e fortalecimento do trabalho integrado junto à Equipe Pedagógica.

Se tentarmos apresentar uma desvantagem da mudança do ensino presencial para o remoto emergencial na Escola Naval, em primeiro lugar teríamos que apresentar que a ruptura na prática docente foi a mais sentida, quando a relação professor-aluno foi, em um primeiro momento, comprometida, para um distanciamento e na aplicação de uma didática pouco praticada pelo coletivo tanto de professores quanto de Aspirantes. Porém, esta desvantagem caminha para tornar-se uma vantagem considerada, quando novos caminhos começam a ser trilhados com a participação de todos os envolvidos no ecossistema educacional, ao conseguirem cumprir todo o calendário acadêmico da instituição, com um mínimo de falhas verificadas.

Assim, acreditamos que o docente pós-pandemia será um outro educador, visto que não deverá mais voltar aos velhos hábitos de ser o único detentor dos conteúdos a serem apresentados, em mão única, aos seus estudantes. O discente também não será mais o mesmo; ele deverá ser o responsável por sua aprendizagem, com autonomia e responsabilidade. A comunicação em rede e as redes sociais ganham força, em um processo que se soma a construção e a socialização do conhecimento. Acreditamos que a educação pós-pandemia terá um reconhecido diferencial no ser humano, que vive numa realidade hiperconectada, complexa e instantânea, onde todos deveremos caminhar juntos.

REFERÊNCIAS

- Alves, R. (2015). *Conversas com quem gosta de ensinar: (+ Qualidade total na educação)*. 14a. ed. Campinas, SP: Papiros.
- Castioni, R., Melo, A. A. S. de, Nascimento, P. M. & Ramos, D. L. (2021, abril-junho). Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. *Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, 29(111), 399-419.
- Costa, K. A. S. da. (2020). *EaD, ensino híbrido e ensino remoto emergencial: perspectivas metodológicas*.
- Honorato, H. G. & Marcelino, A. C. K. B. (2019). A arte de ensinar e a pandemia COVID-19: a visão dos professores. In: H. G. HONORATO. *Relato de uma experiência acadêmica: o “eu” professor-pesquisador*. v. 3, Curitiba: Brazil Publishing, 17-38.
- Martins, R. X. (2020, Janeiro-junho). A COVID-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. *Revista EmRede*, 7(1), 242-256.
- Mill, D. & Zanotto, M. A. C. (2021). *Didática e prática docente na cultura digital*. São Carlos, SP: SEaD-UFSCar.

- Moran, J. M. (2003). Contribuições para uma pedagogia da educação online. *In: M. SILVA (Org.). Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 41-52.
- Moreira, J. A. & Schemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. *Revista UFG*, 20, 1-35. DOI: 10.5216/REVUFG.V20.63438.
- Paiva, V. L. M. de O. (2020, dezembro). Ensino remoto ou Ensino a Distância: efeitos da pandemia. *Estudos Universitários: revista de cultura*. 37(1), 58-70.
- Rondini, C. A.; Pedro, K. M. & Duarte, C. dos S. (2020). Pandemia da COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. *Revista Educação*. 10(1), 41-57. (Número Temático). ISSN Digital: 2316-3828 ISSN Impresso: 2316-333X DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57.
- Saviani, D. & Galvão, A. C. (2021, Janeiro). Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Revista Universidade e Sociedade*, ANDES-SN, 36-49.

AS METAMORFOSES NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA - UM ESTUDO BASEADO NA CARTOGRAFIA SOCIAL DAS POLÍTICAS DE REGULAÇÃO ESTATAL

Lando Emanuel Ludi Pedro¹

Instituto Superior Universitário Nimi ya Lukeni, Angola

presidente@inspunyl.co.ao

Resumo

Com este estudo, pretendemos descrever o percurso do processo de reformulação das políticas de formação de professores e curriculares decorrentes do processo da regularização do ensino superior angolano. A análise deste processo metamórfico basear-se-á na linha da “abordagem do ciclo de políticas” (*policy cycle approach*) do sociólogo Stephen Ball (1992) produzidos no período entre 1975 e 2020, considerando que as políticas não são apenas executadas, mas reinterpretadas no contexto da prática. O estudo das metamorfoses que realizamos envolve a análise de (3) três ciclos constituídos por contextos interligados, os quais são: contexto de produção que engloba análise dos discursos legais; contexto de influência que reúne a construção dos discursos e textos académicos e o contexto da prática, que inclui resultados das entrevistas semidiretivas aos professores e gestores das IES realizadas em duas IES. O estudo revelou que a política de formação de professores tem mudado ao longo destes últimos anos e que os documentos analisados simbolizam o discurso oficial do Estado que agrega interesses diversos e compromissos internacionais. Por outro, os resultados apontam para necessidade de mudanças no quadro das instituições de formação de professores que apelam para uma gestão mais autónoma e descentralizada. No contexto da prática, as preocupações e um certo ceticismo sobre como as políticas são implementadas são evidentes. De modo geral, os entrevistados consideram que as políticas curriculares dão maior protagonismo ao órgão que tutela e a um grupo restrito de especialistas, deixando de envolver os atores locais, como os professores, fora do processo.

Palavras-Chave: Metamorfoses, Políticas de formação, Políticas curriculares, Ensino Superior e formação inicial e contínua.

Abstract

With this study, we intend to describe the path of the process of reformulation of teacher and curricular training policies resulting from the process of regularization of Angolan higher education. The analysis of this metamorphic process will be based on the line of the "policy cycle approach" of sociologist Stephen Ball (1992) produced in the period between 1975 and 2020, considering that policies are not only implemented, but reinterpreted in the context of practice. The study of the metamorphoses we performed involves the analysis of (3) three cycles consisting of interconnected contexts, which are: production context that encompasses analysis of legal discourses; context of influence that brings together the construction of academic discourses and texts and the context of practice, which includes results of semi-directive interviews with teachers and managers of HEIs held in two HEIs. The study revealed that the policy of teacher training has changed over the last few years and that the documents analyzed symbolize the official discourse of the State that aggregates diverse interests and international commitments. On the other hand, the results point to the need for changes in the framework of teacher training institutions that call for more autonomous and decentralized management. In the context of practice, concerns, and certain skepticism about how policies are implemented are evident. In general, the interviewees consider that curricular policies give greater prominence to the body that protects and to a restricted group of specialists, no longer involving local actors such as teachers outside the process.

¹ Doutor em Educação, Especialista em Teoria e Desenvolvimento Curricular pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, investigador Colaborador da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF) no grupo de Investigação “Currículo e Formação de Professores”. Professor Auxiliar, leciona a disciplina de Desenvolvimento Curricular no ISCED de Cabinda, Exerce as funções de Presidente do INSPUNYL, Zaire em Angola.

Keywords: Metamorphoses, Training Policies, Curriculum Policies, Higher Education, and initial and continuing training.

1. INTRODUÇÃO

Com este estudo pretende-se descrever o decurso do processo de reformulação das políticas de formação de professores e curriculares decorrentes do processo da regularização da educação e do Ensino Superior angolano, olhando para vários diplomas legais. Procurando, descrever alguns momentos históricos, a cronologia da evolução das políticas educativas do sistema educativo e do subsistema de formação de professores no contexto das reformas educativas e do surgimento da 1.^a e da 2.^a república, visando oferecer aos cidadãos uma educação e ensino de qualidade. Em termos gerais, o registo abrange o período a partir de 1976, quando o aparelho do Estado e do governo foi reorganizado pela primeira vez com base nas Leis n.º 72 e 73/76, de 23 de novembro, com o lançamento da Campanha Nacional de Alfabetização, a introdução do novo Sistema de Educação e ensino, e outros eventos que, em conjunto, constam na 1.^a reforma educativa da República de Angola. Como resultado da inclusão da educação na Lei Constitucional de 1975, a educação surge-nos mais como um programa político com foco na luta contra o analfabetismo e o obscurantismo, elegido em norma jurídica fundamental e corporizado no artigo 13.º, do que propriamente como um princípio ou mesmo uma aspiração jurídica (Costa, 2018, p. 24). *Contrariamente à política educativa colonialista, que se baseou no controlo de massas e na preservação de um sistema de desigualdade social e jurídica que impedia todas as pessoas de terem acesso ao direito estatal, aqui, a política educativa funcionou como base para a legitimidade ancorada num mito fundador* (parafraseando Costa, 2018).

2. MAPEAMENTO COMO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DE SUPORTE A UMA PESQUISA INTERPRETATIVA.

Em Angola, a proposição mapeamento social ou cartografia social ganha espaço no campo da investigação educacional, muito recentemente. De acordo com Moreira (2017), o filósofo francês Gilles Deleuze apropriou-se do termo “cartografia” do campo da geografia para se referir à produção de mapas processuais de um território, tendo trabalhado na ideia da cartografia como prática do conhecimento. Portanto, é um território que tem a ver com uma estética, porque é através dela que se dá forma a esse conjunto, a expressão das relações, ao próprio território existencial. Assim, poder-se-ia dizer que um estudo das relações das relações de forças que compõem um determinado campo específico de experiências. (p.49).

A cartografia social pode ser utilizada na investigação educacional para compreender a evolução do sistema educativo angolano e as suas implicações nas políticas de formação inicial e contínua de professores, com referência aos diplomas legais produzidos na Primeira República e Segunda República. Isto pode ser feito através da compreensão dos seus efeitos nos contextos de influência, produção e prática, e tornando as tendências visíveis através da análise de relatórios, teses de doutoramento, dissertações, artigos, livros e discursos de gestores. O investigador molda o processo de mapeamento na investigação interpretativa, criando representações que são sempre mediadas pela subjetividade. A justificação teórica foi desenvolvida com base nos campos de mapeamento das políticas educativas e curriculares e ação pública. A nossa fundamentação consiste em conceitos e pontos de vista que se estendem por vários ângulos e cruzam uma macro, meso e micro perspetiva.

3. RESULTADOS

3.1. Mapeamento de acontecimentos com efeitos nas políticas educativas, políticas de formação inicial e contínua de professores em Angola

3.1.1. Contexto de produção 1 de 1975 –2001 em diante– tentativas de criação, modernização e democratização.

De acordo com Ball cit. por Fernandes (2011, p. 23) o contexto de produção, marca os discursos legais que regulamentam as políticas curriculares dos cursos de formação de professores. Estes momentos de evolução do sistema de educação e de ensino angolano, convergem com o referencial político escrito por Claude Lessard (2016) “que serve para operar a divisão temporal e caracterizar o

primeiro e o terceiro momentos, pois o segundo marca a transição entre os dois momentos mais estruturantes” (p.19). Nesta parte, associamos a classificação da evolução das políticas educativas de Lessard (2016) para estabelecer um cronograma dos acontecimentos com efeitos no Sistema de educação e na políticas de formação inicial e contínua de professores, adaptando de acordo com os estudos de da Silva (2020); Ngaba (2017); Paxe (2017) em duas referências: um de modernização e democratização, e um referencial da educação como produção eficaz e eficiente dos conhecimentos e competências exigidos pela sociedade e pela economia do saber, que domina o período dos anos de 1990 até hoje. As tabelas 1 e 2, ilustram em síntese os acontecimentos desde 1975 -2001.

Tabela 1. Cronologia dos acontecimentos de 1975 a 1989 (adaptado do da Silva, 2020)

	Datas	Acontecimentos
		Tentativas de criação, modernização e democratização
1974-1989	1975	- Criação do Ministério da Educação e Cultura (Lei 1/75 de 12 de novembro)
	1976	- Reformulação do aparelho estatal e governativo (Lei 72 e 73/76 de 23 de novembro) - Início da Campanha Nacional de Alfabetização
	1977	- Institucionalização do 1.º organograma do Ministério da Educação
	1978	- Implantação do Novo Sistema de Educação e Ensino – 1.ª reforma educativa
	1980	- Reformulação do organograma do Ministério da Educação de 1977
	1981	- Início da explosão escolar no ano letivo de 1980/81
	1983	- Diagnóstico do posicionamento institucional do setor educativo - Resoluções 2/83 e 6/83 do Conselho de Ministros, medidas para evitar o estrangulamento do Sistema de Educação
	1986	- Diagnóstico endógeno do subsistema do Ensino de Base Regular
	1987	- Resolução 5/87 da Assembleia do Povo, para implementação das anteriores Resoluções 2/83 e 6/83 do Conselho de Ministros; - Estatuto Orgânico do Ministério da Educação (decreto 9/87 de 30 de maio). - Início do Programa Infantil Comunitário (PIC); - Reformulação do Organograma de 1980 do Ministério da Educação.
	1988	- Diretiva nº 9/BP/88 do Bureau Político do MPLA-PT, sobre as “Medidas para Saneamento e Estabilização do Sistema de Educação e Ensino e Constituição das Bases Gerais para um Novo Modelo”.
	1989	- Início de negociação com o Banco Mundial, visando a obtenção de financiamento, com vista ao reforço institucional do setor educativo.

O primeiro momento da cronologia da história do ensino superior em Angola é o período de modernização e democratização que corresponde ao terceiro período da evolução das IES tal como identificadas por da Silva (2016). Durante este período, houve uma ascensão do Estado Providência e um desenvolvimento de um sistema de ensino democrático e de massas, de acordo com princípios de igualdade de oportunidades e a teoria do Capital Humano. Este primeiro momento é transitório, mas forneceu as macroestruturas e medidas de conhecimento e informação que propõem mudanças significativas através de reformas curriculares e políticas de combate às desigualdades, semelhantes à criação de zonas de educação prioritárias. No período pós-colonial, o Estado e as autoridades educativas utilizaram a educação para impor a sua autoridade sobre as novas gerações, a fim de estabelecer um regime semelhante ao dos antigos governantes coloniais. O Estado reviu a lei para colocar as escolas ao serviço da construção do socialismo. Para este fim, o sistema educativo e a formação de quadros foram adaptados às diretivas do poder. Esta é a "colonialidade" das políticas educativas em Angola, de acordo com Paxe (2017).

Em relação à formação de professores, houve duas fases. A fase normal consistia em estabelecer institutos de ensino de nível médio para formar professores para ensinar o ensino básico (1ª a 4ª classe) e, numa perspectiva de curto e médio prazo, houve cursos de formação acelerada, cursos de superação permanente e cursos de requalificação. A segunda fase seguiu as fases da ideologia política dominante. Os escritos de Laurindo Vieira, Ngaba, Paxe, e Costa servem como explicações claras das perspectivas políticas do Estado angolano tanto na Primeira como na Segunda República.

Disponibilizamos, a tabela 2, o segundo momento relacionado a cronologia dos acontecimentos referente ao período de 1990 a 2001.

Tabela 2. Cronologia dos acontecimentos 2 de 1990 a 2001 (adaptado do da Silva, 2020)

	Acontecimentos	
	Educação como produção eficaz e eficiente dos conhecimentos pela sociedade e economia do saber	
1990-2001	1990	- Projeto de Reformulação do Sistema de Educação e aprovação dos fundamentos para o Novo modelo de Sistema de Educação.
	1991	- Mesa Redonda sobre Educação Para Todos (22 a 27 de julho). - Definição pelo Ministério da Educação do quinquénio 1991–1995 para a preparação e reformulação do Novo Sistema de Educação. - Reinício da atividade do ensino privado em Angola (Lei 18/91).
	1992	- Exame sectorial da Educação (22 de julho a 31 de agosto).
	1995	- Plano Quadro Nacional de Reestruturação do Sistema de Educação (maio). - Aprovação de um novo Estatuto Orgânico do Ministério da Educação (Decreto-Lei 13/95 de 27 de outubro).
	1997	- Ameaça de colapso total do Sistema de Educação.
	2000	- Aprovação de um novo Estatuto Orgânico do Ministério da Educação (Decreto-Lei 6/00 de 9 de junho).
	2001	- Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (agosto). - Lei de Bases do Sistema de Educação, aprovada e publicada em Diário da República (31 de dezembro).

Costa (2018) descreve as quatro etapas cronológicas definidas por Teixeira (2016), ao longo do desenvolvimento do Sistema Educativo. Nesse propósito, os acontecimentos (1990 -2001) com efeitos na formação de professores constantes na tabela 2, se enquadram na terceira e quarta etapa, tendo se assistido a um “retrocesso na educação, devido à instabilidade provocada pela guerra que causou a deslocação das populações do campo para a cidade sem condições mínimas de acolhimento os programas” (p.33) e os programas de alfabetização foram sendo abandonados e parte da população ficou arraigada ao analfabetismo. *Este cenário, exigia do estado angolano o reconhecimento da adequação de certas medidas e o exercício de reformulação das políticas de formação de professores com um comprometimento em aplicá-las num contexto de guerra civil.* Pois, neste período, houve ausência de professores em quantidade e qualidade em todos os níveis de ensino.

De acordo com Ngaba (2017) as políticas da UNESCO, da CPLP e do Banco Mundial são apenas alguns exemplos das organizações internacionais cujas políticas têm um impacto significativo no sistema educativo da 2ª República de Angola (p. 213). Nestes termos, compreende-se que questões sobre a definição das políticas educativas, políticas curriculares devem ser analisadas nos contextos das macro e micropolíticas, correspondentes, respetivamente, às intenções e à prática de cada contexto histórico específico, como salienta Pacheco (2002). Resumimos o desenvolvimento de políticas educativas, políticas de formação e políticas de regulação do Estado durante o período colonial, a primeira República e a segunda República na tabela 3.

Tabela 3. Síntese da evolução das Políticas Educativas (Ngaba, 2017, pp.189-190)

Categorias	Períodos		
	Colonial	1ª República	2ª República
Subsistemas	- Ensino primário - Ensino Secundário - (Liceal e técnico-profissional) - Ensino Superior - Formação de Professores	- Ensino de base (Formação regular e Formação de adultos) - Ensino Secundário (Médio, PUNIV, Formação-profissional) - Ensino Superior	- Pré-escolar - Ensino geral - Ensino Técnico-profissional - Formação de professores - Educação de adultos - Ensino Superior

Períodos			
Categorias	Colonial	1ª República	2ª República
Estrutura do ensino geral (ciclos)	- Ensino primário (1.^a à 4.^a classe) - Ensino secundário (curso geral do liceu = 1.^a, 2.^a, 3.^a ano; curso complementar do liceu = 4.^o, 5.^o ano)	- Ensino de base (1.^a, 2.^a, 3.^a, 4.^a classe = I nível; 5.^a, 6.^a classe = II nível; 7.^a, 8.^a classe = III nível) - Ensino Secundário (Médio = 9.^a, 10.^a, 11.^a, 12.^a classe; PUNIV = 9.^a, 10.^a, 11.^a classe)	- Ensino primário (1.^a, 2.^a, 3.^a, 4.^a, 5.^a, 6.^a classe) - Ensino Secundário (7.^a, 8.^a, 9.^a classe = I ciclo; 10.^a, 11.^a, 12.^a classe = II ciclo)
Modelo de organização	- Elitista e Centralizado - Piramidal e hierárquico - Laico - Estado-educador (inexistência do ensino privado na Monarquia; existência do ensino privado a partir do tempo da República).	- Elitista e Centralizado - Piramidal e hierárquico - Laico Estado-educador (Proibição do ensino privado).	- Elitista e Centralizado (algumas responsabilidades desconcentradas) - Piramidal e hierárquico - Laico Estado educador (reintrodução do ensino privado).
Currículo	- Nacional, Uniforme, Padronizado - Idioma: português	- Nacional, Uniforme, Padronizado - Idioma: português	- Nacional, Uniforme, Padronizado - Idioma: português/ e línguas nacionais no ensino primário (Sistema multilingue).
Função da escola	- Controlo Social (educar para a passividade) - Manutenção da Unidade Nacional (Metrópole -Províncias Ultramarinas)	- Difusão da Ideologia Marxista-leninista (controlo social) - Técnico – funcionalismo - Manutenção da Unidade Nacional (de Cabinda ao Cunene)	- Desenvolver uma cultura de Paz a luz dos princípios democráticos - Técnico- funcionalismo
Taxa de analfabetismo	– 85% em 1975	– 70% em 1997	– 34% em 2010

Na tabela 3, apresentamos em síntese a evolução das políticas educativas, começando por estabelecer as diferenças das mesmas de acordo com as categorias previamente definidas, a saber: subsistemas, estruturas do ensino geral, modelo de organização, o currículo e a função da escolar. Em termos gerais, houve mudanças nos subsistemas de ensino, bem como na estrutura do ensino geral, mas, não houve mudanças nos modelos de organização, mantendo uma administração centralizada e a introdução do ensino privado. São notáveis as diferenças, a evolução do sistema educativo e do subsistema de formação de professores na primeira República em relação à segunda República. A seguir, apresentaremos na tabela 4, alguns documentos legais decorrentes do *contexto de produção* (documentos oficiais) como forma de mapeamento das mudanças nas políticas educativas e nas políticas de formação de professores.

Tabela 4. Legislação e documentos legais utilizados no mapeamento das políticas educativas e de formação inicial e contínua de professores em Angola

Documentos/ Decretos	Síntese
Decreto Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro	1ª Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE)
Decreto Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro	Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino
Decreto Lei n.º 32/20, de 10 de Agosto	Lei que altera a Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro
Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de Maio)	Estatuto do Subsistema de Formação de Professores (que surgiu na perspetiva de regulação da formação de professores.
EIMSE 2001-2005 (GA, 2001b)	A Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação é, concomitantemente com a LBSE de 2001, um documento primário para a implementação da Reforma do Sistema de Educação, que teve início em 2004 e terminou em 2012.

Documentos/ Decretos	Síntese
Plano Mestre de Formação de Professores em Angola (2009-2015)	um documento elaborado com o apoio da cooperação belga, veio operacionalizar a estratégia de formação de professores.
Estratégia Nacional de Formação de Quadros (GA, 2012a); Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020 (GA, 2012b); A Estratégia Nacional de Desenvolvimento de Longo Prazo, “Angola 2025”	apresentaram todas as necessidades de quadros a nível nacional e definiram metas para superar essas necessidades.
O Plano Nacional de Ação – Educação Para Todos	faz um balanço sobre de que forma podem ser atingidos os objetivos definidos a nível internacional da Educação Para Todos
Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal docente	O Programa do governo prevê a elaboração e implementação de um programa Nacional de Formação de professores abrangendo o pessoal docente da Educação Pré-Escolar, do Ensino Primário e do Ensino Secundário
Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de Outubro, Regime Jurídico da formação Inicial de educadores de Infância, de professores do Ensino Primário e de professores do Ensino Secundário	Revoga toda a legislação que contrarie o disposto. Define as regras a que devem obedecer a criação, a organização, o funcionamento e a avaliação de todos os Cursos de Formação Inicial de Professores para que sejam reconhecidos como habilitação para exercício da profissão docente na Educação Pré-escolar, no Ensino Primário e no Ensino secundário.

Análise do decreto-Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro — que aprova atualização da Lei de Bases do Sistema de Educação e a sua conformidade e adequação aos princípios da consignados na Constituição da República e em função da evolução das tendências de desenvolvimento de sistemas educativos no mundo. Assim, se institui seis subsistemas de ensino, ultrapassando os três anteriores do sistema da educação instituídos em 1978 — ensino geral, ensino Técnico-profissional e Ensino Superior (Costa, 2018). Seguiu-se com aprovação da Estratégia Integrada para a melhoria da educação e formação; plano mestre de formação de professores; Estratégia Nacional de Desenvolvimento, para concretizar as políticas em matéria de acesso à educação, em especial no que diz respeito aos objetivos da educação para Todos.

Havendo necessidade de adequações no sistema de educação e ensino, foi aprovado o Decreto-Lei n.º 17/016, de 7 de outubro - que revoga a Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro, que impulsionou o crescimento de todos os subsistemas de ensino e contribui para o desenvolvimento dos diferentes sectores da vida nacional. Análise que dele fizemos permitiu constatar a evolução dos subsistemas e níveis de ensino nos termos do artigo 17.º, destacando o subsistema de Formação de Professores (V, do art.º 43). Em termos de estrutura, o sistema de formação de professores é organizado em duas partes: Ensino secundário pedagógico (EsP) e Ensino Superior Pedagógico (ESP) (subsecção I do artigo 45.º). A atual lei em vigor que difere da anterior, foi alterada pelo Decreto-lei 32/20, de 12 de Agosto, tendo-se introduzindo o sistema de avaliação e a realização do exame nacional.

3.1.2. Mapeamento das políticas de formação de professores tendo em conta o contexto de influência. – estudos e discursos legais.

Em Angola, a institucionalização das políticas iniciais e em curso que regem a formação docente seguiu-se a um processo gradual que se atravessou através de várias fases do desenvolvimento do país, ou seja, desde a proclamação da primeira República até à passagem da primeira Lei da Educação até à definição dos programas e estratégias de desenvolvimento do país. Este caminho percorrido foi crucial na criação de ciclos de influências. Dentre os domínios de influência, temos o da investigação académica, que constituiu para a nossa investigação um eixo do trabalho. Nestes termos, catalogamos os artigos, dissertações, teses de doutoramento e livros que tomam a linha da formação inicial e contínua de professores, currículo de formação, políticas educativas, gestão do ensino superior, evolução Histórica-Jurídica do Direito à educação em Angola, reflexões sobre a educação, produzidos no período de 2002 a 2021 em diante, procurando caracterizá-los em volume de produção, temáticas e instituições em que foram desenvolvidos.

Assim, registamos os estudo na tabela 4 onde sinalizamos: a tipologia do estudo (doutoramento, dissertação, artigos, livros e estudos), os anos em que foram produzidos, o título registado nas referências bibliográficas. A partir dos dados registados nesta tabela construímos o gráfico que serve de base a análise agora apresentada neste tópico. Num período de 20 (vinte) anos foram sinalizados 82 (oitenta e dois) trabalhos de investigação académica que tiveram a formação inicial de professores no ensino secundário pedagógico e no ensino superior pedagógico como campo de estudo e cuja linha evolutiva é possível identificar no gráfico 1.

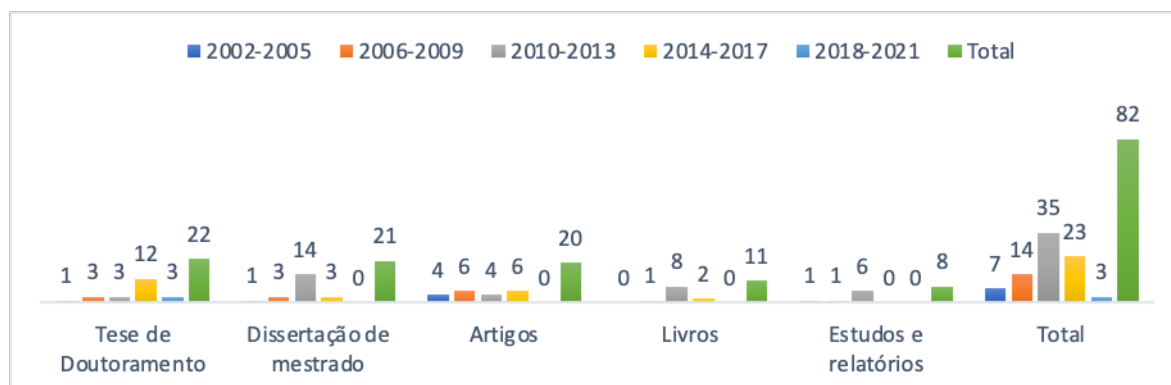


Gráfico 1 – Distribuição dos estudos académicos ao longo dos anos, por instituições de ensino nacional e internacional (dissertações) – 2002 – 2021.

Do total de 82 estudos publicados de 2002 a 2021 na área de formação de professores em Angola, 22 dizem respeito a teses de doutoramento, 21 dizem respeito a dissertações de mestrado, 20 dizem respeito a artigos, 11 dizem respeito a livros editados e publicado em Angola e no estrangeiro e 8 dizem respeito aos estudos e relatórios. Identificamos 4 países que mais se destacam nas publicações dos livros, bem como no desenvolvimento de investigação no âmbito de doutoramento e mestrado, sendo: Brasil, Portugal, Espanha e Angola.

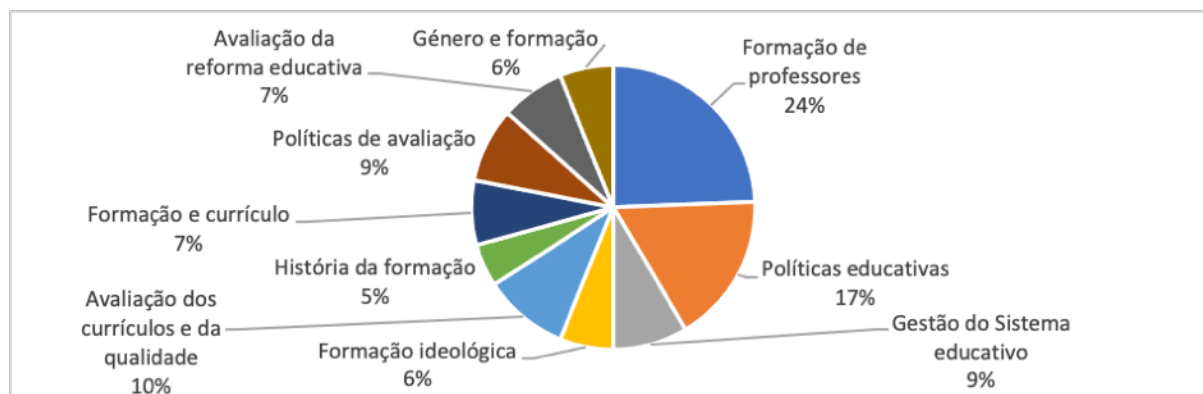


Gráfico 2 – Volume de estudos, por categorias ao longo dos diferentes anos

Relativamente ao maior pico de produção 35 (trinta e cinco) pertence ao período de 2010-2013. Como observamos no gráfico 1, verificamos o maior pico nos anos de 2010-2013 de produção de dissertações no total de 14 (catorze) e no período de 2014-2017 maior produção de teses de doutoramento num total de 12 (doze). Procuramos estabelecer relação entre os assuntos estudados e as possíveis políticas de formação inicial e contínua de professores, fazendo uma análise de conteúdo dos títulos das dissertações e teses. Pela maneira como o gráfico foi estruturado é possível perceber os assuntos mais estudados nos 20 últimos anos. É importante sinalizar que o número de estudos identificados e citados deve ser localizado, tendo em conta todos os indicadores acima referidos. Olhando agora para o enfoque das temáticas, constata-se a existência de uma grande diversidade de temas.

3.1.3. Mapeamento das políticas de formação de professores no contexto discursivo das práticas – o que pensam os gestores e professores

A metodologia de estudo de caso, com um carácter fenomenológico-interpretativo, foi utilizada num estudo maior, resumido neste artigo (Amado, 2014). As questões éticas foram tomadas em consideração. Os resultados que a seguir se apresentam, incorporam, como é próprio dos estudos interpretativos, algumas falas ilustrativas dos professores participantes.

3.1.3.1. Políticas de formação centralizadas versus descentralizadas

As diferentes categorias que emergiram na análise do conteúdo das entrevistas, e de modo particular *decisão curricular* mostra a existência de argumentos incongruentes em relação ao papel central nas tomadas de decisão curricular que deveria conduzir a um maior envolvimento dos atores locais e à construção de um modelo de comunicação entre os diferentes níveis de decisão. O pensamento dos entrevistados, parece expressar essa necessidade:

“uma vez que, muitas destas instituições já acarretam alguns indicadores, que, ao nosso ver, a sua implementação rigorosa poderá melhorar a atuação do corpo diretivo, do corpo docente e até o pessoal administrativo das IES (...) Então, é bom que haja essas mudanças, mas essas mudanças devem ser acompanhadas desde a base até ao topo, para que não haja desequilíbrios, para que todos possam falar a mesma língua e, ao falarem todos a mesma língua, venham desenvolver um mesmo projeto educativo, de modos que os cidadãos tenham a mesma formação em toda parte do território ... (Prof. 2).

Em simultâneo, sobressaem outros argumentos que ressaltam a necessidade de envolvimento de especialistas neste processo.

“Um processo de decisão é sempre complexo. Centralizado ou descentralizado, tudo depende do contexto. Contudo, há uma coisa que ultrapassa a questão do contexto. A tomada de decisões precisa de análises de especialistas. Ou seja, é sempre arriscado tomar uma decisão sobre algo que não se domina ou não se tem um conhecimento devido (...) Deveriam trazer especialistas... para que aqueles que trabalham com determinadas disciplinas ou determinados currículos, sejam eles, ... porque, eles é que vivenciam grandes problemas que se passam, eles é que têm o domínio verdadeiro das situações por que passam em relação ao currículo ...” (Prof. 1)

Inserem-se ainda nesta linha de argumentação os discursos que fazem referência à ideia de que é preciso dar voz a outros intervenientes no interior das instituições, de modos que se avance numa linha de trabalho marcada por princípios de decisão curricular descentralizada. Dito de outro modo, os currículos devem ser formados por aqueles que trabalham com eles, os professores. portanto, a conceção dos currículos e o desenvolvimento curricular deve efetuar-se nas instituições ou em direta colaboração com elas, articulado com os problemas concretos de cada instituição formadora, assim sendo, todo processo de mudança, deve estabelecer uma interação entre todas as partes envolvidas, de modos a criar “senso coletivo”. As palavras dum dos entrevistados, apela a necessidade de multiplicidade de vozes:

“se o ministério continuar a dar voz apenas a um único grupo de pessoas, consideradas como a elite pensante dum país, e aqueles que devem materializar os referidos processos não tiverem voz, então, o processo complica, por que nem sempre o que é pensado corresponde com a implementação...” (Prof. 4).

A ideia de que o sistema educativo angolano ainda tem um longo caminho a percorrer para a realização dos seus princípios e objetivos, que foram originalmente o que impulsionou o seu surgimento, é transmitida na administração centralizada. Neste sentido, existe tensão entre a missão de continuar a desempenhar o seu papel de integração e unificação como instrumento de construção de uma identidade nacional e a tarefa de aproximar as infraestruturas administrativas do estado dos problemas locais. Por outro lado, muitos estados, justificam a “centralização por razões de crescimento económico, crescimento demográfico, da urbanização, dos processos técnicos, da ampliação do mercado, do aperfeiçoamento do nacionalismo, da concorrência económica e do financiamento da expansão da educação” (Lessard, 2016, p. 119)

2.1.3.2. Impacto das medidas de políticas curriculares na FP

Noutras intervenções, a ênfase é colocada na dinâmica institucionalizada do poder para alterar ou mudar os currículos de formação de professores, uma vez que os autores são consentâneos que era preciso fazer mudanças nos currículos. O tratamento desses discursos revela o reconhecimento da existência de impactos positivos das medidas lançadas na Lei de bases do sistema de educação e ensino (Lei n.º 17/16, de 7 de outubro) reforçada pelo Decreto Presidencial n.º 193/18 de 10 de agosto, e nas Normas Curriculares Gerais, representando um avanço significativo no domínio das políticas de formação de professores, uma vez que não existia um quadro legal que regulasse a criação, estruturação e execução do currículo para os cursos de formação inicial de professores. Esta falta ficou patente na criação de currículos de formação incompatíveis com as exigências de comparabilidade, mobilidade e harmonização da formação do ensino superior em Angola, conforme indicado:

“A maioria dos professores formadores está de acordo com as mudanças, mesmo que ainda não tenha sido implementada, pois permitirá avaliar a qualidade da instituição e a implementação de programas. Isto permite-nos dar crédito à divergência com o contributo para o processo de reforma dos cursos de formação de professores, e a situação atual merece isso...” (Prof. 4).

O sentido positivo da regulação dos cursos de formação de professores é reforçado pelos entrevistados, quando referem que a ausência de legislação específica obrigava os professores a copiar e colar (imitação) o que outros colegas faziam: *“Como nem o país, nem a IES tinha uma legislação clara na definição de currículos, e na falta de técnicos especializados para o efeito, numa luta de copiar e colar recorremos a Unidades Orgânicas de outras IES em busca de modelos curriculares...”* (Prof. 1). Este entrevistado salienta a existência de um cenário desorganizado das IES de formação de professores que ensombravam os cursos e os currículos:

“ai também foi fácil descobrir que cada IES ou unidade orgânica tinha seus critérios de definição dos currículos que nem o próprio Ministério de tutela, em alguns casos, conhecia. Mas talvez, falaria da aparente falta de orgânica sistêmica que atualmente se verifica na formação inicial dos professores em Angola...”

A implementação rigorosa das políticas, é entendida pelos professores como uma medida urgente, o discurso do entrevistado toma este sentido:

“Uma vez que muitas destas instituições de formação de professores acarretam alguns indicadores que, ao nosso, ver a sua implementação rigorosa, poderá melhorar a atuação do corpo diretivo, do corpo docente e até do pessoal administrativo das IES ...” (Prof. 2)

O discurso a seguir reforça, desde já, a presença de traços de expectativa e esperança associados aos gestores, a partir do seguinte excerto:

“São muitas as mudanças, sobretudo no que concerne a atitude. Uma mudança é feita partindo do pressuposto de que algo deve ser melhorado. Num ambiente em que é unânime que muitas coisas estão mal, uma reforma, num momento como este, provoca a mudança da nossa atitude: vive-se agora um momento de esperança e vontade reforçada de participar num movimento de reforma como este...” (Prof. 1)

“Essas mudanças, vão conformar a escola no âmbito daqueles que são as necessidades atuais de formação, conjugados fundamentalmente naqueles que são os grandes pilares da educação (saber ser, saber estar, saber fazer e saber a conviver) tem sido hoje o grande panorama...” (Prof. 7).

Em síntese, diria que o sentido destas mudanças é mesmo para o desenvolvimento do sujeito angolano foi escolhida como uma das técnicas do mapeamento. Este exercício, permitiu constatar as mudanças efetuadas na estrutura do currículo, nos planos de estudo, nos programas, no perfil de ingresso, modalidades de terminar o curso, duração do curso organizados em ciclos de longa duração, evolução da oferta formativa e a realização dos estágios pré-profissionais e profissionais. A par dos discursos que evidenciam posicionamento positivo dos entrevistados, identificamos outros que revelam uma visão menos otimista e indicadores que denuncia continuidade ou mesmice:

“Embora haja alguns indícios que tentam encaminhar para uma perspectiva que no fundo culmina sempre caindo numa continuidade do exercício e isso é grave, porque na minha ótica isso surge porque nós não queremos ouvir...” (Prof. 7). *“o processo foi feito tão rápido, tão rápido que não deu muito espaço para que as pessoas pudessem refletir muito sobre o currículo (...) Queremos coisas rápidas feitas num dia apenas e entregue noutro dia, muitas vezes, as pessoas não têm tempo suficiente e é o que acontece ...”* (Prof. 2)

2.1.3.3. Medidas de políticas como fator de mudanças na FP (Plano formal)

A melhoria da formação técnica profissional dos professores é um dos aspetos que o Programa Nacional de Formação do Pessoal Docente pretende promover. O programa apela à melhoria da rede de instituições públicas, ao redimensionamento dos cursos, ao aumento do número de diplomados, ao aumento da disponibilidade de pós-graduação e à melhoria da qualidade do ensino ministrado através de uma maior ênfase na qualificação de mestres e doutores. Efetuar as adaptações necessárias na estrutura curricular, nos planos de estudo e nos programas dos cursos, organizados segundo o modelo integrado ou sequencial; definir, a nível nacional, o enquadramento geral que deve presidir à organização dos cursos de formação inicial de professores. Definir perfis de qualificação profissional para a docência. Foi estabelecido o Quadro Jurídico para a Avaliação e Acreditação da Qualidade, com os seguintes princípios: pedagógico, inclusivo, global, participativo, contínuo, igual,

legítimo, de carácter público, adequado às normas internacionais, e o princípio da autoridade técnica, nos termos do n.º 2 do artigo 97.º da Lei de Bases.

... Sobre o contexto de produção (implícito)

Em relação a evolução do sistema educativo angolano foi marcado nos últimos 20 (vinte) anos, por um processo de reforma concebido e lançado para dar o cumprimento à orientação da política educativa consagrada pela Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro) revogada pela Lei n.º 17/16, de 7 de outubro, que foi recentemente alterada pela Lei n.º 32/20, de 12 de agosto. De 1976 a 2000, as duas décadas anteriores foram marcadas por vários projetos inacabados. Portanto, neste período, o sistema educativo, foi marcado por disparidades notórias entre intenções e a sua realização, acarretando graves problemas de ordem prática. Os resultados da análise dos processos evolutivos do sistema educativo angolano, indicam que a formação de professores em Angola, as lógicas subjacentes de organização centram-se na gestão burocrática das instituições de formação. Dito de outro modo, existe uma colegialidade administrativa, onde algumas responsabilidades são desconcentradas. De igual modo, há evidência de evolução da produção de legislação, que visa reforçar a importância do subsistema de formação de professores, tais como: o Regime Jurídico de formação inicial de professores de educação pré-escolar, no Ensino Primário, do I e II ciclos do Ensino Secundário (geral, técnico-profissional e pedagógico) e o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal docente, com efeitos no crescimento da taxa de escolarização no Ensino Primário e no Ensino secundário.

Em termos da política curricular, a decisão curricular, tal como sugere Michel Foucault (citado por Pacheco, 2002) “o currículo não pode ser separado nem do contexto amplo que o define no tempo e no espaço nem da organização ou instituição escolar que o concretiza (p. 14). Assim sendo, formalmente, a política curricular é uma ação simbólica, representando uma ideologia para a organização da autoridade, que abrange tanto as decisões das instâncias da administração central como as decisões dos contextos escolares, sendo implementada por intermédio de 3 (três) tipos de instrumentos: normativos explícitos e objetivos (leis, decretos-leis, portarias, despachos normativos); normativos interpretativos e subjetivos (circulares e ofícios circulares); documentos de orientação e de apoio (textos de apoio, documentos internos da instituição).

... Sobre o contexto de influência

Os documentos legislativos representam um avanço significativo no domínio das políticas de formação de professores, uma vez que não existia um quadro legal que regulasse a criação, estruturação e execução do currículo para os cursos de formação inicial de professores e outras áreas de formação em que são ministrados ao abrigo da legislação anterior. Esta falta ficou patente na criação de currículos de formação incompatíveis com as exigências de comparabilidade, mobilidade e harmonização da formação do ensino superior em Angola, conforme indicado nas Normas Curriculares Gerais (Decreto Presidencial n.º 193/18 de 10 de agosto). Dentre os domínios de influência, temos o da investigação académica, que constituiu para a nossa investigação um eixo do trabalho (ver gráfico 2, volume de produção). Percebe-se a existência de 82 (oitenta e dois) estudos desenvolvidos nos últimos 20 (vinte) anos. Interessa salvaguardar o facto de o número de estudos que a autora identificou e, em que cito, devem ser situados, considerando sempre por referência aos indicadores acima, para não incorrerem no risco de confundir o número aqui apresentado com o total de estudos produzidos no domínio da formação de professores, em Angola, no período em análise. Feita a análise documental, a partir da tese do da Silva (2019).

... Sobre o discurso das práticas – o que pensam os professores e gestores

No plano das micropolíticas, aborda-se o lugar das instituições, dos professores e dos estudantes na configuração prática do currículo. De acordo com Stephen Ball citado por Pacheco (2002), uma teoria da política da educação não pode ser limitada à perspectiva do controlo do estado, pois as políticas são imperfeitas e simples e a prática sofisticada, contingente, complexa e instável. Quer dizer, pois, que neste plano existem estruturas de poder, redes informais de decisão e práticas discursivas que intervêm de modo ativo na decisão curricular (p. 18). Assim, sobre o que pensam os professores e gestores, sobressai o seguinte: a) - Os discursos dos entrevistados revelam traços de atitudes que vai além da mera preocupação, ceticismo aparentemente extensivo a todos os docentes; b) - os entrevistados reconhecem o impacto das intenções, bem como a necessidade de mudanças nos cursos de formação de professores; c) - Os professores e gestores consideram que as políticas curriculares e as políticas de formação de professores centralizadas, dando maior protagonismo ao órgãos de tutela e um grupo pequeno de especialistas, conferindo-lhes maior capacidade de decisão para gerirem e inovarem o currículo, deixando de envolver os atores locais, os professores

formadores e d) - Os discursos dos entrevistados insinuam para uma a filiação aos modelo de formação académico e ao modelo de formação comportamentalista (Zeichner, 1993) e sobretudo centralizado no professor entendido como artífice. Estes discursos sintonizam-se com os das políticas educativas, revelando uma apropriação das conceções veiculadas nos documentos oficiais.

REFERÊNCIAS

- Amado, J. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed., pp. 121-142). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>.
- Angola (2017), Decreto-lei n.º 17/16, de 7 de Outubro, *sobre a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino angolano*. Luanda: Imprensa Nacional
- Angola (2018). Decreto Presidencial n.º 205/18, de 3 de Setembro – *Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente*. Diário da República I Série, N.º 135. Luanda: Imprensa Nacional.
- Ball, S. (1992). The policy process and the processes of policy. In R. Bowle, S. Ball e A. Gold (Org.). *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. Londres/Nova Iorque: Routledge (p. 6-23).
- Ball, S. (1998). Cidadania global, consumo e política educacional. In L.H. Silva (Ed), *A escola cidadã no contexto da globalização* (pp. 121- 137). Petrópolis: Vozes.
- Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: Políticas, perspectivas e desafios* [Elementary school curriculum in Portugal: Policies, perspectives and challenges]. Porto: Porto Editora.
- Lessard, C. (2016). *Políticas educativas: a aplicação na prática*. RJ: Vozes, 2016.
- Moreira, L. P. (2017). *Enfoques e abordagens para a análise de políticas educacionais: primeiras aproximações*. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 2, p. 1-14, 16 ago. 2017.
- NGABA, A. V. (2017). *Políticas Educativas em Angola (1975-2005). Entre o global e o local: o sistema educativo mundial*. Mbanza-kongo: Edição da SEDIECA
- Pacheco, J. (2001). Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 49–71.
- Pacheco, J. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- PAXE, I. (2017). *Políticas Educativas em Angola: Um desafio do direito à educação*. 1.^a ed. Luanda: Where Angola Publisher.
- Costa, G. P. (2018). *Evolução histórico-jurídica do direito da educação em Angola no período pós-independência: contributo para a edificação do direito da educação em Angola*. Luanda: Texto editores
- Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de Outubro. (2020). Regime Jurídico da Formação inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário.
- da Silva, S. I. P. F. (2019). Formação de professores em Angola: conceções e práticas em contexto de cooperação para o desenvolvimento. (Tese de doutoramento). Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa – Professores.

O PAPEL DA(S) LIDERANÇA(S) ACADÉMICA(S) NO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PROMOTORAS DE RESPONSABILIDADE SOCIAL: UM ESTUDO DE CASO NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Adelaide Pereira¹, Sandra Fernandes², Ana Sílvia Albuquerque³

*¹Universidade Portucalense Infante D. Henrique (PORTUGAL),
adelaidepereira@vivacidade.pt*

²Universidade Portucalense Infante D. Henrique (PORTUGAL), sandraf@upt.pt

³ Universidade Portucalense Infante D. Henrique (PORTUGAL), anan@upt.pt

Resumo

O presente artigo é parte de uma investigação de Mestrado em Administração e Gestão da Educação, cujo tema é a promoção da Responsabilidade Social (RS) no Ensino Superior (ES) impulsionada pelas lideranças académicas através das suas práticas e estratégias pedagógicas. Pretende analisar o papel das lideranças académicas no desenvolvimento de práticas pedagógicas promotoras de responsabilidade social numa instituição privada de ensino superior. É um trabalho qualitativo que através do estudo de caso procura, também, conhecer as metodologias pedagógicas que fomentam competências em RS nos alunos em prol de uma sociedade mais preparada e solidária. Focamos este estudo no contributo das lideranças académicas por serem essenciais na promoção de práticas pedagógicas de ensino/aprendizagem alinhadas com a RS das Instituições de Ensino Superior (IES). Os participantes são docentes que simultaneamente desempenham cargos de liderança intermédia numa IES do Norte de Portugal. Elegemos a entrevista semiestruturada como a técnica de recolha de dados mais adequada à problemática em estudo e a análise de conteúdo como método de tratamento de dados. As lideranças entrevistadas referem o desenvolvimento de ações e projetos concretos de formação integral que promovem nos alunos uma cidadania ativa, onde o debate e a reflexão contribui para o processo de aprendizagem e melhoria contínua. Conclui-se da importância da promoção de competências de RS dos alunos através de projetos interdisciplinares (e.g., PBL, ApS) nos diversos cursos de ES, contribuindo para a sua valorização e melhoria contínua, beneficiando os alunos, os docentes e as comunidades que usufruem do serviço.

Palavras-chave: Ensino Superior, Responsabilidade Social, Lideranças Académicas, Práticas Pedagógicas.

Abstract

This paper is part of a research project within the scope of a Master's Dissertation in Education Management and Administration. Its theme is the promotion of Social Responsibility (SR) in Higher Education (HE) driven by academic leaders through their practices and pedagogical strategies. It intends to analyze the role of academic leaders in developing pedagogical practices that promote social responsibility in a private higher education institution. The case study is based on a qualitative approach that also seeks to know the pedagogical methodologies that foster SR skills in students in favor of a more prepared and supportive society. We focused this study on the contribution of academic leaders, as they are essential in promoting teaching/learning practices aligned with the SR of Higher Education Institutions (HEIs). The participants are teachers who simultaneously hold intermediate leadership positions in an HEI in the North of Portugal. We chose the semi-structured interview as the most appropriate data collection technique for the problem under study and content analysis as the data processing method. The interviewed leaders refer to the development of concrete actions and projects of integral training that promote the student's active citizenship, where the debate and the reflection contribute to learning and continuous improvement. We conclude that it is essential to encourage the students' SR skills through interdisciplinary projects (e.g., PBL, ApS) in the various HE courses, contributing to their appreciation and continuous improvement, benefiting students, teachers and communities who use the service.

Keywords: Higher Education, Social Responsibility, Academic Leadership, Pedagogical Practices.

1. A RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

A Responsabilidade Social (RS) das Instituições de Ensino Superior (IES) tem constituído uma questão de debate no contexto das mudanças esperadas no Ensino Superior. No entanto, verificamos que são exiguas as investigações sobre a atuação das lideranças das IES e o seu papel na promoção de práticas pedagógicas promotoras de responsabilidade social. Em Portugal acentua-se o interesse sobre as questões da RS nas IES, pois sendo estas locais de formação integral de pessoas, as práticas pedagógicas promotoras de RS poderão ter impacto no desenvolvimento de cidadãos socialmente responsáveis. Entendemos que os líderes académicos podem desempenhar um papel assinalável de motivação na aprendizagem e promoção de competências nos alunos, como é o caso das práticas de ensino que promovem a implementação de projetos e de pesquisa em contexto real. A integração dos princípios de responsabilidade social na estratégia de uma IES incentivará a formação de profissionais com sólida formação científica e tecnológica, comprometidos com os valores e princípios do humanismo, dos aspetos sociais e ecológicos e do compromisso com o desenvolvimento humano. A visão individual dos líderes tem repercussões nas práticas seguidas por todos aqueles que fazem parte da instituição. Assim, os líderes de topo como os intermédios (e.g., diretores de departamento, coordenador de cursos, chefes de unidades/estruturas organizacionais) têm um papel fundamental na promoção da liderança pedagógica (prática docente em sala de aula). Importa, pois, que as lideranças no ES promovam práticas de ensino/aprendizagem motivadoras da participação dos alunos que se traduzam, para estes, em experiências significativas proporcionando-lhes benefícios, nomeadamente, em competências pessoais, sociais e de empregabilidade.

A RS das IES está relacionada com a capacidade de difundir e pôr em prática um conjunto de princípios e valores em quatro áreas chave: a gestão, o ensino, a investigação e a extensão (Pachón, 2009; Vasilescu et al., 2010). As IES, como qualquer organização, criam impactos positivos e negativos nas suas partes Interessadas (PI), em resultado das suas atividades, apresentando as IES, no entanto, impactos específicos devido à natureza da sua missão de criar e ampliar o conhecimento, podendo influenciar a opinião pública (Pachón, 2009). Os impactos produzidos pelas IES podem ser classificados em quatro grupos (Pachón, 2009; Vallaey, 2014; Vallaey et al., 2009):

- Impactos organizacionais e ambientais. Estes relativos a docentes, não docentes, governo da IES, acionista, tutela (se for o caso), estudantes, sociedade, parceiros, fornecedores, instituições parceiras e meio ambiente;
- Impactos educativos. As IES criam impactos diretos relativamente à formação dos seus alunos e sobre a sua maneira de pensar e interpretar a realidade. As IES têm a possibilidade de influenciar os valores e princípios dos seus alunos, estimulando o seu pensamento crítico-reflexivo e de promover uma cidadania responsável;
- Impactos cognitivos. Estes impactos relacionam-se com a produção do conhecimento, influenciando os seus alunos e restantes PI na construção da sua forma de pensar a realidade;
- Impactos sociais. As IES têm impacto no desenvolvimento económico e social da sociedade.

Como revela o estudo de Vallaey (2011), existe uma heterogeneidade e uma multiplicidade de conceções de RS das IES, afigurando-se necessário e urgente que as IES debatam este tema tão relevante. Autores como Calderón (2006), Ray (2013) e Serva e Dias (2016), realçam que a RS nas IES se relaciona com o seu comprometimento no ensino, na pesquisa e na extensão, sendo essencial para atender às questões sociais emergentes e ao desenvolvimento da sociedade, uma vez que a RS universitária “exige a articulação das diversas partes da instituição, num projeto de promoção social de princípios éticos e de desenvolvimento social equitativo e sustentável, com vista à produção e transmissão de saberes responsáveis e à formação de profissionais cidadãos igualmente responsáveis” (Vallaey, 2006, p. 39). Assim, é essencial que as IES criem medidas capazes de monitorizar as práticas de RS nas suas atividades de ensino, investigação e extensão. Um dos conceitos mais reconhecidos de RS das IES foi desenvolvido por Vallaey et al. (2009), que apresentam o tema como a capacidade de difundir e empregar um conjunto de princípios e valores por meio de quatro processos: organizacional, educação profissional, cognitivo e participação social. Dessa forma, a RS exige uma “coerência institucional permanente em todos os processos organizacionais” (Vallaey, 2014, p. 110), alinhando o estabelecido à prática. O autor realça que “o estudante aprende na Universidade o que interessa à sua carreira e também aprende hábitos e valores cidadãos [...]. A prática cotidiana de princípios e bons hábitos comuns é que transmite valores às pessoas” (Vallaey, 2009, p.40).

Saliente-se que o livro dos Indicadores de Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior (IRSIES) refere que

para qualquer organização, a responsabilidade social é, hoje, um fator determinante para o desenvolvimento e bem-estar de todas as partes interessadas, um dever, uma obrigação para com a sociedade em geral, na gestão dos impactos das suas ações. Ser uma organização socialmente responsável é também um fator de excelência e de reconhecimento de toda a comunidade e uma oportunidade de melhoria contínua. (ORSIES, 2020, p.7)

O conceito de RS, aplicado às (IES), protagonizado por Valleys et al. (2009) está apresentado no Livro Verde sobre RS e IES, publicado por ORSIES (2018). Trata-se de um modelo de análise que incide em quatro eixos de atuação de uma IES do séc. XXI: Campus responsável, Formação profissional e cidadã, Gestão social do conhecimento e Participação social. Considerando a tripla missão de uma IES, os autores estruturam o modelo em termos de impactos: organizacionais, educativos, cognitivos e sociais.

O ORSIES (2020) apresenta uma proposta de indicadores de responsabilidade social das instituições de ensino superior (IRSIES) como metodologia de mensuração avaliativa a fim de proporcionar às IES uma ferramenta que lhes permita organizar, reconhecer, avaliar e dar conta do seu desempenho de RS (mas considerando o seu contexto e os seus próprios objetivos) e permitindo-lhes situarem-se a nível nacional e internacional. De acordo com esta metodologia, o desenvolvimento do autodiagnóstico baseia-se em 34 Indicadores de RS organizados em 14 temas relacionados e agrupados nos quatro âmbitos/dimensões essenciais, conforme se pode observar na fig. 1

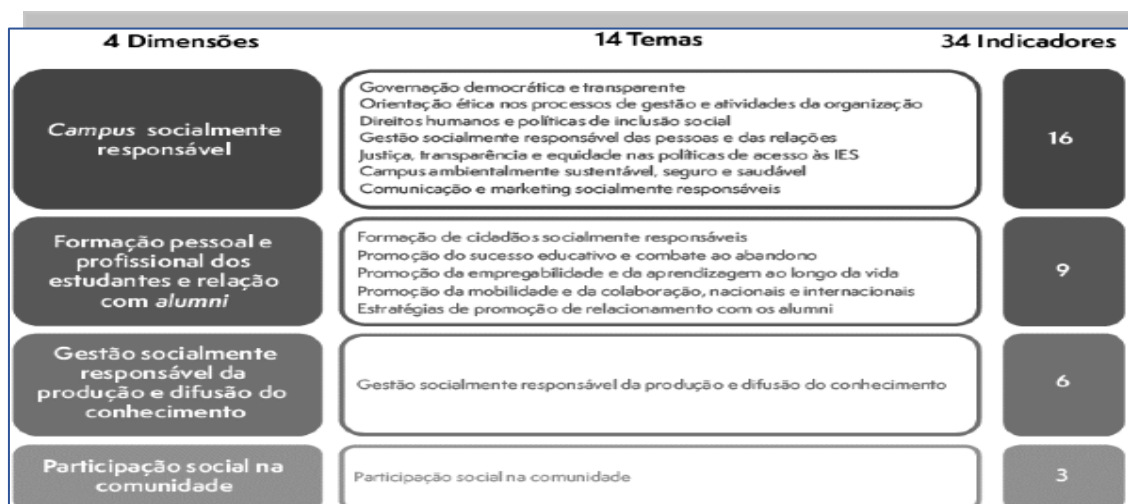


Fig. 1. Dimensões, temas e indicadores de RS das IES (ORSIES, 2020)

- A primeira dimensão considera sete temas de análise e 16 indicadores, estando relacionados com os impactos organizacionais;
- A segunda dimensão considera cinco temas de análise e nove indicadores, estando relacionados com os impactos educativos;
- A terceira dimensão considera um tema de análise e seis indicadores, estando relacionados com os impactos cognitivos/do conhecimento;
- A quarta dimensão considera um tema de análise e três indicadores, estando relacionados com os impactos sociais.

1.1. As lideranças académicas nas IES

A eficácia das estratégias de gestão e liderança das IES é crucial para melhorar o desempenho académico dos alunos e para tornar consistentes os seus processos educativos no sentido das necessidades e solicitações da sociedade quanto à eficiência académica. Para Vallaey (2014) a governação das IES, ao assumir os princípios da RS, descritos na ISO 26000 (2008), deve promover e integrar a RS em todas as áreas da instituição, incentivando a transparência organizacional, promovendo a comunicação, o diálogo, envolvendo as PI e agindo de acordo com as suas necessidades e expectativas, numa perspetiva de aumento de eficiências organizacionais e da adequada prestação de contas. Quando falamos em liderança falamos de pessoas em relação. Neste

sentido, podemos dizer que a liderança é um conceito aplicado que exige abordagens holísticas que potenciem a compreensão do seu significado (Murillo, 2006). Importa, então, liderar para “melhorar qualitativamente a organização escolar, a qualidade do ensino e a dos serviços prestados à comunidade” (Silva, 2010, p.68).

Na verdade, as IES são instituições sociais, espaço de transformação e construção de pessoas onde o docente é o facilitador de uma ação educativa de interesse e significativa para os alunos tornando-os construtores das suas aprendizagens privilegiando a participação. Ao valorizar estas práticas, os líderes estão a clarificar os seus valores pessoais, dão exemplo alinhando as suas ações com os valores partilhados. É importante que as lideranças perspetivem o futuro prevendo sucessos gratificantes, cativando a equipa para uma visão comum e apelando a aspirações/metapas partilhadas. Importa, assim, docentes empenhados e motivados num processo relacional contínuo, na motivação da dinâmica educacional, por parte das lideranças, apesar de ser “difícil de implementar e muito difícil de se sustentar” (Hargreaves & Fink, 2007, p. 11). Rego e Cunha (2016) identificam quatro bases de competências necessárias no exercício da liderança.

- (1) competências técnicas: referem-se à proficiência no domínio de atividades da unidade organizacional. Permitem liderar ‘coisas’;
- (2) competências sociais/relacionais: dizem respeito à capacidade de desenvolver e manter relações frutuosas com outras pessoas e entidades. Permitem liderar ‘pessoas’;
- (3) competências conceptuais/estratégicas: refletem a capacidade de raciocinar e compreender a complexidade da realidade envolvente;
- (4) competências pessoais: remetem à capacidade do líder se gerir a si próprio com disciplina, evitando excessos, contrariando a tendência para os vícios humanos e as tentações do poder. Permitem ao indivíduo liderar-se a si mesmo. (Rego & Cunha, 2016, pp. 77-78)

Os autores, Kanan e Zanelli (2011), realçam a importância das lideranças no contexto das IES num estudo sobre as funções dos Coordenadores de Curso no ES. Segundo estes autores, são notórias as tendências horizontais do exercício da liderança, nomeadamente para a liderança distribuída e a liderança partilhada. Realçamos os estudos de Bolden et al. (2008) e os de Boer e Goedegebuure (2009) que propuseram que a liderança nas IES fosse classificada de híbrida. Dentro das estruturas de liderança híbrida há a harmonização entre as tendências do gerencialismo, caracterizado por decisões, tendencialmente, de cima para baixo (top-down), com o colegialismo, que manifesta características que privilegiam decisões que vão da base para o topo (bottom-up). Nesta linha de raciocínio, pode entender-se que “é na mescla salutar da visão académica e da técnica administrativa que reside a ciência da gestão universitária” (Silva Filho, 1998, p.1).

1.2. O papel das lideranças académicas na promoção de RS no ES

Bolden, Petrov e Gosling (2008) desenvolveram um estudo com 152 lideranças do ES na Grã-Bretanha e concluíram que a liderança no ES apresenta uma abordagem híbrida e deve ser analisada através de um modelo que integra cinco dimensões: pessoal; social; estrutural; contextual e desenvolvimental. Isso mesmo se pode observar na fig. 2 que ilustra as cinco dimensões do modelo de liderança no ES apresentado por Bolden et al. (2008).

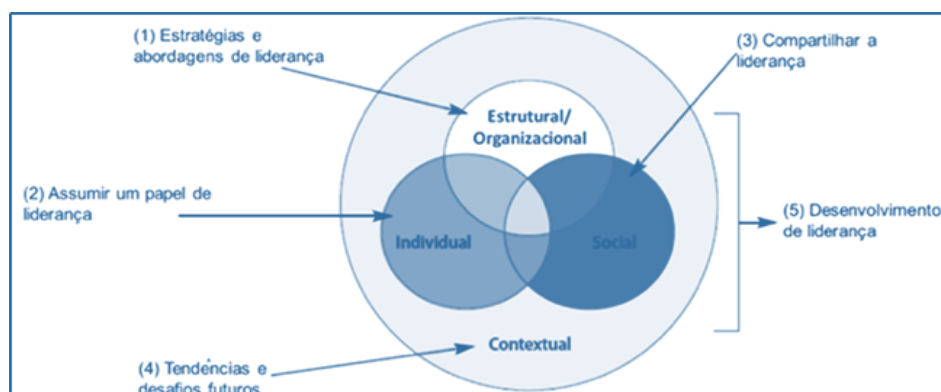


Fig. 2. As cinco dimensões que caracterizam a liderança no ES (cf. Bolden et al., 2008, p. 6)

- Pessoal/individual: esta dimensão engloba as qualidades pessoais, a experiência e as preferências dos líderes, com destaque para a necessidade de líderes serem dotados de credibilidade e abertura às opiniões dos demais atores;
- Social: refere-se à importância das redes sociais e das relações dentro da IES. Essas redes representam um capital social da IES e uma forma de composição da identidade social do grupo;
- Estrutural/organizacional: é respeitante aos sistemas organizacionais, processos e estruturas especialmente relacionados com as finanças, as relações humanas, a tecnologia da informação, o planeamento estratégico e também com o ambiente físico;
- Contextual: inclui tanto o contexto externo da IES (ambientes social, cultural e político), como o contexto interno (que inclui dentro de si a cultura organizacional, a história e as prioridades da organização). Destacando-se os conflitos entre a performance económica e a função social da IES;
- Desenvolvimental: encontra-se associada à importância das experiências de desenvolvimento pessoal para se tornarem verdadeiros líderes (desenvolvimento de líderes), bem como à pretensão da promoção do desenvolvimento de liderança e, ainda, à valorização do desenvolvimento da própria IES (desenvolvimento organizacional).

As lideranças académicas devem promover, incentivar e proporcionar a utilização de práticas pedagógicas inovadoras, pois a utilização de métodos inovadores de ensino/ aprendizagem realça a mudança de paradigma do “ensinar” para o “aprender”, alterando o foco do docente para o aluno que passa a ser corresponsável pela sua aprendizagem. É neste contexto que se situam as metodologias ativas e participativas que ao utilizarem ferramentas que impulsionam a pro-atividade em sala de aula privilegiam a educação integral do aluno colocando-o no centro das aprendizagens, contribuindo, assim, para a uma melhoria substancial do ensino operacionalizado nas IES. Sergiovanni, Starrat e Cho (2014) consideram necessário dotar as equipas de professores com estratégias de ensino pedagogicamente mais intervencionistas e capazes de enfrentar os grandes objetivos com que as IES se preocupam, como a igualdade de oportunidades no acesso à educação de qualidade para todos.

O conceito de liderança pedagógica tem proporcionado reflexões várias com implicações no estabelecimento de estratégias de transformação e de melhoria das instituições educativas, com capacidade para as ajudar a transformarem-se em espaços onde diversas comunidades aprendem e investigam juntas, contribuindo para a realização das necessárias mudanças educativas que se refletem na melhoria do trabalho docente e, conseqüentemente, na melhoria do processo educativo de uma forma mais abrangente. Para isso, são precisas lideranças fortes dentro da sala de aula apoiadas e motivadas pelas lideranças intermédias, pois o modo como as lideranças de topo e as lideranças intermédias exercem a sua ação poderá, ou não, facilitar a liderança dos docentes.

Saliente-se que o estudo de Bolden et al. (2008) mostra que as lideranças pedagógicas no ES podem desempenhar um papel relevante na promoção e desenvolvimento da cidadania nos alunos. Por isso, importa que as práticas de ensino/ aprendizagem promovam a implementação de projetos e de investigação em contexto real. Gronn (2011) defende que é mais adequado falar de liderança híbrida quando se aborda a liderança das IES por considerar que é a que melhor se ajusta à prática académica que tanto inclui lideranças individuais como grupos que atuam na forma de liderança coletiva, podendo, assim, a sua configuração abarcar no seu seio tanto aspetos de liderança vertical como de liderança distribuída ou horizontal. Por esta razão, é cada vez mais defendida esta nova abordagem de liderança híbrida como o modelo que melhor traduz a liderança no ES.

O nosso estudo empírico tem por base o conceito de práticas de RS das IES apresentado no Livro Verde sobre RS e IES (ORSIES, 2018) que por sua vez segue o modelo de Vallaeys, Cruz e Sasía (2009) onde apresentam quatro eixos de uma atuação socialmente responsável e que deverão estar presentes nas quatro grandes áreas que constituem as IES e que são onde os impactos se geram. Ancoramos, também, este estudo no conceito de liderança académica no ES a partir da investigação de Bolden, Petrov e Gosling (2008) que classificam a liderança no ES como híbrida e explicam as suas cinco dimensões que a compõem.

2. METODOLOGIA

Assente numa metodologia qualitativa, este estudo de caso decorreu numa IES do Norte de Portugal e tem como objetivo analisar o papel das lideranças académicas no desenvolvimento de práticas pedagógicas promotoras de responsabilidade social, numa instituição privada de ensino superior.

Neste artigo, são consideradas as entrevistas semiestruturadas a três docentes que simultaneamente exercem cargos de liderança intermédia. Decorrentes do objetivo geral do estudo, emergiram questões para as quais procuramos respostas: 1) Qual o conceito de RS na perspetiva dos atores da IES? 2) Que práticas pedagógicas promovem a RS? 3) Qual é o papel das lideranças académicas no desenvolvimento de práticas pedagógicas promotoras de RS?

Tendo como referência os estudos de Valleys et al. (2009) e Bolden et al. (2008), procedeu-se ao tratamento dos dados recolhidos nas entrevistas, categorizando-os em dimensões para posterior análise através do método de análise de conteúdo. A escolha dos participantes entrevistados deve-se ao facto dos seus cargos estarem relacionados com o tema da investigação e assim obter dados significativos. Trata-se de lideranças intermédias, do sexo feminino, que simultaneamente trabalham de perto com as lideranças de topo, com outras lideranças intermédias (Diretores de Departamento e Coordenadores de Curso) e com lideranças de base (docentes), como se mostra a tabela 1.

Tabela 1. Caracterização das líderes entrevistadas

Entrevistada	Habilitações	Tempo no Cargo	Cargo de liderança
“A”	Doutoramento e Agregação	8 anos	Presidente do Conselho Pedagógico
“B”	Doutoramento	5 anos	Coordenadora da iniciativa de Responsabilidade Social e Sustentabilidade
“C”	Doutoramento	menos de um ano	Coordenadora do Gabinete de Inovação Pedagógica

Optou-se pelo inquérito por entrevista semiestruturada composta por 23 questões. Foi construído um guião, como instrumento de apoio às entrevistas, onde agrupamos e organizamos as questões por objetivos e dimensões de análise, a fim de permitir recolher informação factual e numa lógica mais interpretativa captar as representações das entrevistadas, ao ser-lhes concedida a possibilidade de se pronunciarem livremente sobre determinados tópicos sugeridos pela investigadora (Amado, 2014). Assim, a entrevista semiestruturada pareceu-nos a técnica de recolha de dados mais adequada, para que as lideranças académicas pudessem expressar-se livremente sobre questões que pudessem dialogar com o tema em estudo, uma vez que a “entrevista nasce da necessidade que o investigador tem em conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus atos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos.” (Aires, 2015, p. 29).

Neste estudo respeitaram-se os princípios éticos assegurando-se o anonimato, a participação voluntária e a confidencialidade dos dados.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tal como recomendam Valleys et al. (2009), para a implementação eficaz de uma estratégia de RS nas IES deve existir “uma liderança democrática, transparente e responsável que incorpore a RS no planeamento estratégico da instituição. Esta governação deverá ser feita através de uma relação participativa com as diferentes partes interessadas prioritárias, internas e externas, e um enfoque nos processos de comunicação transparentes” (ORSIES, 2018, p. 23).

As entrevistadas referem que nos conteúdos programáticos não é referida a intencionalidade em formar para a RS, estando esta temática ausente dos conteúdos curriculares dos cursos existentes nesta IES. Realçam que as ações de RS relativas à investigação são muito valorizadas nesta IES. Afirmam que é importante a realização de estudos sobre projetos de RS desenvolvidas nas instituições uma vez que os estudos contribuem para o aperfeiçoamento dessas práticas ao mesmo tempo que garantem a melhoria a disseminação das ações e dos projetos desenvolvidos, como realça a entrevistada “A”.

- “Tem de haver, cada vez mais, uma aposta na preparação dos docentes e envolvê-los (quer os docentes quer os não docentes) em todas as iniciativas de RS para eles também participarem de uma forma ativa. Outra coisa importante, nesse sentido é a realização projetos de investigação

nestas áreas realizados através de pedagogias ativas e inovadoras que ajude de facto, também, a sensibilizar toda a comunidade interna para a importância da utilização de práticas pedagógicas que contribuam para a questão da RS.”

Quanto a questões ambientais, as entrevistadas “A” e “B” referem a existência na Instituição de preocupações nesta área, nomeadamente pontos de recolha com separação de resíduos, além de ações e incentivos dirigidos a toda a comunidade académica relativos à conservação e utilização consciente dos recursos como energia, papel e outros, indo ao encontro das normas éticas de sustentabilidade e desenvolvimento socio ambiental.

As três entrevistadas referem projetos com ações socioeducativas e atendimento em saúde mental, essencialmente voltados para a comunidade interna. Relatam o desenvolvimento de ações de RS voltadas para a comunidade, o que para além de oferecer aos alunos preparação para o exercício profissional, auxiliam a comunidade com a prestação de serviços, além da contribuição para o desenvolvimento social. Realçam que estes não existem na generalidade dos cursos, acontecendo quase em exclusivo na licenciatura em Educação Social, como referem as entrevistadas “A” e “C”. Estas líderes evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas de RS em todos os cursos.

A entrevistada “A” menciona a realização de algumas ações de voluntariado para as quais são motivados a participar os estudantes e demais comunidade académica. Estas atividades pretendem atender às solicitações da comunidade local mais necessitada e são desenvolvidas essencialmente pelos alunos, participando os docentes no acompanhamento e orientação dos processos/projetos levados a cabo.

A análise dos resultados das entrevistas evidenciou ações de RS à comunidade interna. Dos dados recolhidos fica claro que as lideranças académicas têm um papel fundamental no desenvolvimento da RS, passando esta por capacitar os docentes e auxiliá-los e motivá-los nas suas práticas pedagógicas através de programas de formação estruturados de acordo com as necessidades encontradas. É o caso das iniciativas desenvolvidas pelo GIP com o propósito da qualificação profissional e inovação pedagógica, como referem as três lideranças entrevistadas.

A entrevistada “C” sublinha a importância das lideranças intermédias, nomeadamente dos Coordenadores de Curso enquanto dinamizadores, motivadores dos docentes e alunos, podem promover uma mudança pedagógica para formas mais inovadoras, ativas e centradas no aluno em prol da melhoria das suas aprendizagens, para que seja cada mais autónomo, reflexivo e atue de forma socialmente responsável.

Na IES não encontramos uma liderança só distribuída como é, muitas vezes, caracterizada a liderança escolar. Contudo, as narrativas das líderes entrevistadas levam-nos a perceber a existência de uma liderança híbrida, isto é, há evidências de atuações que incluem tanto uma liderança individual em determinadas situações como liderança de grupos atuando sobre formas de liderança coletiva. Por isso, o exercício e as práticas das lideranças nesta IES caracterizam uma liderança que em si mesma abarca tanto aspetos de liderança vertical, como de liderança distribuída (horizontal).

Quanto aos processos de organização e formalização, as líderes entrevistadas destacaram a importância da liderança como a forma para trabalhar a participação e o comprometimento das partes envolvidas, como se verifica nos relatos da entrevistada “C”:

- “O Sr. Reitor da Universidade entendeu que deveria ser criado um grupo com a missão de preparar um plano de formação para os docentes. (...) este grupo de trabalho reunia semanalmente para perceber, primeiro, quais são as necessidades dos docentes. Fez-se um balanço junto das Direções de Curso para perceber o que é que estava a correr bem ao nível das metodologias, quais eram as implementadas e chegaram a uma proposta que incluía um ciclo de conferências e ações de formação. Chegado a esse plano, o Sr. Reitor entendeu criar um gabinete a que se designou de Gabinete de Inovação Pedagógica (GIP) e nessa altura dirigiu-me o convite para coordenar esse gabinete apoiada por duas colegas fundamentais para esta área.”

O principal desafio da pessoa entrevistada “C” quando assumiu a coordenação do Gabinete de Inovação Pedagógica foi pensar o seu papel enquanto Coordenadora desta unidade:

- [...] Às vezes há toda uma parte que tem mais a ver com o fazer acontecer, de contactar os formadores, contactar os recursos humanos enviar a lista de inscritos, receber os materiais de formação e fazê-los chegar o que está sob a minha responsabilidade. Mas muito para além disso, o mais importante é a visão que nós queremos para este Gabinete e para a Inovação Pedagógica.”

A entrevistada “B” também destacou a importância das reuniões programadas para debater as estratégias pedagógicas e outras matérias ligadas a esta área, com as Direções de Departamento

destacando que todos em conjunto possam estabelecer as melhores estratégias de resolução das questões a tratar ou trazidas pelos Diretores para serem solucionadas:

- “O meu papel tem a ver com as funções que são elencadas pelos estatutos. Algumas dessas funções têm uma preocupação com a qualidade pedagógica. Há colaboração do Conselho Pedagógico que funciona em pleno e onde estão representados todos os Departamentos através de docentes eleitos pelos pares assim como representantes dos estudantes. Algumas das questões de ordem pedagógica são aqui debatidas em sessões do Conselho Pedagógico [...] o que mostra que há aqui um interesse que podemos dizer de preocupação de eficácia pedagógica e ao mesmo tempo um interesse pela formação cidadã dos estudantes.”

Percebe-se, assim, que para as entrevistadas “B” e “C” a liderança ocorre muito mais sob a perspetiva da equipa, sob a forma de uma liderança distribuída, do que como uma liderança individualizada, muito embora ela também esteja presente. Neste mesmo sentido, a entrevistada “A”, afirma:

- “Por exemplo nas questões de fomentar a mobilidade, os Coordenadores de Departamento fazem isso, fomentam. Nós reunimos frequentemente com os núcleos de estudantes para tentar, também, integrá-los nas nossas iniciativas”.

Os relatos das três líderes entrevistadas mostram que há partilha e que a decisão é democrática, porque do grupo que coordenam surgem as orientações a dar e a serem seguidas pelos órgãos liderados que por sua vez lideram os docentes que coordenam. Ainda assim, as líderes entrevistadas consideram que encontram bastantes espaços para todos exprimirem as suas opiniões sobre as propostas/assuntos em debate/apreço.

Depreende-se das perceções manifestadas pelas líderes entrevistadas que o momento em que a liderança é mais objetivamente horizontal é na relação com a Administração da Entidade Instituidora e a Reitoria (Reitor e Vice-Reitores) comparativamente com os restantes níveis hierárquicos. Descrevem, no entanto, que quando participam nas reuniões com as lideranças de topo há uma ampla liberdade de manifestação e de participação nos processos de decisão.

A partir dos relatos da entrevistada “B”, constata-se que a liderança no planeamento das estratégias pedagógicas é exercida horizontalmente dentro do Conselho Pedagógico. Isso não significa que os Diretores de Departamento, enquanto liderados, tenham uma posição de igualdade com os seus líderes. O mesmo acontece com os Coordenadores de Curso e outros grupos da comunidade académica para os quais é indigitado alguém para os gerir, representar, orientar e, portanto, liderar.

No entanto, a partir das perceções das pessoas entrevistadas parece que todas têm um amplo espaço para manifestarem a sua opinião, para participarem na definição dos objetivos a perseguir e na definição da forma como se irão concretizar.

Pelo exposto, o modelo de liderança exercido da IES em estudo corresponde à proposta da liderança híbrida manifestando-se tanto através de práticas individualizadas (vertical) de liderança como pela presença de liderança compartilhada e/ou distribuída (horizontal). Neste sentido, o presente estudo vai ao encontro dos resultados obtidos na investigação desenvolvida por Bolden et al. (2008).

Com base nas entrevistas, as evidências da liderança híbrida foram encontradas:

- No formato das relações de liderança na perspetiva da forma organizacional da IES com o estilo de lideranças de topo;
- Nas diferentes formas como a liderança é praticada tanto no Conselho Pedagógico, como no GIP e na iniciativa de RS e Sustentabilidade;
- Na forma de liderança adotado por cada uma das lideranças entrevistadas enquanto docentes e pertencentes a grupos de discussão, debate e de decisão.

4. CONCLUSÕES

A RS das IES representa um reforço para a sociedade pois é nas IES que se formam e preparam os cidadãos para a vida e para o mercado de trabalho, influenciando as suas condições de vida e oferecendo um retorno à sociedade através da produção de conhecimento diversificado que privilegia o agir interventivo, reflexivo, crítico e inovador, ao mesmo tempo que garante uma docência para a educação superior com capacidade para formar sujeitos socialmente comprometidos e responsáveis.

Verifica-se que as lideranças são essenciais a nível da motivação, comunicação, disseminação, dinamização e apoio nas práticas pedagógicas inovadoras junto da comunidade docente (Diretores

de Departamento, Coordenadores de Curso e docentes) uma vez que encontramos qualidades de liderança horizontal na maioria das situações, o que facilita o envolvimento e o comprometimento dos liderados. Essas práticas respondem às medidas estratégicas da IES quanto à necessidade de implementação de uma política de melhoria da qualidade da prática pedagógica em linha com o recomendado no Livro Verde sobre RS e IES (ORSIES, 2018) e por Valleys et al. (2009) que recomendam que as IES devem fomentar práticas formativas que capacitem os estudantes como cidadãos interventivos, solidários e socialmente responsáveis.

As lideranças intermédias entrevistadas possuem um conhecimento muito amplo do conceito de RS das IES, o mesmo não se verifica na maioria das lideranças de topo e de base (docentes).

Analisados os dados recolhidos, conclui-se:

- Há nesta IES um carácter de informalidade nas práticas de RS, as quais são, na sua maioria, direcionadas para duas das PI desta IES: os estudantes e os docentes;
- São prioritárias as iniciativas de formação de docentes em metodologias pedagógicas ativas e inovadoras, constituindo uma prática de RS da maior relevância;
- São fatores determinantes para a intervenção socialmente responsável: a liderança, a participação, a comunicação e o planeamento estratégico, corroborando as conclusões do ORSIES (2018, 2020);
- É relevante o papel das lideranças académicas no desenvolvimento de práticas pedagógicas promotoras de RS;
- Na prática pedagógica é essencial a implementação de metodologias (e.g., ApS e PBL) que capacitam os alunos como cidadãos reflexivos, interventivos, solidários e socialmente responsáveis;
- Verifica-se um modelo de liderança híbrida onde predominam práticas de liderança distribuída (horizontal) a corroborar o estudo de Bolden et al. (2008).

Estas práticas que promovem a RS devem ser pautadas pela diversificação de metodologias pedagógicas tendo em vista a melhoria das aprendizagens, permitindo o benefício das interações que se estabelecem no interior de uma sala de aula entre docentes e alunos. Devem, ainda, tirar partido do trabalho colaborativo entre docentes como defendido pelas lideranças académicas intermédias entrevistadas e que são simultaneamente docentes.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, A., Fernandes, S., Morais, P., & Pereira, A. (2022). The role of leadership in promoting social responsibility in Higher Education. ICERI2022 Proceedings 15th Annual International Conference of Education, Research and Innovation, 2455–2464.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Universidade Coimbra.
- Amador, F., Nobre, A. & Barros, D. (2016). A didática em contexto de elearning: exemplos envolvendo coaprendizagem e coinvestigação, em Digital Technologies and Future School. Atas do IV Congresso Internacional TIC e Educação, Tema E – E- learning e aplicações educativas emergentes (pp. 905-919). Universidade de Lisboa.
- Boer, H.; Goedegebuure, L. (2009). The changing nature of the academic deanship. *Leadership*, 5(3), 347-364.
- Bolden, R.; Petrov, G., & Gosling, J. (2008). *Developing collective leadership in higher education*. Leadership Foundation for Higher Education.
- Calderón, A.I. (2006). Responsabilidade social universitária: Contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior*, 24(36), 8-22.
- Collinson, D. & Collinson, M. (2009). *Blended leadership: employee perspectives on effective leadership in the UK further education sector*. *Leadership*, 5(3), 365-380. ISSN 1742-7150. Consultado em janeiro 2022. Retirado de <http://lea.sagepub.com/content/5/3/365.full.pdf>
- Gronn, P. (2011). *Hybrid configurations of leadership*. In The Sage handbook of leadership, 437-454. Thousand Oaks.

- Hargreaves, A., & Fink, C. (2007). *Liderança sustentável*. Porto Editora.
- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Open University.
- Kanan, A. & Zanelli, C. (2011). Características do trabalho de coordenadores de curso no contexto universitário. *Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo*, 18(1), 151-170.
- Murillo, F. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- ORSIES. (2018). *Livro Verde sobre Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior*. Consultado em janeiro de 2022. Retirado de: <http://orsies.forum.pt/wp>
- ORSIES. (2020). *Indicadores de responsabilidade social das instituições de ensino superior: Das recomendações do Livro Verde ao desenvolvimento de uma ferramenta de autoavaliação*. Press Forum.
- Pachón, D. (2009). *Responsabilidade Social Universitaria. Humanismo y Trabajo Social*, 8, 37-67. Fuente Redalyc.
- Ray, S. (2013). Linking public sector corporate social responsibility with sustainable development: lessons from India. *RAM: Revista de Administração Mackenzie*, 14(6).
- Rego, A., & Cunha, M. P. (2016). *Que Líder Sou Eu? – Manual de apoio ao desenvolvimento de competências de liderança*. Edições Sílabo.
- Ribeiro, C., & Magalhães, A. (2014) Política de responsabilidade social na universidade: conceitos e desafios. *Educação, Sociedade & Culturas*, 42, 133-156. Consultado em janeiro de 2022. Retirado de: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC42_10RaimundaRibeiro.pdf
- Sergiovanni, T.J. (1985). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 37-46.
- Sergiovanni, T.J., Starrat, *inition*. McGrawHil.
- Serva, F. & Dias, J. (2016). Responsabilidade social nas instituições de ensino superior: entre o biopoder e a biopolítica. *Revista Argumentum*, 17, 413-433.
- Silva Filho, R. L. (1998). *Gestão Universitária e seus desafios*. Lobo & Associados Consultoria.
- Silva, J. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Fundação Manuel Leão.
- Vallaey, F. (2006) Que significa responsabilidade social universitária? Estudos. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior*, 24(36), 35-55.
- Vallaey, F. (2009). Que significa responsabilidade social universitária. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior*, 28(36), 35-55. Consultado em janeiro de 2022. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/Publicacoes/Estudos/36/index.asp>
- Vallaey, F. (2011). *Les fondements éthiques de la Responsabilité Sociale*. Tesis. Doctoral sostenida. Doctorat de Philosophie, Université Paris Est Creteil.
- Vallaey, F. (2014). La responsabilidade social universitaria: um nuevo modelo contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105-117.
- Vallaey, F., Cruz, C., & Sasia, P. M. (2009). *Responsabilidad social: manual de primeros pasos*. The McGraw-Hill Companies. Inter-American Development Bank.
- Vasilescu, R., Barna, C., Epure, M. & Baicu, C. (2010). Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4177-4187.



Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Rua João de Deus, 38

4100-456 Porto

NIF: 502 459 280

E-mail: spce.geral@gmail.com

Telefone: +351 22 600 95 25