



GESTÃO CURRICULAR E INOVAÇÃO ESCOLAR

18

2018

INVESTIGAÇÃO REVISTA PORTUGUESA DE EDUCACIONAL

UNIVERSIDADE CATÓLICA EDITORA **PORTO**

GESTÃO CURRICULAR E INOVAÇÃO ESCOLAR

18

2018

INVESTIGAÇÃO
REVISTA
PORTUGUESA
DE **EDUCACIONAL**

ÍNDICE

07 NOTA DE APRESENTAÇÃO

Joaquim Azevedo

09 A ESCOLA EM ANÁLISE ENTRE 2006 E 2016: DAS QUESTÕES DE (IN)DISCIPLINA, TRANSGRESSÃO E VIOLÊNCIA

THE SCHOOL IN ANALYSIS BETWEEN 2006 AND 2016: ISSUES OF (IN) DISCIPLINE, TRANSGRESSION AND VIOLENCE

Laura M. Nunes, Sónia Caridade & Ana Isabel Sani

32 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E COLABORAÇÃO DOCENTE. POTENCIALIDADES E DESAFIOS DE UM MODELO ORGANIZATIVO

TEACHING CO-ORDINATION AND TEACHER COLLABORATION. POTENTIALS AND CHALLENGES OF AN ORGANIZATIONAL MODEL

Paulo Gil & Joaquim Machado

57 A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR NA VOZ DE DOCENTES

THE PEDAGOGICAL AND CURRICULUM DIFFERENTIATION IN THE VOICE OF TEACHERS

Luísa Maria Serrano de Carvalho

89 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

THE INTEGRATED SECONDARY EDUCATION IN THE PERSPECTIVE OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

Fábio Alexandre Araújo dos Santos, Joseane Duarte Santos, Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares & Keila Cruz Moreira

111 O PAPEL DA ESCOLA NO CONTROLO DA VIOLÊNCIA NO NAMORO: PERCEÇÕES DOS AGENTES EDUCATIVOS

THE ROLE OF SCHOOL IN CONTROLLING DATING VIOLENCE: PERCEPTIONS OF EDUCATORS

Sónia Caridade, Rita Pereira & Cristina Soeiro

- 134 O TRABALHO DE PROJETO NO ÂMBITO DA PROVA DE APTIDÃO PROFISSIONAL
NO ENSINO PROFISSIONAL DE MÚSICA: O CASO DA ESPROARTE
THE PROJECT WORK WITHIN THE PROFESSIONAL APTITUDE TEST IN
VOCATIONAL EDUCATION: THE CASE OF ESPROARTE
Catarina Nunes Cunha & Luísa Orvalho
- 165 DE TREINADOR DESPORTIVO A PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
UMA CONVERSÃO IDENTITÁRIA QUE FAVORECE O SURGIMENTO
DE UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR
FROM SPORT CULTURE TO SCHOOL CULTURE:
BUILDING A BRIDGE TO REVEAL FUNDAMENTAL PHYSICAL EDUCATION
Gilles Lecocq
- 189 AS SALAS DE AULA NAS ESCOLAS MODERNIZADAS PELA PARQUE ESCOLAR.
ENTRE A RETÓRICA LUMINOSA E AS PRÁTICAS SOMBRIAS
CLASSROOMS IN SCHOOLS MODERNIZED BY PARQUE ESCOLAR. BETWEEN
LUMINOUS RHETORIC AND SHADOWY PRACTICES
Manuel Peniche Bertão & José Matias Alves
- 215 10 ANOS DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID: A TRAJETÓRIA DE
UMA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA
10 YEARS OF THE TEACHING INITIATION PROGRAM PIBID: THE TRAJECTORY
OF A BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICY
Carla Patrícia Quintanilha Corrêa
- 237 GESTÃO CURRICULAR DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM PRODUÇÃO
MULTIMÍDIA - EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS
CURRICULAR MANAGEMENT OF THE HIGHER COURSE OF TECHNOLOGY
IN MULTIMEDIA PRODUCTION - EDUCATION, TECHNOLOGY AND INCLUSION
OF DEAF PERSONS
Daniel Henrique Scandolara
- 250 COLABORAÇÕES (ÍM)PARES - RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE
OBSERVAÇÃO MULTIDISCIPLINAR
(UN)EQUAL COLLABORATIONS - REPORT OF A MULTISUBJECT
OBSERVATION EXPERIENCE
Carla Quintelas, Maria Torres & Paula Moreira

Estatuto editorial

A *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* é uma revista de publicação anual da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

A revista dedica-se ao estudo, à prática e à investigação no âmbito das Ciências da Educação ou das Ciências Sociais e Humanas, com relevância para a área da Educação.

Explicita o ponto 1 do art. 17.º da Lei n.º 2/99, de 13 de janeiro:

[https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-](https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/196218/details/normal?p_p_auth=ZDqi8kLp)

[/search/196218/details/normal?p_p_auth=ZDqi8kLp](https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/196218/details/normal?p_p_auth=ZDqi8kLp)

Âmbito e objetivos

A revista compreende os seguintes objetivos:

- Ser uma fonte de divulgação e de discussão internacional da produção atual de conhecimento no domínio das Ciências da Educação;
- Proporcionar a publicação de investigações de natureza científica realizadas no domínio das Ciências da Educação ou no domínio das Ciências Sociais e Humanas com relevância para a área da Educação;
- Promover a cooperação científica e profissional entre investigadores e profissionais da Educação portugueses e estrangeiros;
- Aprofundar a relação entre a teoria e a prática no domínio da Educação.

Propriedade

Universidade Católica Portuguesa

Sede: Palma de Cima | 1649-023 Lisboa | Portugal

NIF: 501 082 522

Foto da capa

Carmo Blue

Edição/Redação

Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa – Porto

Universidade Católica Editora, S.A.

Rua Diogo Botelho, 1327 | 4169-005 Porto | Portugal

Tel.: +351 226 196 200

Depósito legal

209818/04

ISSN

online: 2186-4614

Registo ERC

125668

Contactos

Universidade Católica Portuguesa – Porto (*Campus Foz*)

Rua Diogo Botelho, 1327 | 4169-005 Porto | Portugal

Tel.: 00 351 22 619 62 00 | Fax: 00 351 22 619 62 91

**Conselho de Edição/
Editorial Board**

Diretor/ Editor-in-Chief: Joaquim Azevedo – Universidade Católica Portuguesa (PT) | jazevedo@porto.ucp.pt

Assessor de edição/Editorial Advisor: Cristina Palmeirão – Universidade Católica Portuguesa (PT) | cpalmeirao@porto.ucp.pt

**Conselho Assessor/
Advisory Council**

Ana Maria Cardoso Pires Correia, University of Saint Joseph (MAC)

Isabel Baptista, Universidade Católica Portuguesa (PT)

Joaquim Machado de Araújo, Universidade Católica Portuguesa (PT)

José Afonso Baptista, Universidade Católica Portuguesa (PT)

José Joaquim Matias Alves, Universidade Carólica Portuguesa (PT)
José Lagarto, Universidade Católica Portuguesa (PT)
José Pedro Amorim, Universidade do Porto (PT)
Luísa Mota Ribeiro, Universidade Carólica Portuguesa (PT)
Maria do Céu Roldão, Universidade Carólica Portuguesa (PT)
Menga Ludke, Universidade Católica Petrópolis (BR)

*Comité Científico/
Scientific Committee*

Alejandro Tiana Ferrer, Diretor Revista Ibero Americana de Educação (SP)
Angel García del Dujo, Universidade Salamanca (SP)
Antonio Bolívar Botía, Univ. Granada (SP)
Beppe Tognon, Università di Roma – LUMSA (IT)
Cristina Palmeirão – Universidade Católica Portuguesa (PT)
Glória Ramalho, Instituto Superior Psicologia Aplicada (PT)
Isabel Menezes, Universidade do Porto (PT)
Isabel Muñoz San Roque, Universidad Comillas (SP)
João Amado, Universidade de Coimbra (PT)
João Formosinho, Universidade do Minho (PT)
Joaquim Coimbra, Universidade do Porto (PT)
Jorge Arroiteia, Universidade de Aveiro (PT)
José Augusto Pacheco – Universidade do Minho (PT)
José Cortes Verdasca, Universidade de Évora (PT)
Juan Carlos Torre Puente, Universidad Pontificia Comillas (SP)
Luís Miguel Sebastião, Universidade de Évora (SP)
Manuel Braga da Cruz, Universidade Católica Portuguesa (PT)
Maria Cecília Sanchez Teixeira, Universidade de São Paulo (BR)
Maria do Carmo Clímaco, Universidade Lusófona (PT)
Maria Suzana Menin, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (BR)
Marian Nowak, John Paul II Catholic University of Lublin – Polónia (PL).
Marli André, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (BR)
Menga Ludke, Universidade Católica Petrópolis (BR)
Miguel Santos Guerra, Universidade Málaga (SP)
Pina Del Core, Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione Auxilium (IT)
Roberto Carneiro, Universidade Católica Portuguesa (PT)
Rodrigo Queiroz e Melo – Universidade Católica Portuguesa (PT)
Ruben Cabral, Universidade Católica Portuguesa (PT)
Ségolène Le Mouillour, Université Catholique de L'Ouest (FR)
Teresa Maria Sena de Vasconcelos, Instituto Superior Políticas Lisboa (PT)
Vera Placco, Pontifícia Universidade Católica São Paulo (BR)

Toda a correspondência destinada à revista, deve ser dirigida a:
rpie@porto.ucp.pt; UCP | Rua Diogo Botelho, 1327, 4169-005 Porto | Portugal

NOTA DE APRESENTAÇÃO

Joaquim Azevedo¹

Um pouco por todo o mundo, desde há muitas décadas, existem movimentos tendentes a reformar a educação escolar, tornando-a mais capaz de cumprir cabalmente a sua missão. Hoje vivemos tempos de aceleradas mudanças e de muita incerteza, repletos de transformações socioeconómicas bastante acentuadas.

No início do século XXI, estas mudanças educacionais tendem a seguir cinco grandes eixos: a inovação na gestão do currículo, com uma ênfase particular no desenvolvimento de competências essenciais, como sentido crítico, comunicação, criatividade, cooperação e competências “digitais”, bem como nas abordagens interdisciplinares; a inovação nos processos educativos, procurando personalizar os percursos escolares e garantir a qualidade e a equidade; a inovação sustentada em novas tecnologias e métodos interativos, com vários suportes tecnológicos; a inovação na organização da escola, desde a flexibilização de grupos de alunos, de equipas docentes e de disciplinas até à renovação de espaços e equipamentos; a renovação dos modelos de liderança, tendo em vista desencadear processos participativos, sustentados, inscritos em comunidades de aprendizagem profissional, onde a motivação e a avaliação sigam a par com uma efetiva melhoria da educação e das aprendizagens dos alunos.

Ao mesmo tempo, crescem os mecanismos de controlo externo sobre os resultados escolares, o que introduz uma nova realidade social e política que carece de muita ponderação em torno da (redefinição da) missão da educação.

¹ Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH) – Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia, Porto, Portugal. jazevedo@porto.ucp.pt.

Este número da *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* convida-nos a seguir o rasto de muitas dinâmicas educacionais renovadoras em diferentes lugares do mundo (Portugal, Brasil e França).

Percorrem-se temáticas muito diversas: desde as novas dinâmicas de colaboração entre docentes na gestão pedagógica e curricular, quer em turmas contíguas, com um número significativo de professores comuns, quer através da observação interpares, em Portugal, até à revisão do ensino médio integrado na perspetiva da pedagogia histórico-crítica, no Brasil; desde o papel da escola no controlo da violência no namoro até à forma como se tem estudado, no espaço de uma década (2006-2016), a partir das escolas, a indisciplina, a transgressão e a violência em meio escolar; desde as novas dinâmicas do trabalho de projeto e de realização de provas de aptidão profissional, no ensino da música, até às visões dos professores acerca da diferenciação pedagógica e curricular em curso; desde os novos desafios do ensino da educação física escolar, a partir da França, até à análise dos efeitos de dois programas inovadores: um, de modernização das escolas secundárias em Portugal, a Parque Escolar, na perspetiva de que o espaço também é educador; e outro, de formação de professores, a Bolsa de Iniciação à Docência, no Brasil.

Motivos de interesse e de convite à reflexão não nos faltam. O passo mais difícil foi e será, uma vez desencadeadas as pesquisas e apresentados os seus resultados, incorporar os seus ensinamentos nas práticas profissionais e nos moldes institucionais das escolas. O que só é mesmo viável em contextos em que se valorizem as comunidades de profissionais, que aprendem em conjunto a melhorar a educação, e onde se atue e inove com coerência (com foco, com responsabilidade, com dinâmicas colaborativas de equipas docentes unidas e convergentes e com aprendizagens significativas) e de forma sustentada..

A ESCOLA EM ANÁLISE ENTRE 2006 E 2016: DAS QUESTÕES DE (IN)DISCIPLINA, TRANSGRESSÃO E VIOLÊNCIA

THE SCHOOL IN ANALYSIS BETWEEN 2006 AND 2016: ISSUES OF (IN)DISCIPLINE, TRANSGRESSION AND VIOLENCE

Laura M. Nunes¹

Sónia Caridade²

Ana Isabel Sani³

Resumo

No presente texto procuramos efetuar uma análise sobre a investigação produzida em meio escolar nos últimos onze anos, explorando algumas das interações que aqui se estabelecem, nomeadamente em matéria de (in)disciplina, transgressão e violência. Para tanto recorreu-se a diferentes motores de pesquisa (e.g., B-on, Google Scholar, Scielo) e a palavras-chave como: *alunos, profissionais e/ou professores; comportamentos, indisciplina e/ou violência; escola, funcionamento escolar e/ou meio escolar*. Foram identificados 65 artigos e selecionados 55, desenvolvidos em escolas portuguesas entre

¹ Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Observatório Permanente Violência e Crime, Centro de Investigação em Ciências Sociais e do Comportamento, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. lnunes@ufp.edu.pt.

² Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Observatório Permanente Violência e Crime, Centro de Investigação em Ciências Sociais e do Comportamento, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. soniac@ufp.edu.pt.

³ Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Observatório Permanente Violência e Crime, Centro de Investigação em Ciências Sociais e do Comportamento, Universidade Fernando Pessoa, Porto. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da Universidade do Minho, Braga. anasani@ufp.edu.pt.

2006 e 2016. Deste modo, foi possível perceber que muitas das investigações produzidas no contexto escolar português se encontram publicadas em revistas internacionais; que os trabalhos neste domínio recorrem maioritariamente à perspetiva dos estudos empíricos para analisar as diferentes problemáticas; que a violência, o comportamento transgressivo, os problemas de indisciplina e as questões relativas à avaliação/educação constituem os principais temas analisados. Concluiu-se, assim, que a investigação conduzida em meio escolar beneficiaria de uma certa reestruturação, afigurando-se necessário que contemplasse outros atores sociais e técnicas que possibilitassem uma compreensão mais holística e contextualizada dos fenómenos ligados às escolas.

Palavras-chave: Escola, estudos portugueses, violência, indisciplina, pesquisa de revisão.

Abstract

In this article, we attempt to analyze the research developed in school context in the last 11 years, exploring some of the interactions that are established there, namely indiscipline, transgression and violence. We used different search engines (e.g., B-on, Google Scholar, Scielo) and keywords like: students, professionals and/or teachers; behaviors, indiscipline and/or violence; school, school operation and/or school environment. A total of 65 articles were identified, and only 55 were selected from the studies developed in Portuguese schools between 2006 and 2016. So, it was possible to perceive that many of the investigations produced in the Portuguese school context are published in international journals. We also saw that the work in this field relies mainly on empirical studies to analyze the different problems, and we perceived that violence, transgressive behavior, problems of indiscipline and issues related to evaluation/education are the main themes analyzed by those articles. We concluded that school-based research would benefit from a certain restructuring, and that it would be necessary to consider other social actors and other techniques that would allow a more holistic and contextual understanding of school-related phenomena.

Keywords: School, Portuguese studies, violence, indiscipline, review research.

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/DIR-DCP/28120/2017.

This work is financed by National Funds through FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia under the project PTDC / DIR-DCP / 28120/2017.

1. Introdução

Ao longo dos últimos anos, vários têm sido os estudos realizados em escolas portuguesas que procuram obter um maior conhecimento destas no sentido de encontrar soluções e promover políticas mais concordantes com a realidade de cada instituição. Entre os diferentes aspetos que têm sido alvo de análise, destacam-se as questões pedagógicas e do sucesso escolar (e.g., Ribeiro, Almeida & Gomes, 2006), os aspetos disciplinares (e.g., Gomes, Silva & Silva, 2010) ou relacionados com a saúde (e.g., Tomás & Gomes, 2015) e ainda os problemas comportamentais dos alunos (e.g., Carvalho, Alão & Magalhães, 2017; Sousa-Ferreira, Ferreira & Martins, 2014). Nestas investigações procura-se muito frequentemente dar voz aos alunos (e.g., Pereira, Silva & Nunes, 2009; Carvalho *et al.*, 2017), por vezes aos encarregados de educação (e.g., Santos & Veiga, 2007) e, mais raramente, aos profissionais de ensino (e.g., Caridade, Nunes & Sani, 2015; Nunes, Caridade & Sani, 2015).

Efetivamente a análise da escola tem despertado o interesse de muitos investigadores, dada a sua central importância na formação das sucessivas gerações e na vida das sociedades contemporâneas, constituindo-se numa importante instância de socialização (Berns, 2013). Impõe-se, deste modo, o imperativo de estudar essas instituições para melhor se identificarem os diferentes desafios que se vão colocando (Nunes *et al.*, 2015) e se encontrarem estratégias orientadas para a promoção de uma cultura de envolvimento e cooperação entre os vários intervenientes da vida em meio escolar (Carvalho *et al.*, 2017). Entenda-se por socialização um processo de construção de recursos que possibilitem e guiem o indivíduo no sentido da participação social (Abrantes, 2011); está presente em contextos diversos, como o escolar, de forma muito marcante e surge associado ao processo através do qual crianças e jovens interiorizam

normas e papéis que afetarão significativamente os seus comportamentos em vários contextos e situações (Giddens, 2006).

Evidentemente, sendo alvo de diversas análises e de interesse por parte de muitos, a escola e o seu funcionamento em Portugal não se esgotam enquanto objeto de estudo. Tendo como foco principal a análise da (in)disciplina, da transgressão e da violência em meio escolar, impõe-se uma revisão da produção científica neste domínio nos últimos anos, no sentido de identificar os principais resultados e conclusões obtidos, bem como os aspetos que tenham sido descurados ou menos explorados e que possam constituir linhas de investigação futura neste âmbito.

A meta que aqui se procura alcançar é a de traçar um perfil geral de estudos, entre 2006 e 2016, por via do método de revisão da literatura, e atendendo às publicações que se revelaram disponíveis. Assim, começaremos por descrever o método, dando a conhecer a questão de partida, os objetivos e os critérios utilizados na seleção dos estudos identificados e analisados. Extraídos os principais indicadores resultantes desta pesquisa, passaremos à análise dos mesmos, procurando identificar as suas implicações práticas e eventuais áreas lacunares neste domínio da investigação e, assim, traçar propostas para investigações futuras.

2. Método

No âmbito da presente pesquisa de revisão optou-se por definir um período temporal de mais de uma década de estudos (11 anos) por se considerar que neste período ocorreram importantes mudanças nas escolas, reflexo do impacto cada vez mais notório e marcante das novas tecnologias, com todas as suas implicações (Piedade & Pedro, 2014). Acrescente-se ainda a importância da estreita associação entre a escola e a família do aluno, sendo que esta última, por si só, tem também sofrido profundas alterações, assumindo diferentes configurações (Dessen & Polonia, 2007). Efetivamente, a articulação família-escola, iniciada ainda no século XIX e tão estimulada durante o seguinte, foi transportada para o século XXI. Atualmente alguns autores (e.g., Silva & Bernardo, 2017) questionam o tipo de família que agora se liga à escola, já que neste século as mudanças têm sido muitas, afetando outras instâncias de

socialização a que as escolas não são alheias. Segundo Oakes, Lipton, Anderson e Stillman (2016), a estrutura familiar, desde finais do século passado, alterou-se drasticamente e essas mudanças colocam novos desafios às escolas. O período entre 2006 e 2016 é relevante, pois é uma fase em que tais mudanças ao nível estrutural da família se foram fazendo sentir em termos sociais, nas escolas e nos processos de socialização. Daí a pertinência desta análise ao meio escolar, mais concretamente focada na (in)disciplina, na transgressão e na violência aí presentes. De notar ainda que certos autores (e.g., Brunton, Stansfield, Caird & Thomas, 2017) apontam esta década como um período frequentemente adotado e adequado para se perceber o desenvolvimento dos estudos em determinado tema.

Atendendo aos pontos de delimitação já apontados, a questão que se colocou foi a de saber quais os estudos realizados envolvendo escolas portuguesas, o seu funcionamento e os comportamentos mais frequentemente observados. De forma mais específica, os objetivos passaram por identificar os principais resultados e conclusões dos estudos realizados e, também, por procurar apurar as similaridades e os antagonismos reconhecidos nesses estudos, visando aprofundar o conhecimento do que se alcançou e do que faltará alcançar após esses onze anos de investigações.

Para tanto procedeu-se a uma busca de trabalhos em diferentes motores de pesquisa referentes a bases de dados como a Biblioteca do Conhecimento Online (*B-on*) (ferramenta de pesquisa de informação de carácter científico), o *Google Scholar* (motor de busca da Google que permite aceder a conteúdos de carácter essencialmente científico), a *Scientific Electronic Library Online* (*Scielo*) (base multidisciplinar de conteúdos provenientes de revistas com impacto ao nível das artes e das ciências humanas, agrárias, da saúde e biológicas) e do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) (recolhe, agrega e promove a indexação e o acesso a conteúdos científicos). Esta pesquisa foi realizada atendendo a palavras-chave como: *alunos, profissionais e/ou professores; comportamentos, indisciplina e/ou violência; escola, funcionamento escolar e/ou meio escolar*, optando-se por analisar apenas artigos escritos em português, dado que seriam aqueles que teriam mais hipótese de, pelo idioma de publicação, devolverem os resultados à população (escolas portuguesas) e, deste modo,

promover uma eventual reanálise dos fenómenos sociais e das mudanças no funcionamento escolar. Para além deste critério de seleção, atendeu-se igualmente aos temas, em torno da escola, do comportamento (indisciplina e violência em meio escolar), do funcionamento e do período temporal entre 2006 e 2016, apenas se fazendo uso de artigos de carácter científico aos quais se conseguiu aceder. Deste modo, foi possível aceder e identificar 65 artigos desenvolvidos em escolas portuguesas durante este período.

2.1. Os estudos em análise

Os 65 artigos inicialmente identificados foram posteriormente analisados, levando à exclusão de 10 estudos por remeterem para temas como a saúde física e mental de alunos e/ou professores, a autoperceção de alunos e/ou professores relativamente a diferentes aspetos e o uso de plataformas no sistema de ensino, assuntos que escapavam aos critérios impostos. Dito de outro modo, os estudos excluídos não se associavam às dinâmicas encetadas em meio escolar e, de forma mais particular, aos comportamentos que se pretendiam analisar no presente trabalho. Os 55 estudos selecionados em função dos critérios definidos e dos objetivos traçados são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1. Artigos selecionados

N.º	Autor(es) (Ano)	Título
1	Ribeiro, Almeida, Gomes (2006)	Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico
2	Raimundo, Penedo, Pinto (2006)	Stress e estratégias de <i>coping</i> em crianças e adolescentes em contexto escolar
3	Freire, Simão, Ferreira (2006)	O estudo da violência entre pares no 3.º ciclo básico – Um questionário aferido para a população escolar portuguesa
4	Vinagre, Lima (2006)	Consumo de álcool, tabaco e droga em adolescentes: experiências e julgamentos de risco

5	Pedro, Peixoto (2006)	Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico
6	Santos, Veiga (2007)	A gravidade da violência e da indisciplina escolar dos alunos percebida por pais e encarregados de educação
7	Ramiro, De Matos (2008)	Perceções de professores portugueses sobre a educação sexual
8	Simões, Fonseca, Formosinho, Dias, Lopes (2008)	Abandono escolar precoce: dados de uma investigação empírica
9	Borges, Manso, Tomé, Matos (2008)	Ansiedade e <i>coping</i> em crianças e adolescentes: diferenças relacionadas com idade e género
10	Matos, Gonçalves (2009)	<i>Bullying</i> nas escolas: comportamentos e perceções
11	Espinheira, Jolluskin (2009)	Violência e <i>bullying</i> na escola: um estudo exploratório no 5.º ano de escolaridade
12	Carvalhosa, Moleiro, Sales (2009)	A situação do <i>bullying</i> nas escolas portuguesas
13	Lourenço, Pereira, Paiva, Gebara (2009)	A gestão educacional e o <i>bullying</i> : um estudo em escolas portuguesas
14	Barroso, Mendes, Barbosa (2009)	Análise do fenómeno do consumo de álcool em adolescentes: estudo realizado com adolescentes do 3.º ciclo de escolas públicas
15	Martins (2009)	Agressão, vitimação e emoções na adolescência, em contexto escolar e de lazer
16	Raimundo, Seixas (2009)	Comportamentos de <i>bullying</i> no 1.º ciclo: estudo de caso numa escola em Lisboa
17	Pereira, Silva, Nunes (2009)	Descrever o <i>bullying</i> na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal
18	Sebastião (2009)	Violência na escola: uma questão sociológica
19	Mendes (2010)	Violência na escola: conhecer para intervir

20	Gomes, Silva, Silva (2010)	A indisciplina numa escola portuguesa: olhares da comunidade educativa
21	Fonseca (2010)	Consumo de droga durante a adolescência em escolas portuguesas
22	Pocinho, Correia, Carvalho, Silva (2010)	Influência do género, da família e dos serviços de psicologia e orientação na tomada de decisão de carreira
23	Pedro, Pereira (2010)	Participação escolar: representações dos alunos do 3.º ciclo de Aveiro (Portugal)
24	Veloso, Abrantes, Craveiro (2011)	A avaliação externa de escolas como processo social
25	Matos, Ramiro, Ferreira, Tomé, Camacho, Reis, Baptista, Gaspar, Simões, Dinis (2011)	Condições ambientais, pedagógicas e psicossociais nas escolas: uma visão da gestão escolar e a sua evolução em 4 anos
26	Mendes (2011)	Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção
27	Fernandes, Bertelli, Almeida (2011)	Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses
28	Pinheiro, Picanço, Barbeito (2011)	A realidade do consumo de drogas nas populações escolares
29	Taborda-Simões, Fonseca, Lopes (2011)	Abandono escolar precoce e comportamento anti-social na adolescência: dados de um estudo empírico
30	Santos, Oliveira, Festas (2011)	As atividades de enriquecimento curricular (AEC) e o comportamento problemático dos alunos
31	Campos, Merlini, Sebastião (2012)	Violência, escola e território – Intervenção educativa em contextos urbanos complexos
32	Ferraz, Pereira (2012)	Comportamentos de <i>bullying</i> : estudo numa escola técnico-profissional
33	Saavedra, Machado (2012)	Violência nas relações de namoro entre adolescentes: avaliação do impacto de um programa de sensibilização e

		informação em contexto escolar
34	Camacho, Tomé, Matos, Gamito, Diniz (2012)	A escola e os adolescentes: qual a influência da família e dos amigos?
35	Ferreira, Chitas, Silva, Silva (2013)	Hábitos tabágicos dos jovens do 9.º ano: estereótipos sobre fumadores, fatores familiares, escolares e de pares e a relação com o consumo de tabaco
36	Ferreira, Santos, Ribeiro, Freitas, Correia, Rubin (2013)	Isolamento social e sentimento de solidão em jovens adolescentes
37	Ventura, Frederico-Ferreira, Magalhães (2013)	Violência nas relações de intimidade: crenças e atitudes de estudantes do ensino secundário
38	Oliveira, Graça (2013)	Procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos na aula de educação física
39	Sebastião (2013)	Violência na escola, processos de socialização e formas de regulação
40	Miguel, Rijo, Lima (2014)	Insucesso escolar e fatores de risco do aluno – Validação de uma nova medida de auto-resposta numa amostra alargada de alunos do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico
41	Carvalho, Novo (2014)	Personalidade e comportamentos problema: um estudo comparativo com adolescentes em contexto escolar
42	Sousa-Ferreira, Ferreira, Martins (2014)	<i>Bullying</i> nas escolas de Guimarães: tipologias de <i>bullying</i> e diferenças entre géneros
43	Gonçalves, Vilaça (2014)	Percepções de professores do ensino secundário em Portugal sobre o papel da disciplina de biologia e do gabinete de apoio aos alunos na educação em sexualidade
44	Vilaça (2014)	Percepções de professores/as sobre as diferenças de género na educação em sexualidade em escolas portuguesas
45	Macedo, Martins, Cainé, Macedo, Novais (2014)	<i>Bullying</i> escolar e avaliação de um programa de intervenção

46	Gomes, Pereira (2014)	Funcionamento familiar e delinquência juvenil: a mediação do autocontrolo
47	Rosa, Loureiro, Sequeira (2014)	Literacia em saúde mental de adolescentes: um estudo exploratório
48	Nunes, Caridade, Sani (2015)	Avaliação do meio escolar: um estudo exploratório
49	Costa, Pinto, Pereira, Pereira (2015)	<i>Bullying</i> genérico e homofóbico no contexto escolar
50	Melim, Pereira (2015)	A influência da Educação Física no <i>bullying</i> escolar: a solução ou parte do problema?
51	Tomás, Gomes (2015)	Avaliação da eficácia de um programa de desenvolvimento de competências em adolescentes com vista à promoção da saúde mental
52	Matos, Martins, Jesus, Viseu (2015)	Prevenção da violência através da resiliência dos alunos
53	Cardoso, Graça, Amorim (2015)	Sentido interno de coerência, qualidade de vida e <i>bullying</i> em adolescentes
54	Erse, Simões, Façanha, Marques, Loureiro, Matos, Santos (2016)	Depressão em adolescentes em meio escolar: projeto + contigo
55	Cristina, Alves, Perelman (2016)	Desigualdades socioeconómicas no tabagismo em jovens dos 15 aos 17 anos

3. Resultados

Atendendo aos objetivos traçados e após análise dos artigos, foi possível verificar que o ano com mais artigos publicados foi o de 2009, com nove textos, seguido do de 2014, com oito publicações selecionadas, e, depois, o ano de 2011, com sete dos artigos analisados (cf. Tabela 2).

Tabela 2. Distribuição dos artigos em função do ano de publicação

Ano de publicação	<i>n</i>	(%)
2006	5	9,1
2007	1	1,8
2008	3	5,5
2009	9	16,1
2010	5	9,1
2011	7	12,7
2012	4	7,3
2013	5	8,9
2014	8	14,5
2015	6	10,9
2016	2	3,6
Total	55	100

Saliente-se que o ano de 2007 apresentou apenas uma publicação entre os artigos selecionados. Os 55 artigos distribuíram-se pelas bases de dados e motores de busca conforme se evidencia na Tabela 3.

Tabela 3. Distribuição dos artigos em função da base de dados/motores de busca

Base de Dados	<i>n</i>	%
B-On	20	36,4
Scholar	15	27,3
Scielo	12	21,8
RCAAP	8	14,5
Total	55	100

Quanto à distribuição em função da revista/publicação e do país de origem (Portugal, Espanha e Brasil), podemos observar que as revistas *Análise Psicológica*, *Interacções e Psicologia*, *Saúde & Doenças* foram as que mais textos apresentaram sobre este tema (cf. Tabela 4). De salientar que o número de estudos desenvolvidos em Portugal mas publicados noutros países – Espanha e Brasil – não é desprezável, totalizando 14 dos 55 artigos; ou seja, mais de 25% das investigações seleccionadas e incluídas nesta análise foram editadas em publicações estrangeiras.

Tabela 4. Distribuição dos artigos em função do país de origem da edição em que foram publicados

País	Publicação/Revista	<i>n</i>	%
Portugal	<i>Análise Psicológica</i>	6	10,9
	<i>Interacções</i>	5	9,1
	<i>Psicologia, Saúde & Doenças</i>	4	7,3
	<i>Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental</i>	3	5,5
	<i>Revista Referência</i>	3	5,5
	<i>Revista Portuguesa de Saúde Pública</i>	2	3,6
	<i>Revista Lusófona de Educação</i>	2	3,6
	<i>Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente</i>	2	3,6
	<i>Revista Portuguesa de Psicologia</i>	2	3,6
	<i>Atas V Encontro CIED – Escola e Comunidade</i>	1	1,8
	<i>Psychology, Community & Health</i>	1	1,8
	<i>Psychologica</i>	1	1,8
	<i>Educação, Sociedade e Culturas</i>	1	1,8
	<i>Laboratório de Psicologia</i>	1	1,8
	<i>Millenium – Journal of Education, Technologies, and Health</i>	1	1,8
	<i>Revista Portuguesa de Educação</i>	1	1,8
	<i>Revista Portuguesa de Clínica Geral</i>	1	1,8

	<i>Psilogos: Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Prof. Doutor Fernando Fonseca</i>	1	1,8
	<i>Revista Portuguesa de Pedagogia</i>	1	1,8
	<i>Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais</i>	1	1,8
	<i>Sociologia, Problemas e Práticas</i>	1	1,8
Brasil	<i>Psicologia: Reflexão e crítica</i>	1	1,8
	<i>Avaliação Psicológica</i>	1	1,8
	<i>Educação e Pesquisa</i>	1	1,8
	<i>Educação em Revista</i>	1	1,8
	<i>Educação: Teoria e Prática</i>	1	1,8
	<i>Altheia</i>	1	1,8
	<i>Revista Brasileira de Orientação Profissional</i>	1	1,8
	<i>Revista da Escola de Enfermagem da USP</i>	1	1,8
	<i>Revista de Saúde Pública</i>	1	1,8
	<i>Revista Diálogo Educacional</i>	1	1,8
	<i>Revista Latino-Americana de Enfermagem</i>	1	1,8
Espanha	<i>Revista Galego Portuguesa de Psicología e Educación</i>	1	1,8
	<i>Revista Ibero-Americana de Educação</i>	1	1,8
	<i>Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</i>	1	1,8
	Total	55	100

Os estudos foram realizados em diferentes tipos de escolas, dependendo do nível de ensino, nas diversas regiões de Portugal e incidiram em populações díspares de onde extraíram as suas amostras (cf. Tabela 5).

Tabela 5. Distribuição dos artigos em função do nível de ensino e da população que integrou a amostra

Tipo de Escola / Nível de Ensino	<i>n</i>	%	<i>N</i>
Básico	31	56,4	55
Básico e Secundário	19	34,5	
Secundário	5	9,1	
Técnico-profissional	1	1,8	
População/Amostra Estudada			
Alunos	41	74,5	55
Professores	4	7,3	
Alunos e Professores	3	5,5	
Agentes Educativos	2	3,6	
Escolas	2	3,6	
Direções	2	3,6	
Encarregados de Educação	1	1,8	
Professores, Alunos e Encarregados de Educação	1	1,8	

Como pode facilmente constatar-se, a grande maioria dos estudos, mais de 74%, procurou inquirir os alunos. Curiosamente, os profissionais do ensino – agentes educativos, professores, direções – são muito menos ouvidos, apesar das grandes responsabilidades que detêm no sistema de ensino e no funcionamento escolar. Os encarregados de educação foram também parcamente considerados nestes estudos, no sentido de os inquirir a respeito das escolas e do seu funcionamento. Acresce que um número considerável de análises é desenvolvido ao nível do ensino básico (em mais de metade dos estudos), seguindo-se as investigações em escolas dos ensinos básico e secundário.

Analizadas as principais temáticas trabalhadas e as variáveis/dimensões privilegiadas nesses estudos, e atendendo à análise comparada entre dois codificadores, foi possível definir seis grandes categorias de temas, determinando-se que tais categorias fossem

mutuamente exclusivas, de forma a que a cada categoria coubesse um tema que não se enquadrasse em nenhuma outra e que o artigo cujo tema pontuasse para uma categoria não pudesse ser incluído noutra. Por outras palavras, cada artigo entraria numa só categoria e cada categoria acolheria apenas um tipo de artigo em função da sua temática. Procurou-se ainda que a codificação gerasse um sistema de categorias pertinentes e úteis para o trabalho a desenvolver, tentando-se, de certa forma, adotar aqui os princípios da boa codificação apontados por Bardin (2008).

O conjunto de categorias passa a apresentar-se sumariamente: i) Violência e comportamentos violentos/transgressivos (categoria que remete para o estudo de condutas violentas e/ou transgressoras das normas instituídas); ii) Avaliação/Educação/Informação sobre temáticas várias (conjunto de textos voltados para instrumentos e dinâmicas/programas de avaliação da escola e/ou transmissão, educação e informação); iii) Substâncias e comportamentos antissociais (integra as análises centradas nos comportamentos que, mesmo não sendo transgressivos, são violadores das expectativas sociais e incluem o consumo de substâncias); iv) Absentismo, abandono e desempenho escolar (vertente que remete para os textos focados nas questões relacionadas com o (in)sucesso escolar e/ou absentismo ou ainda abandono do sistema de ensino); v) Funcionamentos escolar/familiar e de *coping* (agrega os artigos centrados nas questões mais globais do funcionamento escolar, com associação ou não ao contexto familiar e/ou às estratégias de *coping* reveladas pelos estudantes); vi) (In)Disciplina e questões associadas (integra os textos voltados exclusivamente para o sistema disciplinar escolar e o que pode estar a ele associado). De notar que esta última categoria se distingue da primeira – Violência e comportamentos violentos/transgressivos –, já que esta se refere única e exclusivamente a condutas violentas e não aos aspetos disciplinares da escola. Se é certo que as condutas violentas se enquadram na indisciplina, não é menos correto que esta última, violando normas e expectativas sociais, nem sempre se integra nos atos violentos e/ou transgressivos.

Veja-se a distribuição da literatura selecionada em função da categoria a que pertence o seu tema central na Tabela 6.

Tabela 6. Distribuição dos artigos em função do tema central tratado

Categoria	Designação da Categoria – Tema central tratado	<i>n</i>	%
i)	Violência e comportamentos violentos/transgressivos	19	34,5
ii)	Avaliação/Educação/Informação sobre temáticas várias	15	27,3
iii)	Substâncias e comportamentos antissociais	6	10,9
iv)	Absentismo, abandono e desempenho escolar	6	10,9
v)	Funcionamentos escolar/familiar e de <i>coping</i>	4	7,3
vi)	(In)Disciplina e questões associadas	5	9,1
	Total	55	100

Pela análise da Tabela 6, é possível perceber que a violência e os comportamentos violentos têm sido alvo de estudo para uma frequência considerável de publicações em Portugal (perto de 40%), havendo também uma focalização nas formas de avaliar, educar e informar em contexto escolar. Opostamente, os funcionamentos escolar, familiar e de *coping*, tal como as questões disciplinares, revelaram ser alvo de menos atenção por parte dos autores que analisam as escolas.

Repare-se agora nas técnicas de recolha de dados usadas nestes estudos (cf. Tabela 7).

Tabela 7. Distribuição dos artigos em função da(s) técnica(s) de recolha de dados

Método/Técnica de Recolha de Dados	<i>n</i>	%
Questionário	46	83,6
Entrevista	3	5,5
Análise documental	2	3,6
Análise documental + Entrevista	2	3,6
Observação	1	1,8
Não especificado	1	1,8
Total	55	100

Analisando os registos da Tabela 7, pode constatar-se que a técnica de recolha de dados mais usada nestes estudos foi o questionário (mais de 80% dos textos analisados). Seguiu-se-lhe a entrevista, muito embora com uma percentagem muito inferior (5,5%). A Tabela 8 analisa as principais conclusões e implicações práticas extraídas dos diferentes estudos, agrupadas e classificadas mediante a criação de um sistema de categorias, à semelhança do procedimento de codificação antes realizado para o tema central desenvolvido em cada artigo.

Tabela 8. Distribuição dos artigos em função das suas principais conclusões e implicações práticas

Categoria	Designação da Categoria – Conclusões/Implicações Práticas	<i>n</i>	%
i)	(In)Formar, intervir e prevenir – função da escola e/ou de outras instâncias	19	34,5
ii)	Presença de violência, indisciplina e/ou antissocialidade	16	29,1
iii)	Atenção aos consumos de substâncias	6	10,9
iv)	Aposta na triangulação escola-alunos-pais	6	10,9
v)	Aposta em elementos promotores de um melhor funcionamento e eficácia escolar	4	7,3
vi)	Aposta em dinâmicas de resolução de conflitos	2	3,6
vii)	Aposta num sistema disciplinar mais eficaz	2	3,6
viii)	Redução/Manutenção de comportamentos violentos	1	1,8
	Total	55	100

A partir da observação da Tabela 8, verifica-se que as principais conclusões e implicações práticas apuradas se sedimentam muito na ideia de formar e informar, no âmbito de uma perspetiva preventiva. Segue-se a conclusão de que, efetivamente, são encontrados indicadores de violência, indisciplina e comportamentos antissociais nas escolas portuguesas. Apenas um estudo concluiu não haver um aumento dessas condutas inadequadas.

As conclusões assim tipificadas de nada valerão se não se verificar uma aposta no futuro

da investigação científica neste domínio. Em seguida, apresentam-se as recomendações que cerca de metade dos 55 estudos selecionados sugeriu (cf. Tabela 9).

Tabela 9. Recomendações para investigações futuras, nas publicações analisadas

Recomendações	<i>n</i>	%
Desenvolver estudos longitudinais (dilatação no tempo)	6	10,9
Desenvolver estudos centrados nas dinâmicas de violência/vitimação escolar	4	7,3
Desenvolver estudos associados aos fatores de (in)sucesso escolar	3	5,5
Aumentar efetivos das amostras e de escolas a estudar	2	3,6
Apostar em análises de avaliação/reavaliação escolar	2	3,6
Desenvolver estudos centrados na articulação escola-família	2	3,6
Apostar em estudos que foquem perceções/comportamentos de professores e alunos	2	3,6
Atender a análises centradas naquilo que perpetua um padrão de comportamento inadequado	1	1,8
Desenvolver estudos mais amplos e comparativos entre escolas	1	1,8
Focar a implementação de transmissão de (in)formação	1	1,8
Desenvolver estudos centrados nos meios escolar e envolvente	1	1,8
Desenvolver estudos voltados para as medidas preventivas	1	1,8
Focar a implementação de atividades lúdicas	1	1,8
Total	27	50

Dentre as diferentes pistas sugeridas para exploração em investigação futura, há a salientar as sugestões para o desenvolvimento de estudos de cariz longitudinal e centrados nas dinâmicas de violência/vitimação escolar, conforme as frequências apresentadas na Tabela 9.

4. Discussão e conclusões

A análise dos 55 artigos sobre trabalhos de investigação com enfoque na análise da escola, selecionados para efeitos do presente trabalho, permitiu estabelecer um perfil aglutinador das características mais presentes em mais de uma década de estudos. Na verdade, os anos em que se registou uma maior produção científica, atendendo aos estudos a que foi possível aceder, foram os de 2009, 2011 e 2014. De notar que o acesso a tais artigos foi conseguido através da consulta de bases de dados, entre as quais a RCAAP foi a que menos estudos nos permitiu consultar. Trata-se de algo que poderá estar de certa forma associado, de maneira mais ou menos direta, ao facto de um número muito razoável de publicações (mais de um quarto) ter sido publicado em revistas estrangeiras, embora redigido em língua portuguesa. A opção frequente de publicar externamente pesquisas desenvolvidas em Portugal poderá ser atribuída a fatores de diversa ordem: i) desde logo, o facto de sermos um país pequeno e com limitada oferta de revistas que se centrem nestes domínios; ii) as exigências académicas em termos de políticas de publicação; iii) ou ainda, a oportunidade de disseminar os estudos em revistas internacionais que chegam a um público mais vasto.

Foi igualmente notório o interesse da comunidade científica que analisa o meio escolar pela manifestação de comportamentos violentos e transgressivos das normas instituídas (e.g., Sousa-Ferreira *et al.*, 2014), bem como pelas possibilidades de avaliação e transmissão de informação e educação em contexto escolar, já que mais de 60% dos trabalhos se enquadraram nestas categorias. Dito de outro modo, será possível inferir que, a par do foco nas questões que envolvem a violência/transgressão (e.g., Pereira *et al.*, 2009), parece haver também uma particular preocupação em identificar soluções/estratégias para dirimir tais condutas, como a avaliação, a educação e a transmissão de informação. Se, por um lado, é compreensível e aceitável que estas últimas apostas sejam priorizadas num contexto científico de apreensão quanto à violência/transgressão, por outro lado, denota-se uma menor atenção a eventuais aspetos positivos presentes nas escolas portuguesas. O levantamento dos mais diversos recursos, iniciativas ou outros fatores potenciadores do bom funcionamento escolar permitirá, certamente, contribuir para a resolução dos problemas identificados.

Com menos frequência, mas ainda assim presentes, identificaram-se análises que focam a sua atenção sobre as formas de avaliar, educar e informar em contexto escolar. Opostamente, os funcionamentos escolar, familiar e de *coping*, tal como as questões disciplinares, revelaram ser alvo de menor atenção por parte destes investigadores. Ora, pode ponderar-se a possibilidade de ser necessária uma abordagem que tenha em linha de conta os diferentes aspetos valorizados em vários artigos para, num só estudo, se refletir sobre todos estes elementos em regime de complementaridade e, porque não dizê-lo, de possível associação aos problemas comportamentais, nomeadamente de violência/transgressão.

Entre os restantes elementos caracterizadores da maioria dos estudos aqui explorados, encontrámos o questionário como técnica privilegiada, o que se explica pela sua maior capacidade de recolha de informação junto de um número elevado de sujeitos, sobretudo quando se estão a inquirir alunos, que aliás se verificou serem o alvo preferencial da maioria das pesquisas analisadas. Efetivamente, constatou-se um número muito mais reduzido de estudos que tenham procurado dar voz aos profissionais que trabalham nas escolas. Seria interessante avançar com pesquisas cujos inquiridos fossem os profissionais (professores e não professores), procurando um ponto de vista certamente distinto do dos alunos. Também será de considerar a realização de mais estudos que incluam o inquérito a alunos e profissionais, de modo a que se possam comparar as perceções de uns e outros a respeito das questões em apreço no presente trabalho.

No que concerne às conclusões e implicações práticas, muitos estudos concluíram pela presença de violência, indisciplina e antissocialidade nas nossas escolas. Numa lógica algo semelhante à que usámos em relação ao tema a estudar, também ao nível das conclusões se encontraram muitos estudos que apontaram a necessidade de (in)formar, prevenir e intervir em contexto escolar, com vista a combater os comportamentos mais violentos e transgressivos.

Num registo que parece ir ao encontro da mesma lógica, surgem as recomendações de estudos futuros, preferencialmente mais dilatados no tempo (longitudinais) e mais centrados nas dinâmicas de violência/vitimação em contexto escolar. Ou seja, sendo a

violência e a transgressão pontos muito focados nestas análises, a verdade é que há ainda sugestões no sentido de que a violência continue a ser investigada, nomeadamente em simultâneo com a investigação sobre vitimação em contexto escolar. Por outro lado, a atenção tem sido dirigida também para o modo de avaliar, educar e informar em contexto escolar, o que sugere uma preocupação com a busca de estratégias educativas/(in)formativas que procurem colmatar alguns problemas escolares.

Face ao perfil aqui traçado, com base nas frequências mais elevadas das leituras feitas, este artigo de revisão da literatura em torno dos trabalhos produzidos em contexto escolar entre 2006 e 2016 alcançou os objetivos previamente estabelecidos. Desde logo, possibilitou um conhecimento mais profícuo do meio escolar em Portugal ao nível dos problemas de (in)disciplina, transgressão e violência escolar, designadamente no período referido. Permitiu ainda identificar as principais conclusões e implicações práticas dos estudos analisados, bem como as suas maiores similaridades, nomeadamente a preocupação com comportamentos menos adequados nas escolas. Acresce que, partindo das recomendações mais frequentemente apontadas nessas investigações, podemos depreender que há muito a fazer em termos de investigação científica quanto às questões relacionadas com violência e vitimação no meio escolar.

Em suma, a partir destas conclusões, depreende-se que a investigação produzida em meio escolar afigura-se ainda algo conservadora e limitada/circunstanciada. De notar que o meio escolar é um contexto que acolhe múltiplos atores educativos, onde se instalam, e não raras vezes se consolidam, diferentes problemáticas, quase sempre complexas, como reforçam autores vários (e.g., Gomes *et al.*, 2010; Santos & Veiga, 2007). Analisar tais problemáticas unicamente a partir da perspetiva dos alunos e com recurso a técnicas de recolha de dados muito estruturadas parece-nos redutor, não sendo assim possível alcançar uma compreensão mais alargada e integral dos fenómenos. Tal irá repercutir-se nas políticas de prevenção/intervenção desenvolvidas e implementadas em meio escolar, também elas redutoras e insuficientes para fazer face aos diferentes e grandes desafios que se colocam às escolas na atualidade, as quais, de acordo com Giddens (2006), se apresentam como instâncias de socialização de central

importância. Estas conclusões são confirmadas pelas recomendações para estudos futuros propostas pelas diferentes pesquisas analisadas, que, de resto, na sua generalidade, defendem ainda a necessidade de se alargarem os estudos a outros agentes educativos (envolvendo inclusivamente os pais/família dos alunos). A articulação entre escola e família constitui, de facto, um aspeto de extrema relevância dado o seu impacto no processo de socialização dos jovens. Por outro lado, como referem algumas análises (e.g., Caridade *et al.*, 2015; Nunes *et al.*, 2015), dar voz aos profissionais de ensino é fundamental, já que são eles que lidam diariamente com os problemas e os desafios das escolas. Torna-se imperativo que as medidas adotadas em meio escolar estejam ancoradas em estudos que integrem diferentes perceções e pontos de vista.

Por fim, note-se que todas as considerações e reflexões aqui tecidas deverão ser enquadradas nas opções de pesquisa e de revisão adotadas no presente trabalho, as quais reúnem alguns limites que importa atender: o período temporal de análise da investigação produzida em meio escolar foi restrito e apenas foram consideradas as publicações redigidas em português e que estavam disponíveis *online*.

5. Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2011). Para uma teoria da socialização. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 21, 121-139.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Berns, M. (2013). *Child, Family, School, Community: Socialization and support* (9th ed.). Belmont: Wadsworth/Cengage Learning.
- Brunton, G., Stansfield, C., Caird, J., & Thomas, J. (2017). Finding relevant studies. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (coords.), *An Introduction to Systematic Reviews* (pp. 93-122). London: SAGE Publications.
- Caridade, S., Nunes, L., & Sani, A. (2015). School diagnostic: Perceptions of educational professionals. *Psychology, Community & Health*, 4(2), 75-85.
- Carvalho, M., Alão, P., & Magalhães, J. (2017). Da indisciplina ao clima de escola: a voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17, 42-60.
- Dessen, M., & Polonia, A. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.

- Giddens, A. (2006). *Sociology* (5th ed.). Cambridge: Polity Press.
- Gomes, C., Silva, G., & Silva, D. (2010). A indisciplina numa escola portuguesa: olhares da comunidade educativa. *Educação em Revista*, 11(1), 93-104.
- Nunes, L., Caridade, S., & Sani, A. (2015). Avaliação do meio escolar: um estudo exploratório. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 141-158.
- Oakes, J., Lipton, M., Anderson, L., & Stillman, J. (2016). *Teaching to change the world*. New York: Taylor & Francis.
- Pereira, B., Silva, M., & Nunes, B. (2009). Descrever o *bullying* na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educacional*, 9(28), 455-466.
- Piedade, J., & Pedro, N. (2014). Tecnologias digitais na gestão escolar: práticas, proficiência e necessidades de formação dos diretores escolares em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 109-133.
- Ribeiro, I., Almeida, L., & Gomes, C. (2006). Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajectórias de aprendizagem: do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico. *Avaliação Psicológica*, 5(2), 127-133.
- Santos, F., & Veiga, F. (2007). A gravidade da violência e da indisciplina escolar dos alunos percebida por pais e encarregados de educação. *Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 75-83.
- Silva, T., & Bernardo, E. (2017). A relação família e escola: Desafios para a gestão escolar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 14(34), 297-321.
- Sousa-Ferreira, T., Ferreira, S., & Martins, M. (2014). *Bullying* nas escolas de Guimarães: tipologias de *bullying* e diferenças entre géneros. *Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Prof. Doutor Fernando Fonseca*, 12(1), 25-42.
- Tomás, C., & Gomes, J. (2015). Avaliação da eficácia de um programa de desenvolvimento de competências em adolescentes com vista à promoção da saúde mental. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 2, 15-20.

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E COLABORAÇÃO DOCENTE.
POTENCIALIDADES E DESAFIOS DE UM MODELO ORGANIZATIVO**
TEACHING CO-ORDINATION AND TEACHER COLLABORATION.
POTENTIALS AND CHALLENGES OF AN ORGANIZATIONAL MODEL

Paulo Gil¹

Joaquim Machado²

Resumo

A generalização da escola comporta maior heterogeneidade da população estudantil e maior complexificação da sua gestão, exigindo flexibilização de estruturas e respostas organizacionais, pedagógicas e curriculares. Este artigo apresenta um projeto de reorganização escolar e de desenvolvimento do ensino que convida ao trabalho colaborativo na gestão pedagógica e curricular de turmas contíguas com um número significativo de professores comuns. Recenseia ainda as perceções dos gestores pedagógicos sobre distintas dimensões desse projeto e enfatiza a autonomia relativa por eles posta em ação.

Palavras-chave: Turma, equipa educativa, gestão escolar, cooperação docente.

¹ Agrupamento de Escolas de Pinheiro. Penafiel, Portugal. pbastosgil@gmail.com.

² Autor de correspondência. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia. Porto, Portugal. jmaraujo@porto.ucp.pt.

Abstract

The generalization of the school entails a greater heterogeneity of the student population and a greater complexity of its management, requiring flexible structures and organizational, pedagogical and curricular responses. This article presents a school reorganization project and a development of teaching that invites to the collaborative work in the pedagogical and curricular management of classes with a significant number of common teachers. It also recounts the perceptions of pedagogical managers about the different dimensions of this project and emphasizes the relative autonomy put into action by them.

Keywords: Class, educational team, school management, teacher cooperation.

1. Introdução

A análise da morfologia organizacional da escola portuguesa mostra que atualmente o seu funcionamento assenta em quatro órgãos de governação (o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo), mas que é o diretor “o [seu] órgão de administração e gestão” nas diversas áreas, nomeadamente a pedagógica e a cultural (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, art. 18.º); ao conselho pedagógico cabe “coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa [...], nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente” (art. 31.º).

Na organização interna da escola encontramos estruturas e serviços que enquadram as pessoas e coordenam o seu trabalho para atingir os objetivos legalmente estabelecidos. No que concerne à organização pedagógica, destacam-se, em primeiro lugar, os departamentos curriculares, “estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor” com vista a garantir a articulação e gestão curricular, nomeadamente através da promoção da cooperação entre os docentes e a adequação do currículo ao contexto local e às necessidades específicas dos alunos (arts. 42.º e 43.º). Destacam-se ainda a organização, o acompanhamento e a avaliação dos trabalhos da turma, bem

como a articulação entre a escola e a família, trabalho este que é assegurado pelo educador de infância, pelo professor titular de turma e pelo conselho de turma, conforme se trate da educação pré-escolar, do 1.º ciclo do ensino básico ou dos restantes ciclos do ensino básico e do ensino secundário (art. 44.º).

Se considerarmos que os departamentos integram os “grupos de recrutamento e áreas disciplinares”, percebe-se que a gestão pedagógica intermédia da escola é suportada por dois pilares organizativos: a disciplina, inscrita numa área curricular, enquanto unidade do plano de estudos, e a turma enquanto célula básica de agrupamento dos alunos (Machado, 2015). Contudo, a criação dos departamentos curriculares como unidade agregadora de grupos ou áreas disciplinares afins resulta da necessidade de reforçar a articulação interdisciplinar na implementação do plano de estudos definidos a nível nacional e o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola. Por outro lado, a experiência mostra que a criação desta estrutura integrando diversos grupos disciplinares é, por si só, insuficiente para garantir a articulação curricular, especialmente na sua dimensão horizontal. Mais ainda, a necessidade de diferenciar o ensino como via de garantir a diversidade de experiências de aprendizagem numa “escola única” (Legrand, 1981) acompanha a constatação da insuficiência da turma como unidade básica de organização do processo de ensino (Meirieu, 1989) e conduz a iniciativas escolares com vista a, num quadro de autonomia e flexibilidade, “pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional” (Alves, 2007). É a necessidade de encontrar um modelo alternativo (Machado, 2017) que está na base da consideração de uma unidade de base mais ampla que a turma e a criação de estruturas que garantam a organização e coordenação do trabalho pedagógico desses grupos, como o conselho de ano, de ciclo ou de curso.

É neste âmbito que algumas escolas organizam o processo de ensino por “turmas contíguas”, isto é, mantêm a turma como unidade básica de agrupamento dos alunos, mas fazem coincidir nesse novo conjunto um número substancial de professores (o núcleo duro da unidade mais ampla) que pode ter o mesmo diretor de turma (Formosinho & Machado, 2014, pp. 96-97), visando a delegação e apropriação de competências de decisão por parte de um conjunto de diretores de turma ao nível da

organização do processo de ensino (Gil & Machado, 2015, 2016).

Este artigo descreve um projeto de reorganização da escola e de desenvolvimento do ensino que convida ao trabalho colaborativo na gestão pedagógica e curricular de turmas contíguas com um número significativo de professores comuns. Recenseia ainda as percepções dos gestores pedagógicos sobre distintas dimensões desse projeto (nomeadamente a organização de grupos de socialização e de aprendizagem, a gestão de tempos e de espaços escolares, a gestão do currículo, o trabalho docente, bem como os constrangimentos e potencialidade do projeto) e enfatiza a autonomia relativa posta em ação pelos atores escolares.

2. Em busca de um modelo organizativo mais adequado à escola para todos

As alterações estruturais não passam de mera reengenharia organizacional se não comportarem mudanças nos modos de ensinar e aprender e no desenvolvimento das capacidades dos alunos, se não proporcionarem novo conhecimento organizativo e não forem acompanhadas de mudança da cultura escolar e da superação da atomização e fragmentação características das culturas profissionais (Lima, 2002). Neste sentido, a proposta de organização do processo de ensino por Equipas Educativas é apresentada por Formosinho e Machado (2014, 2016a) como alternativa à organização por turmas independentes e insere-se numa filosofia de autonomia pedagógica e curricular das escolas e dos atores escolares. Estes autores apresentam as diferenças entre os dois modelos, não apenas no que concerne aos pressupostos da gramática escolar (o tamanho e a homogeneidade ou heterogeneidade do grupo discente e a permanência ou flexibilidade do grupo de aprendizagem), mas também ao controlo dos professores sobre as variáveis da organização pedagógica (a gestão do tempo escolar e do espaço escolar, bem como o progresso dos alunos e a distribuição dos apoios educativos), à coordenação e gestão do processo de ensino/aprendizagem (a coordenação do ensino, a gestão curricular e a monitorização das aprendizagens) e ao acompanhamento dos alunos (a gestão da classe e da disciplina escolar e o acompanhamento e orientação dos estudantes). Assinalam os mesmos autores que a proposta de organização da escola por Equipas Educativas incorpora uma perspetiva de mudança sistémica, porquanto

considera um *agrupamento dos alunos* em unidade superior e diferente da turma, uma *organização de saberes* que não se confina apenas às disciplinas e uma *estruturação que agrega todos os profissionais* que cuidam da nova unidade de agrupamento dos alunos (Formosinho & Machado, 2016a, p. 36).

Várias escolas tomam este modelo alternativo de organização pedagógica como hipótese de trabalho que vale a pena tentar e criam uma estrutura organizacional intermédia superior à turma, cuja “principal vantagem é dar sustentabilidade à busca de novos modos de organizar o trabalho docente na escola” (Formosinho & Machado, 2009, p. 42). Estas experiências acabam por assumir formas híbridas, que estes autores designam como “turmas contíguas” (Formosinho & Machado, 2014, 2016a), e apresentam características comuns a um ou a outro modelo, distinguindo-se entre si pelas dimensões que assumem, pelos profissionais de educação (docentes e não docentes) que integram a equipa, pelas atividades pedagógicas e pela articulação curricular que realizam, pelas modalidades de agrupamento de alunos que ensaiam, pelas parcerias que desenvolvem e pela sustentabilidade das mudanças induzidas na escola (Formosinho & Machado, 2009, pp. 43-44).

3. Equipas educativas e desenvolvimento organizacional e profissional

Diversas experiências que se reivindicam do modelo de organização por Equipas Educativas realçam o carácter de gestão pedagógica na ação dos coordenadores das equipas instituídas (Esteves, Formosinho & Machado, 2016, 2017; Gil & Machado, 2015, 2016; Machado & Gil, 2015) e dão conta dos impactos positivos a diversos níveis da vida da escola: a satisfação dos atores educativos e o clima escolar, o desenvolvimento da interação profissional e o foco nas aprendizagens dos alunos, a análise de problemas e a busca de soluções consensualizadas, a efetividade do trabalho em equipa e o desenvolvimento de lideranças intermédias mais participativas (Esteves, Formosinho & Machado, 2016, 2017). Assinalam Formosinho e Machado que “as experiências bem-sucedidas de organização do processo de ensino por turmas contíguas acabam por evoluir para a constituição de equipas educativas de ano” e esclarecem que, nesta modalidade organizativa, “o grupo discente é constituído pelo conjunto das turmas de

ano e todos os seus professores fazem parte da mesma equipa docente”; deste modo, estas escolas revitalizam a coordenação de ano como estrutura de gestão intermédia (2016b, p. 45).

Na verdade, a organização por Equipas Educativas comporta uma reestruturação da escola que potencie respostas educativas contextualizadas, respeite o poder de discrição profissional, fortaleça a capacidade de decisão, favoreça o aperfeiçoamento profissional continuado em situação de trabalho, criando oportunidades para os professores aprenderem uns com os outros, através da interação, da observação e da colaboração mútuas e do desenvolvimento de redes de contacto alargadas (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 174) a uma equipa ampla. Mas é o trabalho desenvolvido no interior de cada equipa que determinará o alcance das oportunidades criadas e o grau de “audácia” que os professores põem coletivamente em ação, num processo de aprendizagem coletiva em que há lugar para a experimentação e para o fracasso ocasional como parte integrante do processo contínuo de “aprender a ensinar”, porque “oferecer ou solicitar ajuda não é considerado indício de incompetência, mas uma forma adequada de aprender” (Armengol, 2001, p. 13). Por outras palavras, sendo o ensino uma prática social, ele aprende-se fundamentalmente na interação dos profissionais, o que faz da escola “uma comunidade de práticos que vão atribuindo novos significados ao que fazem”, permitindo “perspetivar a colaboração docente como pedra basilar de uma comunidade profissional, orientada para o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional, porque focada na melhoria das aprendizagens de cada aluno” (Machado & Formosinho, 2016, p. 12).

4. Metodologia e contexto do estudo

O nosso estudo incide numa experiência de reorganização do trabalho de coordenação pedagógica e curricular por parte de um conjunto de diretores de turma de uma escola básica e secundária do distrito do Porto, integrada em território de intervenção prioritária e com contrato de autonomia celebrado com o Ministério da Educação.

Este estudo insere-se num projeto mais amplo de investigação com vista a compreender como a escola se organiza para lidar com as diferenças e garantir o sucesso escolar dos

alunos. Visa identificar as principais características do projeto de intervenção da escola e as razões que levaram os gestores pedagógicos intermédios a ensaiar a organização do processo de ensino por turmas contíguas, bem como reconhecer os dispositivos organizacionais mobilizados, o modo como se envolveram os diretores de turma no projeto e que percepções estes têm das suas funções e das potencialidades e constrangimentos experienciados no desenvolvimento do projeto.

A metodologia do estudo insere-se num paradigma qualitativo, interessa-se sobretudo pelo processo desenvolvido na escola, visa compreender as dinâmicas de apoderamento dos diretores de turma na implementação da organização do processo de ensino baseado em “turmas contíguas” e recorre à análise de documentos produzidos na escola e a entrevistas semiestruturadas à directora do agrupamento de escolas e a cinco diretores de turmas de 3.º ciclo que integraram o projeto nos três primeiros anos (2014/2015, 2015/2016, 2016/2017). Os diretores de turma entrevistados têm entre 8 e 21 anos de serviço e entre 3 e 7 anos de exercício da função. A directora do agrupamento tem 37 anos de serviço e 25 anos de exercício de funções diretivas.

Visando o estudo compreender as dinâmicas de apoderamento dos diretores de turma na implementação da organização do processo de ensino baseado em “turmas contíguas”, a análise dos dados foi organizada em função de categorias como: organização de grupos de alunos, gestão de tempos e espaços, gestão do currículo, trabalho dos professores, constrangimentos e potencialidade do projeto.

A apresentação dos dados descreve primeiramente as razões próximas que explicam a emergência do projeto de intervenção e enuncia as vantagens que a escola encontrou para a adoção do modelo de organização do processo de ensino por turmas contíguas. Do mesmo modo, identifica os objetivos do projeto, as atribuições e competências de cada equipa docente e a estrutura de coordenação do projeto e, em seguida, algumas das suas forças, nomeadamente o apoderamento e a capacitação dos diretores de turma no domínio da gestão pedagógica e curricular, bem como aspetos em que o projeto pode ser aprofundado.

5. A instituição de um projeto de reorganização e desenvolvimento

A análise dos documentos internos do Agrupamento (Projeto Educativo e Curricular, Plano de Melhoria) dá conta de um conjunto de ações enquadradas pelos eixos de intervenção no quadro do projeto TEIP: apoio à melhoria das aprendizagens; prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; gestão e organização; relação escola-famílias-comunidade e parcerias. É na sequência da sua implementação que os atores escolares se interrogam sobre a forma como elas vinham sendo implementadas e identificam algumas limitações das mesmas. Concluem pela necessidade de um melhor aproveitamento dos recursos docentes e maior rentabilização curricular e didática dos departamentos curriculares, canalizando para o trabalho colaborativo dos docentes as horas correspondentes à componente não letiva no estabelecimento e as horas de redução da componente letiva resultantes do artº. 79.º do Estatuto da Carreira Docente. Neste sentido, foi consignado um espaço (físico e temporal) semanal comum (50 minutos) a todos os professores do mesmo grupo de recrutamento e, em 2014/2015 e 2015/2016, foi atribuído o correspondente a um tempo letivo semanal para os docentes que, no âmbito do Programa TEIP, trabalhavam segundo a metodologia do projeto Fénix, ensaiando modos diferentes de agrupamento de alunos, como é a constituição temporária de grupos flexíveis de instrução, acautelando a articulação dos docentes envolvidos e definindo critérios gerais para a elaboração dos horários.

O questionamento interno versava sobretudo: a pertinência e a flexibilidade na organização dos grupos de nível dos alunos; a organização do trabalho da equipa docente envolvida; o papel do conselho de turma na gestão dos diversos dispositivos pedagógicos implementados (por exemplo, tutorias, sala de estudo, assessorias e apoio ao estudo) e no desenvolvimento de atividades interdisciplinares e projetos de articulação curricular; a integração dos profissionais não docentes no trabalho das equipas existentes (conselhos de turma, reuniões pedagógicas dos diferentes grupos disciplinares ou reuniões pedagógicas das demais equipas); e a articulação da ação das diferentes estruturas pedagógicas do Agrupamento.

Tendo em consideração a distribuição de serviço realizada no ano letivo 2014/2015 – de que resultou a existência de um conjunto de turmas que partilhavam entre si um

conjunto comum de professores e que, no âmbito do programa TEIP 3, nelas desenvolviam as mesmas ações, partilhando, portanto, professores e, em algumas disciplinas, espaços comuns –, a direção sugeriu que os diretores de turma reorganizassem o processo de ensino, compartilhando estratégias na procura de soluções, e coordenassem a gestão do currículo e o acompanhamento dos alunos e gerissem eles próprios os recursos disponíveis. Nesse sentido, o modelo de organização por turmas contíguas constituiu um modelo em que os conselhos de turma partilhavam um número substancial de professores, com um horário semelhante às disciplinas de Português e Matemática, ficando clara a possibilidade de um diretor de turma ser comum a duas turmas.

Por outras palavras, a equipa diretiva do agrupamento considerou que a organização do ensino por “turmas contíguas” se apresentava como uma proposta organizacional capaz de responder mais adequadamente não só a estas questões, mas também aos diferentes desafios educacionais com que diariamente o agrupamento era confrontado, surgindo, assim, como o “esqueleto” da estrutura a implementar no âmbito do que veio a designar-se por “Projeto REDE – Reorganizar a escola e desenvolver o ensino”, cujo objetivo é promover a melhoria da aprendizagem dos alunos, tendo em consideração os recursos disponíveis, através da organização do processo de ensino por equipas de docentes.

Na fundamentação e apresentação deste projeto, a direção evidencia, não apenas que a organização do processo de ensino por “turmas contíguas” dá continuidade ao contrato de autonomia, ao projeto “(In)Sucesso, inclusão e inovação” integrado no programa TEIP3 e ao plano de melhoria, mas também se enquadra nos normativos legais estabelecidos, concretizando um conjunto de orientações e diretrizes legais: participação ativa dos docentes no processo de decisão; constituição de equipas estáveis para favorecer a cooperação docente e potenciar o conhecimento científico e pedagógico de cada um; trabalho de articulação dos docentes com vista à coerência das respostas pedagógicas com as dificuldades diagnosticadas no quadro de uma visão global do percurso do aluno; coordenação do plano de trabalho da turma e articulação da intervenção dos seus professores pelo diretor de turma.

Ao longo dos três anos de implementação do projeto REDE, a cada uma das equipas de docentes competiu a coordenação da gestão de ensino e aprendizagem, nomeadamente: aferição dos critérios de atuação, em particular ao nível da monitorização das aprendizagens e da disciplina; rentabilização dos subgrupos flexíveis e temporários para aprendizagem em grupos do mesmo nível de progresso numa determinada disciplina (Português e Matemática); otimização dos subgrupos temporários e flexíveis de aprendizagem por níveis (como, por exemplo, “Supera-te!”, “Prepara-te!” e apoio ao estudo). Competiu também o acompanhamento de alunos através de tutorias e assessorias, potenciando a intervenção de diferentes atores educativos e ainda a análise dos resultados de informação relativa à avaliação das aprendizagens dos alunos, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas de autoavaliação de escola que visam a melhoria do seu desempenho institucional.

Considera a diretora que a opção organizativa por “turmas contíguas” facilitou a organização de tempos e espaços, potenciando, não só o nível do trabalho colaborativo entre docentes e o “desenvolvimento de atividades de articulação, diversificação curricular e monitorização”, mas também a criação e gestão de distintos grupos de alunos, beneficiando assim “o clima de sala de aula” e a “diferenciação pedagógica”.

6. Organização de grupos de alunos

Por tradição, o ensino é organizado por turmas independentes tomando como pressupostos a homogeneidade da turma e o agrupamento permanente de alunos para a socialização e a aprendizagem. Mas a evidência de maior heterogeneidade (cultural, socioeconómica e académica) dos alunos sugere a pertinência de uma organização que, por um lado, considera o seu agrupamento permanente para a socialização, e, por outro, a constituição flexível e temporária de subgrupos do mesmo nível de progresso numa determinada disciplina para a realização de programas específicos de aprendizagem (Formosinho & Machado, 2014, p. 99). Em Portugal, estes grupos ressurgiram sobretudo com o impulso dos projetos TurmaMais (Magro & Verdasca, 2016) e Fénix (Moreira, 2016) no âmbito de um programa de promoção do sucesso escolar.

A escola em estudo inspirara-se no Projeto Fénix, que prevê a “criação de um ninho de desenvolvimento” no interior da “turma-mãe”, onde se mantém o grande grupo nas disciplinas de Matemática e Português, e implica a codocência do “professor titular” e do “professor Fénix” (Moreira, 2016, p. 133). Para a constituição do “ninho”, os docentes focaram-se inicialmente nas similaridades ao nível da assiduidade, do comportamento e do aproveitamento para, com base nelas, delinear uma estratégia de intervenção comum. Apesar de o critério mais utilizado ter sido a criação de grupos flexíveis de instrução, grupos formados por alunos que saem temporariamente das turmas de origem desde que as suas competências relacionais possibilitem formar um bom ambiente de trabalho, de acordo com a proximidade dos seus resultados ou de acordo com as dificuldades diagnosticadas, posteriormente surgiram outros critérios para a sua constituição, nomeadamente o estilo de aprendizagem dos alunos e a pertinência do trabalho tutorial entre pares.

Deste modo, ao longo dos três anos de implementação do projeto, identificaram-se, no que diz respeito à disciplina de Matemática, três tipos de organização: troca temporária ou não de alunos entre turmas contíguas; reorganização de duas turmas contíguas numa única turma (posteriormente, os alunos foram divididos em três grupos flexíveis); instrução (inicialmente de acordo com as suas dificuldades, mas com a possibilidade de transitarem de grupo, e posteriormente tendo em consideração os seus estilos e ritmos de aprendizagem) e organização semanal de uma aula prática comum entre turmas contíguas, com vista à resolução de exercícios e problemas, na linha do trabalho tutorial entre pares.

No ano letivo 2014/2015, os professores das disciplinas de Ciências Físico-químicas e Geografia desenvolveram o que se designou por “(des)encontros curriculares”, procedendo à criação de um grupo flexível de instrução com alunos com determinadas características comportamentais de duas turmas contíguas para, semanalmente, num tempo letivo, desenvolverem um trabalho mais individualizado com esses discentes. A dinâmica consistia em, num dos tempos semanais destinados a Ciências Físico-químicas, esse grupo de alunos encontrar-se com o docente de Geografia e num tempo semanal destinado a Geografia, esse grupo estar com o docente de Ciências Físico-

químicas.

A organização de grupos flexíveis de instrução também se estendeu ao nível da rentabilização de outros recursos, como assessorias e tutorias, e de outros espaços, como a sala de estudo e a biblioteca escolar. A necessidade de proporcionar aos alunos um acompanhamento extra sala de aula, bem como a escassez de recursos, levou os docentes a olhar para o conjunto de turmas contíguas como um grande grupo e desta forma distribuir os alunos de acordo, não com a sua turma de origem, mas com as situações de aprendizagem que pretendiam para esses alunos.

A colaboração no âmbito das assessorias em sala de aula com vista à promoção da diferenciação pedagógica facilitou a constituição de grupos flexíveis de instrução. Os diretores de turma referem que essa organização foi mais direcionada para o acompanhamento, em sala de aula, dos alunos com programa educativo individual (PEI), em particular para que estes acompanhassem os diferentes trabalhos desenvolvidos em aula e melhorassem a sua autonomia. Referem ainda que a existência de mais um professor em sala de aula proporcionou algumas situações de aprendizagem inesperadas, em particular em aulas práticas, em que os alunos trabalhavam em pares ou em pequenos grupos; ou seja, em determinados momentos a turma recorria tanto ao professor titular da disciplina como ao professor assessor.

No âmbito do acompanhamento dos alunos fora de aula, no primeiro ano deste projeto de intervenção foram constituídos os grupos “Supera-te!”, com os quais se criou um sistema modular de pré-requisitos com vista a, neste espaço, em tempo e tarefas pré-definidas, dotar os alunos com algumas ferramentas cuja falta os impedia de progredirem mais facilmente nas suas aprendizagens. Nas turmas de 9.º ano de escolaridade, criaram-se os grupos “Prepara-te!” nas disciplinas de Português e Matemática. Neste tipo de grupos de instrução, os alunos foram distribuídos de acordo com o seu nível de desempenho para a realização de questões-tipo presentes nas provas finais, procurando que, de forma minuciosa, seguissem, para cada questão, os diferentes critérios de classificação associados aos diferentes itens de resposta que se apresentavam organizados por níveis de desempenho ou por etapas.

Ainda neste ano de escolaridade existem na disciplina de Inglês os grupos “Talk

together”, de constituição variável, cujo objetivo é fomentar a oralidade na língua inglesa.

7. Gestão de tempos e espaços

Os diretores de turma envolvidos consideram que o modelo das turmas contíguas promoveu a gestão de recursos e espaços por parte da equipa docente. Essa organização esteve, contudo, limitada às características dos espaços disponíveis e do tempo necessário para a sua concretização. No entanto, e embora muitos dos dispositivos já estivessem em desenvolvimento, os diretores de turma consideram que o projeto apelou à capacidade de “reorganização” ou “reestruturação”, de “rendibilização” ou “otimização”, de criatividade para encontrar outros modos de agir mais adequados às situações que foram surgindo.

No que diz respeito às turmas-ninho, nas disciplinas de Português e Matemática, foi necessária a otimização desse espaço curricular, nomeadamente ao nível da gestão de grupos flexíveis de instrução e, conseqüentemente, dos critérios subjacentes à rotação dos alunos e à definição do seu tempo de permanência nesses grupos.

As assessorias em sala de aula foram sendo direcionadas para os alunos com PEI, sendo a gestão desse tempo um trabalho concertado com os docentes da educação especial. Mais do que acompanhar o mesmo grupo de alunos ao longo do ano letivo, os próprios docentes da educação especial foram partilhando outros espaços pedagógicos de sala de aula em função das necessidades emergentes.

A introdução de “(des)encontros curriculares”, isto é, a constituição de dois grupos (no presente caso, às disciplinas de Geografia e Ciências Físico-químicas) para alunos com comportamento desajustado e perturbador em sala de aula, surgiu como uma dinâmica que se revestiu de uma nova forma de gestão de tempos e de espaços. A carga horária dos alunos manteve-se igual, no entanto, permitiu o desenvolvimento de um acompanhamento e trabalho mais individualizado com um grupo específico.

Por outro lado, a existência de um horário comum na disciplina de Matemática em duas turmas contíguas de 7.º ano de escolaridade permitiu a troca de professores de

Matemática, motivada pelo comportamento menos ajustado de alguns alunos destas turmas. Para os diretores de turma, esta opção de troca temporária de professores permitiu que estes dois docentes conhecessem melhor os alunos das duas turmas e que, em consonância com os diferentes professores dos dois conselhos de turma (a maioria comum às duas turmas), se procedesse posteriormente à mudança de alunos entre as próprias turmas; atendendo ao perfil de cada aluno e às suas competências relacionais, pretendia-se assim a formação de um bom ambiente de trabalho em sala de aula.

Ainda no âmbito da gestão dos espaços e dos tempos, é referido pelos diretores de turma que o trabalho desenvolvido pelos professores ao nível das turmas contíguas teve reflexo na reorganização dos espaços de apoio ao estudo (2.º ciclo) e de educação e cidadania (3.º ciclo), bem como nas tarefas a desenvolver nesses diferentes espaços, como, por exemplo, “orientar o aluno no sentido de adquirir hábitos de trabalho” (DT1), auxiliando-o na elaboração de um plano de estudos.

Também é referido pelos diretores de turma que o envolvimento dos docentes dos vários conselhos de turma melhorou, em particular na reestruturação das tutorias mediante o perfil do(s) aluno(s), porquanto elas passaram a abranger, não apenas alunos da mesma turma, mas alunos de diferentes turmas e a envolver diferentes docentes, escolhidos mediante o perfil traçado para esse grupo. Devido às dificuldades manifestadas por alguns alunos ao nível de hábitos e métodos de trabalho e estudo, decidiu-se, em reuniões de final de período de turmas contíguas, recorrer aos professores presentes nestes espaços por forma a acompanharem os alunos identificados na concretização de diferentes tarefas propostas: organização do caderno diário, planificação do estudo, realização de esquemas e resumos, realização de trabalhos de pesquisa. Ou seja, propondo “atividades de compensação de carácter obrigatório, com prazos definidos” (DT2), e supervisionadas.

8. Gestão do currículo

Os diretores de turma destacam que o trabalho no âmbito das turmas contíguas potenciou a implementação de estratégias comuns de atuação, a coordenação e monitorização do ensino e a articulação curricular entre diferentes disciplinas das

turmas envolvidas com o objetivo de trabalhar as principais dificuldades evidenciadas pelos alunos. Potenciou ainda “um aumento de comunicação não só com os diretores de turma, mas também entre os professores” (DT1), com o objetivo de procurar “soluções conjuntas” (DT3), discutindo “ideias sobre as práticas e partilha de experiências” (DT2).

No que diz respeito à implementação de estratégias comuns de atuação, foram elaboradas grelhas de registo dos comportamentos e atitudes, identificando descritores que pudessem ser traduzidos em ações claras, observáveis e exequíveis de modo a potenciarem a mudança das atitudes dos alunos face ao trabalho escolar. Nesse sentido, descritores como “realizo as tarefas propostas na aula”, “participo ativamente na aula”, “realizo trabalho individual”, “trago o material para a aula”, “sou pontual”, “não perturbo a aula” foram apontados por este conjunto de docentes tendo em consideração os critérios de avaliação atitudinais definidos no agrupamento. Ainda no âmbito da implementação de estratégias comuns de atuação, as docentes de Matemática do 5.º ano de escolaridade decidiram criar uma caderneta de cromos relacionados com a matemática, por forma a envolverem os alunos na organização do caderno diário e na realização das tarefas propostas como trabalho individual. Foi ainda possível a contratualização progressiva dos resultados a obter pelos alunos, fixando com estes a meta a atingir no momento avaliativo seguinte, o que suscitou um “aumento da sua responsabilização” (DT2).

Segundo os diretores de turma, a gestão dos grupos flexíveis de instrução exigiu uma maior articulação curricular que foi sendo planeada e planificada nas reuniões semanais de professores “ninho” ou nas reuniões pedagógicas dos respetivos grupos de recrutamento, e a sua monitorização foi aferida nas reuniões intercalares ou de final de período do conselho de turma. Em 2016/2017, foi possível identificar nas turmas de 9.º ano de escolaridade integradas nesta dinâmica organizacional desde o 7.º ano de escolaridade traços de articulação curricular, independentemente das linhas de demarcação estabelecidas pelas fronteiras das disciplinas. De acordo com os diretores de turma das turmas envolvidas, esta articulação surgiu a partir da identificação das dificuldades de aprendizagem destes alunos, sendo, posteriormente, definida uma

estratégia de ação comum que fosse integrada nos conteúdos e práticas pedagógicas de cada disciplina e pudesse concorrer para a colmatação daquelas dificuldades.

Tendo em consideração as dificuldades manifestadas pelo conjunto alargado de alunos pertencentes a estas turmas, os docentes das turmas contíguas identificaram três áreas de intervenção prioritárias: compreensão oral e escrita e capacidade de interpretação; esquematização de ideias; e capacidade de síntese. Nesse sentido, e de forma a ser possível trabalhar estas áreas nas diferentes disciplinas, os professores envolvidos nestas turmas contíguas definiram algumas orientações metodológicas. Nas disciplinas em que prevalece a interpretação de textos, optou-se por os alunos serem implicados na construção de esquemas conceptuais, preenchimento de mapas conceptuais ou outros exercícios em que a abordagem dos principais conceitos recorresse à capacidade de síntese. Nas disciplinas das ciências exatas e experimentais, nomeadamente nos exercícios e problemas propostos, sugeriu-se a implementação de questões que exigissem aos alunos mais do que uma etapa de resolução (em particular ao nível da compreensão, interpretação de enunciados e execução do número de operações cognitivas exigidas), bem como uma reflexão crítica sobre o(s) resultado(s) do problema proposto. Nas áreas de expressões, propuseram-se, no contexto dessas disciplinas, práticas de leitura informativa pretendendo o desenvolvimento da capacidade reflexiva e do vocabulário através da elaboração de pequenas sínteses. Definiu-se ainda conjuntamente o modo como se iria proceder a este registo e como se iria proceder à apreciação e monitorização dos resultados alcançados. Todo este trabalho seria desenvolvido em contexto de sala de aula e em sede de conselhos de turma e, em cada trimestre, proceder-se-ia à apreciação dos resultados alcançados, com o objetivo de compreender se, ao trabalhar de forma conjunta e articulada determinada área deficitária, os alunos iam registando progressos. Decidiu-se ainda que este trabalho a desenvolver seria partilhado com a turma, implicando assim cada aluno no seu processo de aprendizagem.

Em relação à monitorização das aprendizagens, os diretores de turma referem que se procurou consensualizar a informação a disponibilizar aos alunos e encarregados de educação sobre os resultados de aprendizagem dos alunos. Também a diretora refere

que “o desenvolvimento do currículo se processou de acordo com os projetos que foram [sendo] traçados pelas diferentes equipas”. Na verdade, estes projetos “foram reajustados ao longo de [cada] ano letivo, de acordo com as necessidades dos alunos e parecer dos conselhos de turma”, o que, para a diretora, realça o papel que “os diretores de turma assumiram no processo de gestão curricular das turmas”.

Os próprios diretores de turma destacam também o seu papel de gestores pedagógicos, referem que passou a haver maior colaboração com a equipa diretiva e constataam que a sua função como diretores de turma foi reforçada, nomeadamente ao nível da gestão e tomada de decisões. Informavam a direção das decisões pensadas ou até já tomadas e sentiam-se apoiados nessas decisões, bem como membros ativos na gestão pedagógica da escola.

9. Trabalho dos professores

Os diretores de turma referem que “o trabalho/colaboração pela maioria dos docentes e a produção conjunta de materiais em grande parte das disciplinas foi notável” (DT3). Realçam que não foram só eles que se sentiram envolvidos neste projeto, mas também os restantes docentes, apesar de inicialmente estes se mostrarem receosos e confusos, sentimento esse que também partilhavam. Na sua opinião, desde o início da implementação do projeto, existiu um grande envolvimento por parte de todos os docentes e, à medida que as reuniões foram ocorrendo, “o envolvimento tornou-se mais espontâneo, existindo *feedback* e troca de opiniões” (DT2). E lembram que, no primeiro ano de implementação do projeto, ano letivo 2014/2015, muitos dos intervalos eram passados a conversar sobre o que fora deliberado. Com o Projeto REDE registou-se, portanto, um aumento da comunicação, não só entre os diretores de turma, mas também entre os professores, com vista a encontrar soluções conjuntas para os problemas diagnosticados.

A existência de grupos flexíveis e temporários de instrução e a flutuação na criação desses mesmos grupos exigiram uma gestão efetiva e atempada, o que obrigou a maior interação e colaboração dos docentes. Referem os diretores de turma que a colaboração teve efeito ao nível das reuniões de trabalho (de *ninho* e pedagógicas) com vista ao

delineamento e à monitorização do trabalho específico a ser realizado por cada aluno, constatando ainda que essa monitorização já não ocorreu apenas nas reuniões de avaliação ou intercalares, nem apenas com recurso aos registos solicitados pelos diretores de turma.

Por outro lado, é referido que as reuniões conjuntas das equipas docentes das turmas contíguas se revelaram bastantes úteis, em particular na gestão de recursos humanos, uma vez que os próprios docentes presentes se voluntariavam, tendo em consideração as suas experiências, capacidades e formação, como foram exemplos os casos de implementação de tutorias e de aplicação de programas específicos do âmbito da dislexia a alunos da educação especial. A colaboração estendeu-se ainda para além da equipa de docentes e envolveu os técnicos do Serviço de Psicologia e Orientação da escola. Está-se perante um esquema de trabalho em que o conhecimento, a formação e as habilidades pedagógicas de cada profissional presente nas reuniões das turmas contíguas são colocados em comum, evidenciando um espírito de equipa multidisciplinar orientado para o trabalho a desenvolver com cada aluno.

Os diretores de turma constataam, no entanto, que a colaboração docente foi mais intensa (mesmo que de forma informal) ao nível da gestão de comportamentos, porquanto se trabalhou sobretudo a forma de resolver os problemas emergentes. Como refere uma diretora de turma, “as decisões tomadas em grupo [de professores] passavam a ter mais força junto dos alunos” (DT2).

Já a colaboração entre os diretores de turma concretizou-se tanto ao nível da preparação das reuniões de cada conselho de turma (uma vez que “levavam estratégias pré-definidas”, como observa o DT1) e das reuniões comuns (reuniões coletivas das turmas contíguas, consideradas como pontos-chave no desenvolvimento do projeto, uma vez que se conhece a realidade de outras turmas que não apenas as do próprio diretor de turma), como ao nível da articulação curricular, em que se procurou “dar resposta aos problemas [de cada] turma” (DT1). É ainda referido que a colaboração ocorreu também de forma informal, visto que os diretores de turma interagiam com muita frequência e recorrentemente faziam o ponto da situação. “A observação da realidade de cada um, uma vez que cada educando é um caso específico” (DT3), e a procura de

soluções para as dificuldades de aprendizagem “requer[em] a escolha de estratégias e atividades pedagógicas que busquem dar sentido aos problemas revelados” (DT3) pelos alunos; nesse sentido, os diretores de turma referem que, como não trabalhava cada um para seu lado, as várias direções de turma pareciam apenas uma, acabando os professores por “adotarem as turmas que não são suas” (DT1); ou seja, mesmo não tendo esses alunos, “eles sentem-nos como se fôssemos deles” (DT1) e, portanto, davam ideias e sugestões. Como consequência, registou-se um maior envolvimento, as estratégias de atuação foram concertadas e “os próprios alunos sentiram isso” (DT2).

10. Potencialidades do projeto

Os diretores de turma referem que este projeto de intervenção permitiu “o aumento/alargar das possibilidades de aprendizagem dos alunos, dando-lhes oportunidades de reforçar, aprofundar ou suprir carências dos conteúdos de maior dificuldade” (DT3) e, conseqüentemente, “a diminuição do insucesso escolar” (DT1 e DT2); daqui resultou, do seu ponto de vista, um aumento da comunicação não só entre os diretores de turma, mas também entre os próprios professores dos conselhos de turma, que procuravam encontrar soluções conjuntas, ou seja, proporcionar uma maior colaboração, visto que se discutiam casos concretos e havia maior partilha de experiências. Apontam ainda que essa colaboração se expressou também na construção e troca de material, na coordenação das atividades letivas e na articulação curricular ao nível de cada conselho de turma, bem como na partilha de experiências ao nível da gestão de sala de aula (como, por exemplo, na rentabilização das assessorias nas línguas estrangeiras) e do desenvolvimento de atuações concertadas. É ainda referida uma maior rendibilização efetiva das reuniões de trabalho (sobretudo, de ninho e pedagógicas), visto que incidem num trabalho muito específico a ser delineado e realizado por cada aluno e requerem maior monitorização conjunta do rendimento dos alunos.

Os diretores de turma referem ainda que esta forma de organização proporcionou um novo ânimo suscitado pelos resultados dos alunos e a reação positiva dos respetivos encarregados de educação. Por outro lado, referem que houve uma maior

responsabilização e envolvimento por parte dos alunos, nomeadamente dos que frequentaram as turmas-ninho. Destacam desse modo a diminuição das participações disciplinares, visto que as medidas tomadas iam ao encontro das necessidades dos alunos, existindo, por parte destes, uma maior responsabilização.

É também referido pelos diretores de turma envolvidos neste projeto de intervenção que este modelo de organização por turmas contíguas promove a gestão de recursos e espaços por parte da equipa docente, em particular a rentabilização dos **recursos humanos**, visto que, consoante as necessidades, se procede à gestão das horas de componente não letiva em estabelecimento de cada docente, favorecendo ainda a integração de outros técnicos, como o psicólogo escolar e a equipa de educação especial. Nesse sentido, a colaboração docente torna-se mais intensa, nomeadamente a colaboração entre os próprios diretores de turmas contíguas.

Os diretores de turma apontam ainda o **envolvimento da direção** da escola (presente nas reuniões conjuntas trimestrais e nas reuniões efetuadas com as turmas contíguas de cada ano de escolaridade), o que permite “verificar se é ou não possível implementar o que se propõe” (DT4), destacando deste modo a celeridade do processo de decisão, pois “decide-se na hora” (DT1). Segundo a diretora, nestas reuniões trimestrais pôde ouvir as sugestões apresentadas pelos diversos conselhos de turma, permitindo que “as medidas propostas para a promoção do sucesso escolar pudessem ser reformuladas, desde que não implicassem recursos humanos adicionais”.

Ao nível da organização, os diretores de turma realçam o seu papel como **gestores pedagógicos**, em particular na estreita colaboração com a equipa diretiva, salvaguardando a autonomia da sua ação. Realçam sobretudo o papel da equipa diretiva da escola no desenvolvimento do projeto, nomeadamente a presença de elementos daquela nas reuniões conjuntas das turmas contíguas, porque possibilitam, no momento, as tomadas de decisão propostas: “em todas as situações sentimos total apoio por parte da diretora para o desenvolvimento da nossa função” (DT1). Também a diretora destaca algumas medidas que ilustram a autonomia de decisão e de gestão por parte de todos os intervenientes, em particular dos diretores de turma, neste processo de organização por turmas contíguas: “a gestão dos alunos ao longo do ano”, “a

produção de novos instrumentos de avaliação” e “a gestão do horário semanal das diferentes turmas, através da permuta e reposição de alunos e proposta de assessorias”.

11. Constrangimentos e desafios na implementação do projeto

O Projeto REDE apelou às capacidades de “reorganização” da escola para encontrar outros modos mais adequados à complexidade do ensino pós-primário generalizado; suscitou a “curiosidade” também dos professores que não estiveram integrados no projeto e distinguiu-se pelo impulso que imprimiu à tomada de decisão conjunta em reunião alargada dos conselhos de turma sobre as medidas a implementar como resposta às dificuldades e problemas diagnosticados.

No entanto, a mobilidade docente ocorrida ao longo dos três anos condicionou a continuidade do trabalho preconizado, nomeadamente a implementação de determinadas dinâmicas. Assim, no segundo ano do projeto, a mobilidade docente foi de tal monta que “foi o retomar do mesmo” (DT1). No 8.º ano de escolaridade, “a organização estabelecida foi exequível e funcional, pois a equipa pedagógica manteve-se” (DT2); no entanto, a adesão a este projeto nos outros anos (5.º e 7.º anos de escolaridade) “foi mínima” (DT3). No caso do 7.º ano de escolaridade, no segundo ano de intervenção, dos quatro diretores de turma, apenas um se “inteirou sobre o projeto perante os colegas que já tinham trabalhado nele, mostrando interesse e empenho” (DT3) em implementar o mesmo. No ano seguinte, com nova mudança docente, “sentiu-se uma maior dificuldade em fazer transmitir o fio condutor do projeto” (DT2).

Esta questão da mobilidade docente também é apontada pela diretora como um dos grandes constrangimentos para o desenvolvimento do projeto. Tendo em consideração a população escolar com que estes docentes trabalham, a diretora refere que “a implementação deste projeto foi boa, não tendo, no entanto, a continuidade que todos nós desejaríamos, porque muitos dos professores que o integraram foram mudando de escola”.

Embora os diretores de turma considerem que a maioria dos professores se tenha sentido parte ativa deste processo de organização do ensino e aprendizagem, colocando

questões e apresentando dúvidas sempre que necessário, verificou-se que, no segundo e terceiro anos de implementação, “alguns não se mostraram recetivos às propostas feitas” (DT3), o que dificultou, por vezes, a monitorização dos alunos, em particular nos “procedimentos pedagógicos concretos através dos quais todo o trabalho com os alunos é conduzido” (DT3). Na verdade, um dos diretores de turma que integrou este projeto no segundo ano refere: “no início do ano senti-me ‘atordado’ com o projeto, mas agora sinto-me diferente [...] e vejo vantagens de o corpo docente ser parecido [nos diferentes conselhos de turma]” (DT5).

É, portanto, apontada a necessidade de “momentos comuns de trabalho, mais frequentes, regulares e sistemáticos para que a colaboração docente se traduza em melhor aprendizagem dos alunos” (DT3); ou seja, como refere a diretora, um dos constrangimentos é a questão de “tempo e espaços propícios para o desenvolvimento de um projeto destes”. Na verdade, e uma vez que os diretores de turma consideram que “este projeto contribuiu de forma bastante significativa para a superação das dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos” (DT2), são sugeridos alguns aspetos que podem melhorar, futuramente, este tipo de intervenção. A “existência de um coordenador de turmas contíguas” (DT1), bem como a necessidade de um tempo comum semanal para reunião de trabalho entre os diretores de turmas contíguas; a “marcação no horário dos professores de um bloco comum para que os elementos de cada equipa se possam reunir” (DT2), uma vez que “é muito difícil a realização de trabalho colaborativo sem esse tempo atribuído” (DT2).

A nível curricular, os diretores de turma enfatizam a pertinência do desenvolvimento da flexibilidade curricular, de modo a uma maior contextualização do currículo “às características da turma ou a possíveis atividades definidas nos [diferentes] conselhos de turma” (DT3). É ainda apontada a importância da continuidade dos professores no projeto, o que se revelou um dos grandes constrangimentos à concretização do mesmo ao longo destes três anos. Nesse sentido, os diretores de turma sugerem a criação de mecanismos de auxílio à integração dos novos docentes na dinâmica das turmas contíguas.

Os diretores de turma apontam ainda a utilidade de fazer uma reunião conjunta de

avaliação de final de período e a vantagem de construir registros mais “eficazes” (DT2) dos alunos a monitorizar, para que se torne mais perceptível “se os alunos já adquiriram as falhas que lhes foram anteriormente diagnosticadas” (DT2).

12. Conclusão

Ao longo da implementação do Projeto REDE, foram introduzidas na escola estruturas e regras que evidenciam uma esfera de autonomia relativa ao nível da organização. Os diretores de turma realçam a autonomia dada pela direção da escola, quando referem “a agilização dos recursos humanos de acordo com as necessidades dos alunos, a autonomia dada aos diretores de turma para a resolução de problemas e implementação de [diferentes] propostas de trabalho” (DT3). Também a diretora refere que estes diretores de turma “foram pioneiros em romper com a gramática escolar tradicional” na escola.

Para os diretores de turma, os efeitos desta experiência de organização mais visíveis na escola têm a ver com o “aumento da comunicação não só com os diretores de turma, mas também entre os professores” (DT1), a promoção do “trabalho colaborativo entre os docentes” (DT2), a “tentativa de encontrar soluções conjuntas” (DT4), a troca de ideias sobre as práticas e a partilha de problemas, dificuldades e experiências. A própria diretora sublinha “o desenvolvimento de trabalho colaborativo com outros colegas dos conselhos de turma, combatendo o isolamento docente em sala de aula”.

O Projeto REDE contempla um modelo de organização por turmas contíguas em que os conselhos de turma têm em comum um número substancial de professores. Segundo os diretores de turma, este modelo de organização favorece a gestão de recursos e espaços por parte da equipa docente; proporciona a gestão coordenada do currículo; beneficia a adequação da planificação de atividades de diversificação curricular, nomeadamente a organização e monitorização de grupos flexíveis de instrução, bem como a coordenação de estratégias de gestão da sala de aula e de mediação pedagógica; e favorece a integração de outros profissionais não docentes.

13. Referências bibliográficas

- Alves, J. M. (2017). Autonomia e flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. In C. Palmeirão & J. M. Alves, *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores* (pp. 6-14). Porto: Universidade Católica Editora.
- Armengol Asparó, C. (2001). *La Cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Esteves, Z., Formosinho, J., & Machado, J. (2016a). Da avaliação à intervenção: uma experiência de implementação das Equipas Educativas. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (orgs.), *Nova organização pedagógica da escola: caminhos de possibilidades* (pp. 55-69). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Esteves, Z., Formosinho, J., & Machado, J. (2016). Os coordenadores de ano como gestores pedagógicos. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.), *Professores e escola: conhecimento, formação e ação* (pp. 171-180). Porto: Universidade Católica Editora.
- Esteves, Z., Formosinho, J., & Machado, J. (2017). Equipas educativas e profissionalidade docente. In M. A. Flores, M. A. Moreira & L. R. Moreira (orgs.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*, 2.^a ed. revista e aumentada (pp. 183-191). Mangualde/Santo Tirso: Edições Pedagogo/De Facto Editores.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2014). As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.), *Melhorar a escola – sucesso escolar, disciplina e motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 95-110). Porto: Universidade Católica Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2016a). Tipos de organização dos alunos na escola pública. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (orgs.), *Uma nova organização pedagógica da escola: caminhos de possibilidades* (pp. 19-38). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2016b). Diversidade discente e equipas educativas. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (orgs.), *Uma nova organização pedagógica da escola: caminhos de possibilidades* (pp. 39-54). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Gil, P., & Machado, J. (2015). A direção de turma e a melhoria da gestão pedagógica e curricular da escola. In J. Machado et al. (orgs.), *Educação, territórios e desenvolvimento humano. Atas do I Seminário Internacional, Vol. II: Comunicações Livres* (pp. 383-395). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Gil, P., & Machado, J. (2016). Ousar ensaiar: O que acontece quando se associam diretores de turma. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.), *Professores e escola: conhecimento, formação e ação* (pp. 157-

- 170). Porto: Universidade Católica Editora.
- Legrand, L. (1981). *L'École unique: à quelles conditions?*. Paris: Éditions du Scarabée/Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active.
- Lima, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Machado, J. (2015). Organização e coordenação do trabalho docente: O conselho de ano como estrutura de gestão pedagógica intermédia. In J. Machado & J. M. Alves, *Professores, escola e município: formar, conhecer e desenvolver* (pp. 20-32). Porto: Universidade Católica Editora.
- Machado, J. (2017). Organização e currículo: em busca de um modelo alternativo. In C. Palmeirão & J. M. Alves, *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: os desafios da escola e dos professores* (pp. 25-37). Porto: Universidade Católica Editora.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 16, pp. 11-31.
- Machado, J., & Gil, P. (2015). Gestão escolar e sucesso educativo: A ação do diretor de turma. In C. Palmeirão & J. M. Alves (coords.), *Ser autor, Ser diferente. Ser TEIP* (pp. 61-80). Porto: Universidade Católica Editora.
- Magro, T., & Verdasca, J. (2016). O projeto Turma Mais: a avaliação no centro do reagrupamento de alunos e da organização escolar. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (orgs.), *Uma nova organização pedagógica da escola: caminhos de possibilidades* (pp. 71-113). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Meirieu, Ph. (1989). De la classe-progrès a la classe-obstacle. *Cahiers Pédagogiques*, n.º 279, 8-9.
- Moreira, L. T. (2016). Fénix Mais Sucesso: percurso e balanço. In J. Formosinho, J. M. Alves & J. Verdasca (orgs.), *Uma nova organização pedagógica da escola: caminhos de possibilidades* (pp. 115-142). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR NA VOZ DE DOCENTES

THE PEDAGOGICAL AND CURRICULUM DIFFERENTIATION IN THE VOICE OF TEACHERS

Luísa Maria Serrano de Carvalho¹

Resumo

Os alunos apresentam características cada vez mais distintas. Ainda assim, a escola tende a pautar-se pela uniformidade curricular, perspetivando a intervenção pedagógica em função do chamado “aluno médio”, abstrato, e por isso tende também a criar, à partida, desigualdades nas oportunidades de sucesso. A diferenciação pedagógica e a curricular continuam, assim, a apresentar-se como uma imprescindibilidade, mas simultaneamente como um desafio para os professores e para a forma como as escolas, as salas de aula, os tempos tendem a estar organizados. Por meio de um estudo exploratório, pretendeu-se conhecer as perspetivas de 34 docentes do ensino básico acerca da diferenciação e, essencialmente, conhecer as práticas pedagógicas que consideravam serem facilitadoras da resposta à diferença. Constatou-se um esforço por parte dos entrevistados para diversificar, contemplando diferentes dimensões nas suas práticas. Transpareceu, no entanto, a existência de diferentes constrangimentos que condicionam a implementação de práticas de diferenciação e a possibilidade de se proporcionarem experiências de aprendizagem efetivas a todos os alunos.

Palavras-chave: diferenciação, aprendizagem, currículo, autonomia.

¹ Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Portalegre, Portugal. luisacarvalho@ipportalegre.pt.

Abstract

Students have increasingly different characteristics. Nevertheless, the school tends to be oriented towards curricular uniformity, with a pedagogical intervention based on the so-called "average student", abstract, and therefore, tends to create, at the outset, inequalities in the opportunities of access to the success. Thus, pedagogical and curriculum differentiation continue to present themselves as an indispensability, but simultaneously as a challenge to teachers and to the way schools, classrooms and times tend to be organized. Through an exploratory study, sought to understand the perspectives of 34 teachers of basic education about the differentiation and essentially meet the pedagogical practices that they considered facilitate the response to the difference. It was evidenced an effort, on the part of the interviewed, to diversify, contemplating different dimensions in their practices. However, transpired the existence of different constraints that condition the implementation of differentiation practices and the possibility of providing effective learning experiences to all students.

Keywords: differentiation, learning, curriculum, autonomy.

1. Enquadramento: contexto educativo português

A sociedade tem, nos últimos anos, evoluído a um ritmo vertiginoso, pelo que é fundamental que não se perca de vista que, conforme se expressa no Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2018, “a sociedade enfrenta atualmente novos desafios [...], tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem”. Não obstante, a escola, na sua génese e organização, pouco se tem alterado, continuando a pautar-se por um modelo que parcamente se diferencia do dos séculos passados, do modelo desenhado quando a escola se confrontou com a passagem de um ensino individualizado para um ensino de massas. Roldão (2003) afirma que a expansão da escola representa um avanço considerável no desenvolvimento das sociedades, que, contudo, se fez simultaneamente acompanhar

pelo agravamento do insucesso e do desajuste entre a escola e aqueles a quem se destina. Também Fullan e Hargreaves (2001) referem, a este propósito, que:

O ‘sistema de produção em série’ do século XIX, em que os docentes isolados ensinavam programas iguais [...] foi concebido como uma forma de disciplinar e controlar as massas. [...] Esta tradição antiquada [...] acabou por ser considerada como a forma ‘normal’ de se ensinar em muitas escolas. O hábito é difícil de quebrar. (p. 23)

Muitas salas de aula continuam a organizar-se no que alguns especialistas designam por “formato de autocarro”, em que o professor está ao volante, ao comando, com os alunos sentados, atrás, nos bancos, virados para o mesmo lado, uns atentos à viagem, outros a pensar em outras viagens, a divagar.

Nestes ambientes de aprendizagem, enquadrados em modelos de ensino transmissivos ou tradicionais (Leite, 2003), o aluno tende a assumir um papel passivo; “espera-se que esteja sentado, quieto e calado, que não interaja com os pares, que esteja atento à lição do professor e ao que é registado no quadro, que se deixe orientar pelo professor e siga as suas instruções” (Formosinho & Machado, 2008, p. 2). O professor assume-se como detentor do saber. “Compreende-se, portanto, que neste modelo curricular clássico se circunscreva o currículo ao conjunto de matérias a ensinar e à estrutura organizativa dessa transmissão, e que se preconizem instrumentos e procedimentos de ensino normalizados e iguais para todas as escolas e para todos os professores” (Leite, 2003, p. 147).

Simultaneamente, tende a não se promover o trabalho colaborativo entre alunos, mas também entre professores, que trabalham isolados na sua sala de aula, cada um por si, correspondendo ao que Lortie (1975, cit. por Fullan & Hargreaves, 2001) designou por “estrutura da escola em caixa de ovos”, como se as salas de aulas se tratassem de ovos dispostos em caixas de cartão para os proteger e evitar que se partam.

No fundo, “a escola que hoje ainda temos é uma invenção da Revolução Industrial. Era

necessário escolarizar largas massas da população campestre para poder ler os manuais de instrução que punham em marcha as roldanas das fábricas. E treiná-las para se disciplinar numa ordem mecânica, repetitiva, baseada no comando e no controlo” (Alves, 2017, p. 7). O problema coloca-se quando se continua a fazer o mesmo, mas para uma população diferente. Se no século XVIII, “o padrão de fábrica, de cadeia de montagem” (Alves, 2017, p. 7) poderia ser o adequado, hoje em dia, constata-se que não consegue, de todo, dar resposta a grande parte do público, à diversidade de alunos que existem nas escolas e salas de aula.

A obrigatoriedade escolar foi estatuída, em Portugal, em 1835; sendo um “dos primeiros países da Europa a legislar sobre obrigatoriedade escolar, foi um dos últimos a cumpri-la” (Nóvoa, 2005, p. 25). A democratização e a generalização do acesso à educação foram, sem dúvida, um ganho, mas, na atualidade, assegurar a igualdade de oportunidade de acesso não é, por si só, suficiente se não se conseguir, efetivamente, promover o sucesso educativo, com alcance para todos.

Além disso, “a constatação de que, na escola, ‘não há um, mas vários insucessos’ (Pires, 1987a), obriga a repensar esta questão centrando-a não apenas no insucesso do aluno, mas também no insucesso da escola em cumprir as finalidades que a sociedade lhe atribui e mostrando a sua inadequação à nova realidade” (Formosinho & Machado, 2008, p. 2).

Há que pensar em cada um dos alunos, e dificilmente se conseguirá fazê-lo e formá-los para os desafios do futuro, por meio de um “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987), que serve o “aluno médio” (aquele que não sabemos bem se existe, mas para o qual se tende a trabalhar).

No recente enquadramento legal (Decreto-Lei n.º 55/2018), “assume[-se] como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades” (Preâmbulo).

Neste quadro, o exercício da autonomia e a possibilidade de flexibilidade curricular apresentam-se como fundamentais para que o professor aborde criticamente o currículo oficial e para que consiga atenuar a distância entre o currículo formal e as

experiências dos alunos, constituindo-se como uma oportunidade de “adequação do trabalho à diversidade dos contextos e [...] promoção de um ensino de melhor qualidade para todos” (Sousa, 2011, p. 86).

No Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017) advoga-se precisamente a necessidade de se “abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados” (p. 31). Esta realidade só é possível num quadro legal em que é “dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, Preâmbulo).

No mesmo diploma legal (Decreto-Lei n.º 55/2018), clarifica-se que “a apropriação plena da autonomia curricular, agora conferida, materializa-se, sempre, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base adequando-as às opções curriculares de cada escola” (Preâmbulo).

Efetivamente, não obstante o carácter nacional do currículo, deve assumir-se este como sendo suficientemente flexível, de modo a possibilitar as necessárias adaptações, atendendo ao contexto e aos indivíduos (Damião, 1996).

Stenhouse (1984, cit. por Damião, 1996, p. 58) propõe a seguinte metáfora:

Tal como a cozinha, o currículo possui [...] elementos básicos comuns; porém cada localidade, cada restaurante, pode introduzir o seu próprio estilo de confeccionar, de condimentar, de apresentar, etc. Sabemos que é preciso que cada um se alimente adequadamente, que cada pessoa ingira um certo número de calorias, certos mínimos de proteína, gorduras, certas vitaminas, etc. Há, porém, muitas formas de o fazer e, de acordo com a região em que se está, essa exigência cumprir-se-á de maneira diferente [...]; inclusivamente, se se prescrevesse a necessidade de comer peixe duas vezes por semana, essa prescrição seria assumida diretamente de um lugar para outro, de um

restaurante para outro, de um cozinheiro para outro.

Associado a um exercício de autonomia e de flexibilidade curricular, emerge, por conseguinte, a necessidade de promoção de práticas de diferenciação em contexto pedagógico, conforme preconizado no preâmbulo do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos Ensinos Básico e Secundário (Despacho n.º 5908/2017):

[...] sabendo-se que a diferenciação pedagógica é um dos principais instrumentos para garantir melhores aprendizagens é fundamental que as escolas tenham à sua disposição instrumentos que lhes permitam gerir o currículo de forma a integrar estratégias para promover melhores aprendizagens em contextos específicos e perante as necessidades de diferentes alunos.

Uma das medidas de promoção do sucesso assenta, precisamente, na “promoção de práticas que permitam antecipar e prevenir o insucesso e o abandono escolar, através de uma aposta na diferenciação pedagógica e na intervenção precoce, em detrimento de um enfoque em estratégias remediativas” (Despacho n.º 5908/2017, artigo 19.º, alínea a)).

1.1. Diferenciação: do conceito às práticas

As salas de aula são hoje pautadas pela diversidade – diversidade de: competências e capacidades dos alunos; situações socioeconómicas, familiares, culturais; ritmos de aprendizagem; níveis de aprendizagem; desempenho; resultados; estilos de aprendizagem; atitudes e comportamentos; interesses; motivação... Poderiam continuar a elencar-se aspetos distintivos entre os alunos, mas “nem o mais completo dos quadros esgota a multiplicidade de dimensões em que a diferença se manifesta” (Sousa, 2011, p. 31) e importa considerar que “as dimensões da diferença atuam sempre em simultâneo” (Burbules, 1997, cit. por Sousa, 2011, p. 33).

Neste contexto, a diferenciação, longe de ser uma necessidade recente, continua a apresentar-se como um grande desafio da escola portuguesa. Conforme refere Roldão (2003), “a diversidade dos públicos escolares [apresenta-se] como o nó central de toda a complexa relação da escola com a sociedade” (p. 7), tendo emergido as “estratégias de diferenciação como recurso face ao crescimento do insucesso escolar associado à massificação da escolarização” (p. 21).

Não obstante, a escola, muito focada na uniformidade curricular, tende a ter dificuldade em se libertar da “cultura da homogeneidade” (Sousa, 2011), muitas vezes centrada em métodos expositivos.

A escola continua a “dar o mesmo, a todos, no mesmo espaço” (Alves, 2017, pp. 8-9), ainda que existindo a consciência de que os alunos necessitam não só de aceder ao conhecimento, como de desenvolver “competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, Preâmbulo).

Conforme reforça Martins (2017), “a educação para todos, consagrada como primeiro objetivo mundial da UNESCO, obriga à consideração da diversidade e da complexidade como fatores a ter em conta ao definir o que se pretende para a aprendizagem dos alunos à saída dos 12 anos de escolaridade obrigatória” (p. 5).

Aceitar o desafio da diferenciação implica que o professor reconheça que o ponto de partida dos alunos não é idêntico e que só é possível promover a igualdade de acesso ao sucesso se se disponibilizarem caminhos diferenciados.

Para ensinarmos de uma forma consequente com o estado inicial dos nossos alunos, temos de procurar descobrir que predisposição, que recursos e capacidades gerais e que conhecimentos prévios eles têm. Estas são as cartas com que iniciamos cada jogada de partida. Não é indiferente começarmos com um par de nozes ou com três ases, mas temos de começar com o que há, e construir o nosso jogo a partir daí. (Ausubel, Novak e Hanesian, s/d, cit. por Coll, Martin, Mauri, Miras, Onrubia, Solé, & Zabala, 2001, p. 73).

Numa tentativa de aproximação ao conceito de diferenciação, constata-se, como afirma Henrique (2011), que não existe uma definição que “reúna o consenso dos diversos autores e investigadores que se debruçam sobre esta temática. A expressão engloba diversas dimensões e é bastante abrangente, de onde decorre uma dificuldade em conseguir uma definição exata e consensual do entendimento que dela se faz” (p. 169).

Heacox (2006) realça que “diferenciar o ensino implica alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou interesses de cada aluno” (p. 10). Mas, para uma melhor compreensão do conceito, e atendendo à sua abrangência, importa equacionar a diferenciação a dois níveis: diferenciação curricular e diferenciação pedagógica.

A diferenciação pedagógica remete para a diversificação na gestão do grupo, do tempo, do espaço, de estratégias, de materiais (Damião, 1996; Sousa, 2011).

A diferenciação curricular visa “articular a finalidade social do currículo que é, por natureza, comum e uniformizadora, com os percursos e os contextos dos aprendentes, que são inevitavelmente diversos” (Roldão, 2003, p. 22). Remete para um papel ativo do professor na seleção de conteúdos, assumindo uma gestão crítica do currículo, no sentido de aproximar o currículo formal da experiência do aluno.

Como afirma Roldão (2003), “a diferenciação no plano curricular emerge um pouco a contra-corrente da própria natureza histórica do currículo escolar e da própria instituição escola [...] [onde se privilegiam] aprendizagens comuns e unificadoras” (p. 21).

Importa, ainda assim, considerar que, no quadro do Decreto-Lei n.º 55/2018, se prevê a “concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular, possibilitando às escolas a identificação de opções curriculares eficazes, adequadas ao contexto, enquadradas no projeto educativo e noutros instrumentos estruturantes da escola” (artigo 4.º, alínea b)).

O professor possui, neste contexto, uma autonomia relativa na gestão do currículo que se apresenta como indispensável à diferenciação curricular (Damião, 1996; Sousa, 2011). Conforme refere Sousa (2011), “o projeto de construção de aprendizagens

significativas falha, quando não se consegue compatibilizar o conhecimento representado pelo currículo formal com o conhecimento resultante da experiência pessoal do aluno” (p. 50).

Nem sempre os alunos são capazes de apreciar o valor do que se pretende que aprendam, pelo que é importante que se apresente como uma experiência de aprendizagem interessante que conduz a um fim “valioso”; como uma situação problemática, cuja solução importa ao aluno (Balacho & Coelho, 2001). “Os professores precisam de criar na sala de aula um ambiente que permita aos alunos processarem a informação da forma que o fazem no mundo exterior à escola. [...] Na escola [...], requeremos dos alunos apenas um ou dois tipos de processamento” (Sousa, 2011, p. 39).

Independentemente da forma de diferenciação que se equacione, ou da sua conjugação, importa que se promovam situações que, ao encontro do preconizado na Constituição da República Portuguesa (Assembleia da República Portuguesa, 2015), assegurem que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (artigo 74.º). Para tal, é necessário que se efetue um balanço das aprendizagens consideradas necessárias, recorrendo não só aos Programas e às Metas Curriculares, como também às Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico (promulgadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho); se equacionem as aprendizagens já realizadas pelo(s) aluno(s); se analisem pontos de encontro e de distanciamento; se pense na necessidade de eventuais reformulações ou do que pode ser feito para não “deixar o aluno para trás” (Sousa, 2011).

Heacox (2006), de modo mais sintético, refere-se à importância de duas etapas: a) o diagnóstico consciencioso do professor sobre as necessidades de aprendizagem dos seus alunos; b) o planeamento adequado das atividades e dos projetos que se dirigem à satisfação dessas necessidades.

Os planos curriculares de turma, enquanto documentos dinâmicos, podem assumir-se como valiosos instrumentos de trabalho, desde que “encarados como verdadeiros instrumentos de gestão curricular [...] [e não como meras] obrigações burocráticas e [...] fonte de desmotivação dos professores” (Sousa, 2011, p. 124).

Em síntese, importa que o professor examine se, e em que medida, está a fornecer aos seus alunos uma variedade e um nível de estímulo adequado de experiências de aprendizagem que possam ir ao encontro dos seus alunos e ajustar/modificar para um maior número de alunos aprender. Deve partir-se do que cada aluno já possui e encontrar caminhos para o levar mais além, num percurso de construção de competências que o preparem para a vida.

2. Estudo empírico

Conforme afirma Alves (2017), “nas mãos dos professores e das políticas que os podem (des)inspirar está, pois, um outro futuro possível. Basta [...] querer, saber e poder” (p. 13). Nesse sentido, e atendendo ao enquadramento teórico traçado, realizou-se um estudo exploratório, com o intuito de conhecer as perspetivas de docentes do ensino básico acerca da diferenciação pedagógica e curricular. De forma mais precisa, traçaram-se os seguintes objetivos:

1. conhecer o entendimento dos docentes sobre o conceito de diferenciação;
2. averiguar o papel que os docentes atribuem a si próprios neste processo;
3. conhecer práticas dos docentes que favorecem a diferenciação;
4. identificar eventuais constrangimentos à implementação de práticas de diferenciação.

A recolha de dados processou-se por meio de uma entrevista estruturada a 34 docentes de dois agrupamentos de escolas da região Alentejo, no segundo período do ano letivo 2017-2018. Nenhum destes agrupamentos integrava o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

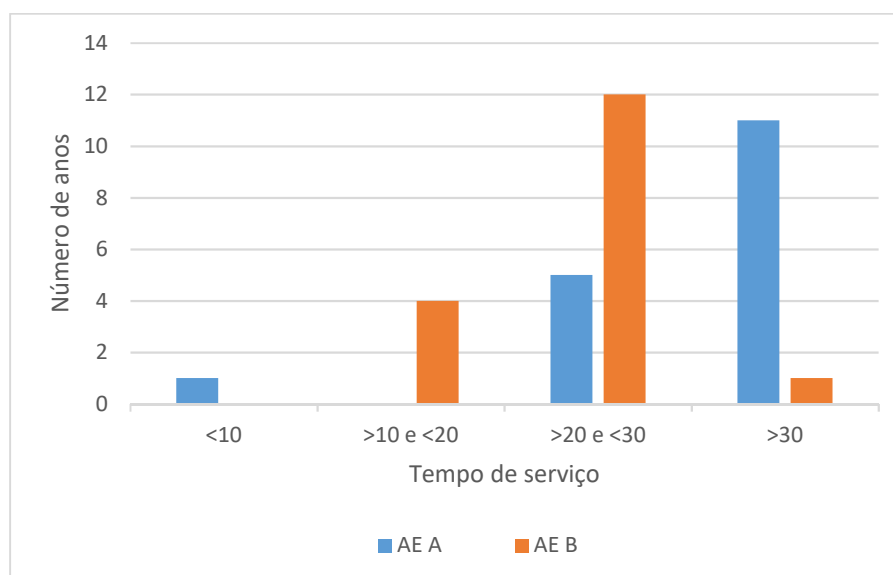
Tratou-se de uma amostra de conveniência, na qual se incluíram professores dos três ciclos do ensino básico, conforme consta na Tabela 1.

Tabela 1. Participantes no estudo

Nível de Ensino	Agrupamento	
	A	B
1.º Ciclo do Ensino Básico	6	7
2.º Ciclo do Ensino Básico	6	3
3.º Ciclo do Ensino Básico	5	7

A maioria dos entrevistados possuía mais de 20 anos de serviço (Figura 1). Os docentes do Agrupamento de Escolas B, na sua maioria ($n=10$), tinham entre 10 e 20 anos de serviço nesse agrupamento de escolas; seis tinham menos de 10, e apenas um, 20 ou mais anos de serviço. No Agrupamento de Escolas A, quatro dos entrevistados possuíam mais de 30 anos de serviço no agrupamento em causa; três possuíam entre 20 e 30; cinco entre 10 e 20; cinco menos de 10 anos.

Figura 1. Tempo de serviço dos participantes, por Agrupamento de Escolas (AE)



Uma vez transcritos os dados, foram sujeitos a análise de conteúdo, delimitando-se categorias e subcategorias. De seguida, dar-se-á conta de algumas das dimensões analisadas, suportando-nos nas “vozes” dos entrevistados. Apenas se fará uma análise

mais fina, por agrupamento de escolas ou por ciclo de ensino a que pertence o docente, quando os dados assim o justificarem. A discussão dos dados incidirá no conceito de diferenciação, no papel dos docentes, nas práticas promotoras de diferenciação e nos constrangimentos à sua implementação.

2.1. Conceito de diferenciação

Uma vez que a representação que se possui tende a influenciar a prática, numa fase inicial da entrevista, considerou-se pertinente indagar os participantes acerca do que entendem por diferenciação. Intencionalmente, não se referiu diferenciação pedagógica, nem diferenciação curricular, de modo a não influenciar/condicionar a resposta e a permitir que os entrevistados atribuíssem, livremente, um sentido ao conceito.

A partir da análise de conteúdo, emergiram três categorias: Intuito (Categoria A), Dimensões a considerar (Categoria B) e Operacionalização (Categoria C).

Ao nível da primeira categoria, identificaram-se as subcategorias que constam na Tabela 2.

Tabela 2. A. Intuito: subcategorias e frequências

Subcategorias	N
A1. Maximizar oportunidades de sucesso	7
A2. Alcançar o mesmo objetivo	5
A3. Gerir o processo de ensino-aprendizagem	3
A4. Alcançar um objetivo	2

Como é possível verificar, sete docentes apresentaram o entendimento de que a diferenciação é uma “forma diferente de atuar” (Entrevistado – Ent. 16), tendo em vista “maximizar as oportunidades” (Ent. 10), “promover a igualdade de oportunidades face ao sucesso” (Ent. 17), no fundo, “o fazer diferente para chegar a todos” (Ent. 34).

Cinco entrevistados consideraram que o intuito da diferenciação deve ser o de “conseguir que um grupo de alunos consiga chegar a objetivos idênticos” (Ent. 33), ainda que “por caminhos diferentes” (Ent. 18). Dois referiram-se também a alcançar um objetivo, mas não necessariamente o mesmo: “tentar trabalhar de forma diferente, a fim de alcançar um fim ou objetivo” (Ent. 12).

Apenas três docentes, pertencentes ao Agrupamento de Escolas A, se reportaram à conceção de diferenciação enquanto “processo permanente de gestão do processo de aprendizagem” (Ent. 34).

No seu conjunto, as diferentes conceções apresentadas pelos entrevistados complementam-se e vão ao encontro dos pressupostos da diferenciação e do estipulado nos documentos legais, nomeadamente ao nível da promoção do sucesso educativo (Decreto-Lei n.º 55/2018).

No que respeita à segunda categoria, identificaram-se quatro subcategorias (Tabela 3).

Tabela 3. B. Dimensões a considerar: subcategorias e frequências

Subcategorias	N
B1. Características	13
B2. Ritmos de aprendizagem	6
B3. Necessidades	4
B4. Capacidades/dificuldades	4

O estar atento às “características diferentes” (Ent. 6) foi um dos aspetos mais destacados (por quase metade dos entrevistados), ficando patente, no entendimento dos docentes, “a necessidade de agir de forma diferente em função do indivíduo, do grupo e da(s) turma(s)” (Ent. 13), uma vez que “tudo depende das características” (Ent. 14) identificadas. Heacox (2006) sublinha, precisamente, que uma sala de aula que favorece a diferença “afirma que todos os alunos têm pontos fortes que podem ser usados” (p. 19). Remete, pois, conforme um dos entrevistados mencionou, para a importância de se adotarem “formas diferentes de abordar os currículos, sempre de acordo com as

características de cada um” (Ent. 31).

Seis docentes referiram-se à relevância de “promover aprendizagens que respondam aos ritmos de cada um” (Ent. 7) e de as adequar “tendo em conta os ritmos” (Ent. 21). Importa considerar que “o tempo necessário para dominar uma competência ou para aprender um conceito varia de aluno para aluno. Alguns apreenderão [...] de imediato [...] precisam de menos exemplos, de menos tempo para praticar e de menos *feedback* para terem sucesso” (Heacox, 2006, p. 14); daí a relevância de se ter em conta esta dimensão.

Foi considerado, por quatro docentes do Agrupamento de Escolas B, que se deve “fazer diferente de acordo com as necessidades dos alunos” (Ent. 2), promovendo “aprendizagens que respondam” a essas mesmas necessidades.

Outros quatro docentes, mas do Agrupamento de Escolas A, destacaram a importância de “ter em atenção os alunos, capacidades e limitações”, sendo de realçar que estes entrevistados remeteram quer para as limitações/dificuldades, quer para as capacidades, para o já adquirido e para a possibilidade de os alunos irem mais além. Importa que a diferenciação não se centre só nos alunos que têm mais dificuldades, como também naqueles que podem progredir mais rapidamente, muito embora, conforme referido, só quatro docentes, pertencentes a um mesmo agrupamento, o tenham evocado. De destacar que a diferenciação, na perspetiva de Heacox (2006), “ajuda os professores a desenvolverem planos [...] e actividades que podem impedir que as crianças sejam deixadas para trás, ou que tenham de esperar, antes de prosseguirem” (pp. 14-15).

Ainda a respeito do entendimento dos docentes sobre o conceito de diferenciação, e no que à terceira categoria diz respeito, identificaram-se seis subcategorias (Tabela 4).

Tabela 4. C. Operacionalização: subcategorias e frequências

Subcategorias	N
C1. Estratégias/metodologias	15
C2. Tarefas/atividades	8
C3. Recursos materiais	6
C4. Abordagem dos conteúdos	6
C5. Comunicação	1
C6. Avaliação	1

Quase metade dos entrevistados referiu-se à “utilização de estratégias adequadas aos alunos” (Ent. 18) e a “diversificar/variare estratégias para as aprendizagens serem verdadeiramente significativas e efetivas” (Ent. 24). Destacaram, assim, a relevância de se “fazer diferente, utilizando metodologias diferenciadas” (Ent. 2). Roldão (2010) sublinha que “diferenciação não é ‘desigualização’ de metas; situa-se antes no plano dos processos de aceder e construir as aprendizagens de todos, para o que há que aprofundar os conhecimentos e métodos do trabalho didático e a organização do desenvolvimento do currículo” (p. 239).

Cerca de um quarto dos docentes associou a diferenciação ao tipo de tarefas/atividades, considerando que devem existir “tarefas diferentes para um mesmo conteúdo ou assunto” (Ent. 6). Os docentes parecem reconhecer, como sublinha Heacox (2006), “que os alunos não precisam de fazer os mesmos trabalhos, da mesma forma” (p. 24).

Seis docentes salientaram a relevância de se ajustarem os recursos materiais, utilizando “recursos diferentes sobre um mesmo conteúdo para grupos de alunos com características diferentes” (Ent. 6), aplicando “recursos de acordo com as dificuldades evidenciadas” (Ent. 15). Um dos entrevistados sistematiza que “diferenciação é um procedimento que permite distinguir, variar e adequar diferentes meios” (Ent. 33).

O entendimento de que a diferenciação se deve refletir na abordagem dos conteúdos foi mencionado por seis entrevistados, traduzindo-se, em seu entender, em “abordar os conteúdos diferentemente” (Ent. 31). Ainda assim, um docente do 3.º Ciclo do Ensino

Básico destacou que a abordagem aos conteúdos deve ser diferente, mas “apenas para os alunos com Necessidades Educativas Especiais [NEE]” (Ent. 9).

Analisando as respostas, constata-se que o enfoque da diferenciação, de uma forma global, se encaminha mais para a diferenciação de aspetos pedagógicos do que propriamente para a diferenciação curricular, e, a acontecer, esta emerge de forma mais direcionada para alunos com necessidades educativas, para os casos/situações em que a própria legislação já prevê adequações curriculares.

As necessidades de “adequar as avaliações aos diferentes ritmos dos alunos” (Ent. 21) e de “comunicar de forma eficaz” (Ent. 17) foram mencionadas por um entrevistado cada. A propósito da comunicação, o entrevistado acrescentou que a diferenciação pressupõe “entrar na pele do outro” (Ent. 17).

De realçar que nenhum dos entrevistados fez referência a considerar os estilos de aprendizagem dos alunos. É importante lembrar que “as crianças começam a sua carreira escolar com um estilo de aprendizagem internalizado, que inclui regras e procedimentos de aquisição de conhecimentos e de demonstração de competências” (Heacox, 2006, p. 15), pelo que será de grande relevo não ignorar esta dimensão. O professor poderá, a partir desse conhecimento, conceber estratégias concertadas, ora permitindo que o aluno aprenda de acordo com os seus estilos privilegiados, ora estimulando outras formas de chegar ao conhecimento.

2.2. Papel do docente

Confrontados com o papel que os docentes atribuíam a si próprios ao nível da diferenciação, emergiram diferentes perspetivas que se plasmaram em quatro categorias: Relevância (Categoria D); Decisão (Categoria E); Operacionalização (Categoria F); Avaliação (Categoria G).

Ao nível da categoria D, delimitaram-se duas subcategorias (Tabela 5) que representam o grau/nível de relevância que os docentes atribuem, a si próprios, no processo de diferenciação.

Tabela 5. D. Relevância: subcategorias e frequências

Subcategorias	<i>n</i>
D1. Determinante	11
D2. Secundário	2

Treze docentes referiram, explicitamente, ter um papel nas práticas de diferenciação, mas com relevância distinta. Quase um terço dos entrevistados ($n=11$) apresentou o entendimento de que “o professor tem um papel muito importante” (Ent. 13), sendo “o motor da diferenciação; sem ele não é possível que se faça diferenciação” (Ent. 31). Realçou-se ainda que o professor tem “um papel ativo” (Ent. 9), “na medida em que deve conhecer em profundidade o grupo de alunos que tem, para perceber quais as estratégias de ensino que deve aplicar nos vários contextos existentes” (Ent. 29). Heacox (2006) realça que “o professor determina a maneira mais efectiva de organizar os alunos para trabalharem em tarefas particulares, com base nos objectivos do currículo e nas suas necessidades de aprendizagem” (pp. 18-19).

Ainda assim, dos entrevistados que se referiram ao papel do docente, dois consideraram que ele existe, mas é secundário, realçando um deles que o “principal é desempenhado pelo aluno, que escolhe o caminho a seguir mediante as pistas e indicações que lhe vou fornecendo” (Ent. 7).

No que diz respeito à categoria E (Decisão), apenas se identificou uma subcategoria (E1. Gestor). Considera-se importante realçar que quase metade dos entrevistados ($n=14$) se afirmou como “gestor da decisão” (Ent. 6), assumindo a função de “decidir a forma como a diferenciação deve ser feita, a que níveis, que estratégias adotar” (Ent. 12). Um dos participantes no estudo foi mais longe, sublinhando que o professor tem a “liderança do processo de aprendizagem” (Ent. 34). No Decreto-Lei n.º 55/2018 preconiza-se, precisamente, “a assunção do papel decisivo das escolas e dos professores no processo educativo dos alunos” (Preâmbulo).

Em termos de operacionalização (Categoria F), identificaram-se quatro subcategorias (Tabela 6).

Tabela 6. F. Operacionalização: subcategorias e frequências

Subcategorias	<i>n</i>
F1. Planificar	7
F2. Implementar	3
F3. Motivar	3
F4. Colaborar	2

Sete entrevistados referiram-se ao seu papel no âmbito da planificação, destacando mesmo, um deles, “antes de mais, [o papel de] organizador e planificador” (Ent. 1). “Quando se conhece a turma, posso adaptar as aulas e alterar a planificação de forma a melhorar os resultados dos alunos” (Ent. 9). Emerge assim, uma vez mais, a importância de conhecer os alunos. O intuito será também o de “relacionar o currículo com as capacidades e necessidades de cada aluno” (Ent. 25). Nesta sintonia, Heacox (2006) sublinha que “o professor precisa, em primeiro lugar, de conhecer os interesses, o grau de preparação e as preferências de aprendizagem dos seus alunos. Nessa altura, [...] opera a diferenciação, combinando determinadas actividades com determinados alunos, com base nas suas necessidades de aprendizagem” (p. 18).

Três dos docentes destacaram que a função do professor se situa ao nível da implementação, possuindo “um papel significativo na operacionalização das decisões relativas à diferenciação efetiva” (Ent. 4).

Apenas três docentes fizeram referência ao papel do professor na qualidade de “impulsionador na motivação [...]”. Saber chegar ao aluno de modo a conquistar a sua vontade e força interior para ultrapassar as dificuldades manifestadas” (Ent. 3) e de alguém capaz de “identificar o que mais motiva o aluno” (Ent. 27). Embora referido por um número reduzido de entrevistados, importa notar a relevância desta dimensão ao nível da prática dos docentes, pois, como realçam Balancho e Coelho (2001), o professor deve ajudar o aluno a encontrar motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades. As mesmas autoras relembram que, caso o aluno não tenha, ou não encontre, o motivo para se dedicar à aprendizagem, dificilmente estará disponível para aprender. O professor poderá “fornecer incentivos

(estímulos) que se transformem em motivos facilitadores da aprendizagem” (p. 19). O próprio facto de o professor diversificar poderá contribuir para aumentar o grau de motivação de maior número de alunos; daí também a necessidade de se considerar esta variável.

No âmbito da última subcategoria (F4), dois docentes do Agrupamento de Escolas B referiram-se à necessidade de existir colaboração, realçando que, se “o trabalho fosse colaborativo, os alunos e os docentes teriam muito mais a ganhar ao nível das aprendizagens” (Ent. 2). Lima (2002) considera, precisamente, que “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). No entanto, Roldão (2006) alerta para o facto de que “o trabalho colaborativo não se resume a colocarmos um grupo de pessoas perante uma tarefa colectiva – não chega agrupar, nem é suficiente pedir resultados. O essencial das potencialidades do trabalho colaborativo joga-se no plano estratégico, e operacionaliza-se no plano técnico” (p. 27).

Ainda ao nível do papel do docente, e no que à última categoria diz respeito (G. Avaliação), registaram-se duas subcategorias (Tabela 7).

Tabela 7. G. Avaliação: subcategorias e frequências

Subcategorias	N
G1. Diagnosticar	6
G2. Acompanhar/facilitar	9

Ao nível da primeira subcategoria (G1), evidenciou-se o papel do docente na realização do “diagnóstico da turma para poder diferenciar” (Ent. 26), “de modo a poder definir as melhores estratégias de atuação para que todos os alunos atinjam sucesso educativo” (Ent. 15). Estas afirmações vão ao encontro de perspetivas já apresentadas pelos docentes, nas quais também se enfatizou a importância de conhecer o aluno para poder equacionar e implementar práticas promotoras da diferenciação.

Um dos entrevistados (Ent. 9) especificou as etapas que, em seu entender, devem ser

seguidas: “1.º diagnosticar as dificuldades dos alunos; 2.º conhecer os ritmos de trabalho/autonomia; 3.º conhecer o grau de conhecimento que os alunos têm ou que podem adquirir ao longo das aulas”. Sousa (2011), na mesma linha, defende precisamente que, “em primeiro lugar, é necessária uma operação extremamente selectiva de identificação, na experiência do aluno, de elementos que possam ser progressivamente aproximados do currículo formal [...]. Em segundo lugar, é necessário gerir flexível e eficazmente essa aproximação” (p. 106).

Nove entrevistados referiram-se ao papel de “facilitador” (Ent. 1), de alguém capaz de “organizar as atividades que facilitem a aprendizagem” (Ent. 10) e, simultaneamente, de acompanhar: “tento estar sempre atenta às dificuldades dos alunos de modo a poder colmatá-las” (Ent. 30). Sousa (2011) sistematiza que, “por trabalharem directamente com os alunos, adquirindo, assim, um conhecimento concreto das suas características, os professores encontram-se numa posição privilegiada, que torna fundamental e decisivo o seu contributo em qualquer processo de diferenciação” (p. 9).

2.3. Práticas promotoras de diferenciação

Considerou-se pertinente, uma vez auscultados os entrevistados acerca da perceção que possuíam em torno de diferentes dimensões da diferenciação, perceber se (e como) efetivamente traduziam os princípios da diferenciação, nas suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, perguntou-se aos entrevistados se consideravam que as suas práticas promoviam a diferenciação. Três docentes pertencentes ao Agrupamento de Escolas B, um do 2.º Ciclo do Ensino Básico e dois do 3.º Ciclo do Ensino Básico, afirmaram que “não” (Ent. 5), explicitando que “entre turmas, sim, ao nível dos alunos de uma mesma turma, não!” (Ent. 4). Uma das entrevistadas sublinhou: “atualmente, considero que é difícil” (Ent. 11). Responderam afirmativamente 13 entrevistados, mas a resposta da maioria dos docentes (18) encaminhou-se para a ideia de que “nem sempre” o conseguem fazer, por constrangimentos diversos, realçando mesmo que “É uma luta diária!” (Ent. 34).

Uma vez que apenas três afirmaram que as suas práticas não promoviam a

diferenciação, auscultaram-se os demais entrevistados acerca de que dimensões entendiam favorecer a diferenciação, obtendo-se uma panóplia de respostas que deram origem à criação de oito categorias, todas elas relacionadas com a vertente de operacionalização (Figura 2).

Figura 2. Categorias referentes às práticas pedagógicas

H. Planificação de aulas	J. Distribuição de tarefas	M. Gestão do espaço	O. Recursos
I. Abordagem dos conteúdos	L. Organização da turma	N. Gestão do tempo	P. Avaliação

Ao nível da categoria H, identificaram-se três subcategorias, conforme é possível observar na Tabela 8.

Tabela 8. H. Planificação de aulas: subcategorias e frequências

Subcategorias	N
H1. Características dos alunos	11
H2. Grau de complexidade	5
H3. Alunos com NEE	2

Dos 18 docentes que se referiram à dimensão da planificação, 11 mencionaram o facto de terem “em conta a heterogeneidade dos alunos” (Ent. 19) e de “todas as decisões serem centradas no aluno e na otimização das suas aprendizagens” (Ent. 23). Realça-se, pois, a necessidade de se atender “às características específicas de cada turma” (Ent. 12), planificando-se “de acordo com as aprendizagens e dificuldades dos alunos” (Ent. 28). Roldão (2003) sublinha, nesta linha de ideias, a relevância de se estar atento “à relação única de cada indivíduo com o saber escolar, tendo em consideração as dimensões inerentes a cada percurso individual [...], face ao próprio trabalho escolar e às representações e práticas que sobre ele cada indivíduo vai construindo” (p. 19).

Cinco entrevistados disseram planificar, de forma específica, por graus de complexidade distintos, ora pensando nos diferentes alunos (“Tento fazer uma planificação das aulas que tenha tarefas diversificadas, que vão do mais fácil ao mais difícil para que todos possam alcançar algum sucesso e se sintam realizados” – Ent. 8), ora pensando na complexidade inerente aos próprios conteúdos (“dando mais tempo para os conteúdos que terão mais importância e onde os alunos, normalmente, têm mais dificuldades, de forma a que os possam consolidar” – Ent. 9).

De notar que dois docentes afirmaram que efetuavam diferenciação ao nível da planificação, mas apenas “quando se trata de planificar aulas com alunos com NEE” (Ent. 7).

Importa destacar ainda que, dos sete docentes que anteriormente (subcategoria F1) haviam defendido que o papel do professor (ao nível da diferenciação) passava pelo ato de planificar, três não referiram que, nas suas práticas, a planificação era efetuada nesse sentido, evidenciando-se assim algum distanciamento entre o que se considera que pode ser realizado e aquilo em que efetivamente se traduzem as práticas.

A abordagem dos conteúdos foi outra das categorias delimitadas, a partir das respostas de doze dos entrevistados, tendo-se identificado quatro subcategorias (Tabela 9).

Tabela 9. I. Abordagem dos conteúdos: subcategorias e frequências

Subcategorias	N
I1. Características dos alunos	5
I2. Grau de complexidade	3
I3. Aproximação aos conhecimentos	2
I4. Consolidação de conhecimentos	2

À semelhança do verificado na categoria anterior (H), também ao nível da abordagem dos conteúdos, os docentes, embora em número inferior ($n=5$) e apenas um coincidente, se reportaram às características dos alunos, afirmando que, nas suas práticas, a “abordagem de conteúdos [ocorre] em função do perfil grupo/turma” (Ent.

7) e tendo em conta a “heterogeneidade do grupo/turma” (Ent. 15), “as diferentes características dos alunos (dificuldades, interesses, ritmos, etc.)” (Ent. 13) e “de forma contextualizada em função do quotidiano do aluno” (Ent. 34).

Também o grau de complexidade, mencionado na categoria H, foi considerado pelos docentes relativamente à abordagem de conteúdos, embora nenhum dos entrevistados seja coincidente nas subcategorias H2 e I2. Em relação à “abordagem dos conteúdos (gradação de complexidade)” (Ent. 17), estes são “explorados com graus de profundidade diferentes” (Ent. 10), “de modo a que todos percebam” (Ent. 12).

Nesta linha, embora de forma mais específica, dois docentes realçaram a necessidade de efetuar uma aproximação aos conceitos, tentando “explicar de várias maneiras, apresentar exemplos” (Ent. 8), ou até mesmo “dando os conceitos de uma forma “menos científica” (em 1.º lugar) e depois aprofundando” (Ent. 9). A este propósito, Sousa (2011) enfatiza que, efetivamente,

[...] pode ser mais adequado fazer o conceito emergir de situações directamente experienciadas pelo aluno e, quiçá, nomeá-los só *a posteriori*. [...] O apelo à experiência do aluno é mais imediato sem perder de vista a necessidade de garantir a progressiva capacidade de libertação do aluno de uma relação tão estreita entre o ensino e a sua experiência directa [...]. (pp. 113-114)

Outros dois docentes incidiram mais na consolidação de conhecimentos, realçando a importância de se assegurarem, “na abordagem dos conteúdos, os tempos de aprendizagem, apropriação, exercício e consolidação” (Ent. 19).

A respeito da distribuição das tarefas (Categoria J), os docentes referiram-se de novo às duas dimensões já explanadas anteriormente (características dos alunos e grau de complexidade), ainda que as situando ao nível das tarefas; por essa razão não serão aqui desenvolvidas. Os entrevistados fizeram ainda referência a uma nova dimensão, como é possível observar na Tabela 10.

Tabela 10. J. Distribuição das tarefas: subcategorias e frequências

Subcategorias	N
J1. Características dos alunos	8
J2. Grau de complexidade	5
J3. Apoio aos alunos	2

De realçar que um dos docentes afirmou, a propósito da distribuição de tarefas, que “é a dimensão que considero mais oportuna à diferenciação, pois é possível propor tarefas diferentes e com graus de dificuldade diferentes sobre um determinado conteúdo/assunto” (Ent. 6).

Relativamente ao apoio aos alunos, um dos entrevistados sublinhou que “a diferenciação operacionaliza-se, sim, ao nível do apoio prestado na realização das tarefas” (Ent. 4). Outro realçou que, “quando os alunos estão a realizar tarefas, vou junto deles para tirar dúvidas e, muitas vezes, peço também aos mais rápidos a terminar que ajudem os colegas” (Ent. 8). Está em causa não só o apoio prestado pelo docente, mas igualmente o apoio entre pares, como também se verifica na categoria seguinte, ao nível da organização da turma, mais especificamente, em grupos heterogéneos.

Na categoria referente à organização da turma (L), delimitaram-se três subcategorias (Tabela 11).

Tabela 11. L. Organização da turma: subcategorias e frequências

Subcategorias	N
L1. Grupos heterogéneos	9
L2. Grupos homogéneos	1
L3. Grupos de pequenas dimensões	9

Conforme se verifica, 19 entrevistados referiram que a diferenciação se operacionalizava, nas suas práticas, por meio da organização da turma em grupos,

ainda que de natureza distinta. Podemos constatar que, destes, quase metade dos entrevistados afirmou apostar na organização de grupos heterogêneos, juntando “alunos com diferentes interesses e capacidades para que todos possam lucrar com as aprendizagens de uns e outros” (Ent. 8). Um dos entrevistados afirmou: “Diariamente, realizamos diferenciação através do modo de formação de grupos de trabalho. Tenho por hábito ter em conta o relacionamento e as capacidades para que quem sabe mais auxilie quem sabe menos” (Ent. 12). No mesmo sentido, outro explicitou: “procuro que se estabeleçam tutorias entre os alunos” (Ent. 15).

Não obstante a tendência ter sido a de agrupar “os alunos com mais dificuldades com os alunos com bom aproveitamento, no sentido de promover entreajuda entre eles” (Ent. 29) e “evitar grupos desequilibrados” (Ent. 18), um entrevistado afirmou privilegiar a “organização da turma por grupos, de nível, nas aulas mais práticas; retirar um grupo de alunos de nível da sala de aula, para outra sala, de forma a organizar melhor as aulas” (Ent. 9).

Conforme afirma Heacox (2006), “determinar quais são as maneiras mais apropriadas de organizar os alunos durante as actividades de aprendizagem é uma tarefa-chave para os professores que implementam um ensino diferenciado” (p. 18).

Nove entrevistados também se referiram à organização em pequenos grupos, mas sem explicitar se homogêneos ou heterogêneos, reportando-se antes ao facto de agrupar “em função das características apresentadas pelos alunos e dos meus objetivos para as suas aprendizagens” (Ent. 7), sendo assim “possível dar tarefas diferentes a cada grupo” (Ent. 6). Um dos entrevistados realçou que “o grupo turma é organizado em subgrupos, permitindo um maior acompanhamento a cada aluno” (Ent. 10).

De notar, no entanto, que nenhum dos docentes afirmou organizar, diariamente, a turma em grupos, mas sim ocasionalmente. No fundo, “a organização da turma varia [essencialmente] consoante as actividades a desenvolver” (Ent. 2).

Ao nível quer do espaço (categoria M), quer do tempo (categoria N), alguns dos entrevistados mencionaram efetuar uma gestão flexível. Com efeito, sete docentes indicaram que a sua “gestão do espaço é flexível” (Ent. 15) e “varia consoante as actividades a desenvolver” (Ent. 2). Já os docentes que se referiram à gestão flexível do

tempo ($n=11$) parecem fazê-lo, essencialmente, na ótica de atender “aos alunos com ritmos de trabalho muito diferentes” (Ent. 7). Um dos entrevistados destacou mesmo que “nunca deixa que um aluno não termine a tarefa por falta de tempo, há sempre os mais rápidos e os mais lentos; ainda assim, não são melhores ou piores por isso” (Ent. 8).

De realçar que a gestão flexível do tempo é particularmente visível ao nível dos docentes que lecionam no 1.º Ciclo do Ensino Básico (dos 11, seis são deste nível de ensino): “quando necessário, permitir mais tempo [...] é bastante normal e habitual em mim e neste nível de ensino, estando aliás previsto na lei” (Ent. 12); “o 1.º ciclo permite” (Ent. 16). Também mais de metade dos docentes ($n=4$) que se referiu a uma gestão flexível do espaço é do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o que, como os próprios entrevistados mencionaram, não é certamente alheio às especificidades deste nível de ensino, nomeadamente no que à monodocência diz respeito.

Os docentes manifestaram preocupar-se também com os recursos (categoria O), tendo em vista a diferenciação (Tabela 12).

Tabela 12. O. Recursos: subcategorias e frequências

Subcategorias	N
O1. Diversificação de recursos materiais	6
O2. Mobilização de recursos humanos	4
O3. Adequação de recursos materiais	3

Seis entrevistados referiram apostar na utilização de “recursos pedagógicos diferentes em função das etapas dos trabalhos que os alunos estão a desenvolver” (Ent. 7), tentando “sempre utilizar recursos diversificados para maximizar as aprendizagens” (Ent. 13). Três, a propósito ainda dos recursos materiais, reportaram-se não propriamente à sua diversidade, mas à sua adequação: “os recursos disponíveis devem ser adaptados à turma” (Ent. 32); “procuro que estes sejam motivadores e adequados a todos” (Ent. 15).

Quatro docentes referiram a importância de mobilizar os “recursos humanos existentes na escola” (Ent. 2), nomeadamente “a professora coadjuvante, nas aulas mais práticas (sempre que possível)” (Ent. 9), “a docente de apoio educativo num horário estabelecido” (Ent. 16) ou “pessoas especialistas em determinada área” (Ent. 11). Heacox (2006) alerta precisamente para o facto de que “um ambiente de sala de aula que favoreça a diferenciação [...] permite que os alunos trabalhem com várias pessoas para alcançarem vários objectivos” (p. 19).

Por fim, a última categoria (P) relativa às práticas promotoras de diferenciação diz respeito à avaliação (Tabela 13).

Tabela 13. P. Avaliação: subcategorias e frequências

Subcategorias	N
P1. Avaliação diferenciada	11
P2. Avaliação de alunos com NEE	6
P3. Avaliação contínua	5
P4. Avaliação formativa	2

Quase um terço dos entrevistados mencionou que as suas práticas assentavam numa “avaliação diferenciada consoante as características” (Ent. 10). “As práticas de avaliação têm de ser pensadas tendo em conta as dificuldades dos alunos, as suas características, as metas a atingir...” (Ent. 13), nomeadamente com recurso a instrumentos diversificados. Um dos entrevistados clarificou: “A avaliação que faço não se centra apenas nos testes, aproveito tudo o que posso do desempenho de cada um; ainda assim, nos testes e fichas, coloco sempre exercícios de dificuldade baixa, média e alta para que todos se possam sentir satisfeitos com o seu desempenho” (Ent. 8).

Cinco docentes também se focaram na avaliação, mas dando ênfase ao seu carácter contínuo. “As práticas de avaliação são um modo de responder às diferenças dos alunos, uma vez que considero que a avaliação deve ser contínua e continuada” (Ent. 2).

Embora só dois docentes o tenham destacado, considera-se importante enfatizar a

promoção de práticas de diferenciação, suportadas na “avaliação formativa” (Ent. 28), com “uma avaliação para o que sabem, não uma avaliação sobre o que não sabem” (Q34). Precisamente nesta linha de ideias, Heacox (2006) sublinha que “o ensino diferenciado responde especificamente ao progresso dos alunos no contínuo da aprendizagem – o que eles já sabem e o que eles precisam de aprender” (p. 10).

De mencionar que seis docentes, apenas um coincidente com as referências anteriores a este propósito, também se reportaram à avaliação, mas considerando que “é adequada às especificidades dos alunos com NEE” (Ent. 15).

2.4. Constrangimentos à implementação da diferenciação

A partir das respostas dos docentes às questões, foi possível elencar uma série de constrangimentos que, em seu entender, condicionam a operacionalização da diferenciação.

O maior constrangimento foi percecionado, pelos entrevistados, ao nível da gestão do tempo ($n=6$): “A gestão do tempo torna-se uma barreira, ou seja, a diferenciação pedagógica e principalmente a curricular, a ser feita, levará mais tempo a ser concluída” (Ent. 1). Um dos entrevistados referiu mesmo que “é o fator mais relevante para que a diferenciação não aconteça na minha aula. É difícil conseguir rentabilizar o tempo, sempre escasso” (Ent. 5). Numa linha diferente, outro dos entrevistados afirmou que “o tempo necessário em trabalho burocrático nem sempre é positivo na construção de boas práticas pedagógicas” (Ent. 20).

O segundo maior constrangimento ($n=5$), na perspetiva dos entrevistados, ocorre devido aos “programas, normalmente extensos [...], e não se consegue cumprir, uma vez que existe uma grande diversidade dentro da turma” (Ent. 11). Um dos entrevistados considerou que se encontram “muito condicionados pela imposição dos programas” (Ent. 32).

Três docentes, de forma mais específica, reportaram-se quer ao “tipo de conteúdos” (Ent. 24), quer à forma como são abordados: “ao abordar conteúdos de forma expositiva é difícil diferenciar” (Ent. 6). Um dos docentes considerou como limitação, “no 1.º

Ciclo, grande parte da abordagem dos conteúdos ser feita através de manuais” (Ent. 12), o que poderá condicionar uma prática efetiva de diferenciação. Roldão (2010) refere-se, precisamente, à utilização dos manuais escolares numa lógica de passagem curricular entendida como debitação. O problema “prende-se com o uso e não com a natureza [...], bem como com a definição dos seus utilizadores preferenciais – manuais para os alunos como materiais de estudo e trabalho, ou manuais para os professores como bengala, directriz ou voz da sua actividade diária?” (pp. 235-236).

Também as características dos alunos foram referidas, por três dos docentes, como um constrangimento, encarando a heterogeneidade como uma dificuldade e não como uma potencialidade: “Sinto grandes dificuldades [...], uma vez que não consigo, de forma objetiva, diferenciar as tarefas dentro de uma mesma turma, quando, por vezes, se verifica uma grande heterogeneidade” (Ent. 4). Sublinhou-se que “é difícil, muitas vezes, conseguir responder às solicitações e exigências de cada um em particular e da turma em geral, uma vez que existe uma grande diversidade dentro da turma” (Ent. 11).

Dois docentes, situando-se também ao nível da turma, consideraram a dimensão como um dos constrangimentos: “Com a dimensão das turmas, é-me difícil planificar as aulas de forma diferenciada” (Ent. 18); “as práticas pedagógicas, por vezes, não correspondem às nossas expectativas, atendendo ao número elevado de alunos por turma [...]” (Ent. 20). Relacionando a dimensão da turma com o espaço, dois docentes expressaram que “a aplicação da diferenciação em sala de aula, por vezes, implica diferenciar espaços que nem sempre é fácil face à dimensão de algumas salas” (Ent. 6) e que “é complicado por a sala ser pequena para um grande grupo (25 alunos)” (Ent. 16).

A preocupação com os resultados foi outro dos constrangimentos, sendo evocado por dois docentes. Nas palavras de um deles: “A preocupação de alcançar muitas vezes resultados imediatos impede-me de aplicar [...] práticas pedagógicas que favoreçam a resposta à diferença” (Ent. 7).

De forma mais genérica, um dos entrevistados afirmou que: “Nem sempre consigo [diferenciar] e, atendendo à realidade do nosso sistema de ensino, não sei se é possível diferenciar totalmente” (Ent. 26).

Importa referir que, exceto os três docentes que consideraram que as suas práticas pedagógicas não promoviam a diferenciação, todos os outros deram conta de dimensões das suas práticas que entendiam serem importantes de destacar, não se identificando diferenças significativas decorrentes do agrupamento de escolas de pertença, do nível de ensino ou do tempo de serviço. No entanto, os constrangimentos foram quase todos expressos por docentes que possuíam mais de 20 anos de serviço, o que pode refletir uma maior dificuldade de operacionalizar práticas de resposta à diferença ou um maior conhecimento dos contextos e, por conseguinte, maior consciência dos constrangimentos subjacentes.

3. Em jeito de conclusão

No diálogo com os entrevistados, transpareceu a ideia de que a forma mais frequente de organização da turma continua a ser o “modelo autocarro”, não obstante em situações concretas adotarem outras organizações. As dimensões a que os docentes, ao longo da entrevista, fizeram mais referência foram: considerar as características dos alunos, tendo em vista equacionar estratégias/metodologias adequadas à sua diversidade, e, embora com menor expressividade, planificar de forma a melhor corresponder às capacidades e necessidades dos estudantes, nomeadamente através de propostas de atividades diferenciadas.

Ficou patente a diferenciação mais focada em dimensões pedagógicas do que curriculares, evidenciando-se alguma dificuldade na gestão flexível do currículo. As recentes alterações legislativas, nomeadamente ao nível do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, podem constituir-se como uma janela de oportunidade. De notar que os entrevistados nunca fizeram menção a estas alterações legislativas e que apenas um docente fez uma referência ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: “Não falamos de um mínimo nem de um ideal, mas do que se pode considerar desejável, com necessária flexibilidade” (Martins, 2007, p. 5).

Foi também evidente que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico se sentiam mais à vontade com a implementação de práticas de diferenciação, nomeadamente ao nível do espaço e do tempo. Esta última dimensão, associada à extensão dos programas, foi

aliás referida por vários participantes no estudo como um dos constrangimentos à implementação de práticas que favoreçam a resposta à diferença.

Para terminar, importa lembrar Savater (1997) quando afirma que, “enquanto indivíduos e enquanto cidadãos, temos o direito de ver tudo da cor característica da maior parte das formigas e de grande número de telefones antigos [...]. Mas enquanto educadores, temos apenas o dever de ser optimistas!” (p. 20). Só desta forma poderemos aceitar o desafio de fazer diferente, de arriscar o desconhecido, em prol da melhoria da aprendizagem dos alunos.

4. Referências bibliográficas

- Alves, J. (2017). Autonomia e flexibilidade: pensar e praticar outros modos de gestão curricular e organizacional. In C. Palmeirão & J. Alves (coord.), *A autonomia e a flexibilização curricular* (pp. 6-14). Porto: Universidade Católica.
- Assembleia da República Portuguesa (2015). *Constituição da República Portuguesa* (Sétima Revisão Constitucional). Lisboa: Assembleia da República – Divisão de Edições.
- Balancho, M., & Coelho, F. (2001). *Motivar os alunos*. Lisboa: Texto Editora.
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições Asa.
- Damião, H. (1996). *Pré, inter e pós acção: planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva Editora.
- Decreto-lei n.º 238/98 de 1 de agosto. *Diário da República n.º 176/98 – I Série A*. Lisboa: Ministério do Ambiente.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129 – 1.ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República n.º 128 – 2.ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. *Diário da República, n.º 138 – 2.ª Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (1987). Currículo uniforme – Pronto-a-vestir de tamanho único. In F. Machado & M. Gonçalves (eds.), *Currículo e desenvolvimento curricular* (pp. 62-267). Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de

- organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8, 1, 5-16.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação pedagógica: da teoria à prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167-187.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Martins, G. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: histórias da educação*. Porto: Edições Asa.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso. *Revista Noesis*, 71, 24-29.
- Roldão, M. (2010). A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação curricular. *Nuances: estudos sobre Educação*, 18, 230-241.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sousa, F. (2011). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

THE INTEGRATED SECONDARY EDUCATION IN THE PERSPECTIVE OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

Fábio Alexandre Araújo dos Santos¹

Joseane Duarte Santos²

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares³

Keila Cruz Moreira⁴

Resumo

Este artigo propõe refletir sobre a pedagogia histórico-crítica em consonância com a perspectiva do Ensino Médio Integrado. O Ensino Médio Integrado assume uma perspectiva de formação integrada a partir das categorias fundantes da *omnilateralidade* e *politecnia* e as dimensões integradas entre si (trabalho, ciência, tecnologia e cultura). A educação profissional e tecnológica no Brasil apresenta em seu contexto histórico a dualidade entre educação voltada para as atividades da

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – *campus* Natal Zona Norte – IFRN, Natal, Brasil. alexandre.araujo@ifrn.edu.br.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – *campus* Florianópolis – IFPI, Florianópolis, Brasil. joseaneduarte@ifpi.edu.br.

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – *campus* Natal Central – IFRN, Natal, Brasil. andrezza.tavares@ifrn.edu.br.

⁴ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – *campus* Natal Zona Norte – IFRN, Natal, Brasil. keila.moreira@ifrn.edu.br.

intelectualidade e as em torno das atividades manuais direcionadas ao fazer do trabalhador, desprestigiado socialmente. É a divisão clássica entre a formação geral, propedêutica, e a profissionalizante. Assim, objetiva-se discutir as contribuições pedagógicas da pedagogia histórico-crítica no contexto do Ensino Médio Integrado com vista a formação integrada. Para tanto, partiu-se de um estudo bibliográfico associando os pressupostos da referida pedagogia ao objeto de estudo da pesquisa que é o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, utilizando-se como base teórica Mizukami (1986), Libâneo (1991), Gasparin (2002), Santos (2005), Ramos (2008), Saviani (2011a), Araújo e Frigotto (2015), dentre outros. O estudo revelou que, embora não exista apenas uma tendência possível buscando atingir os objetivos do Ensino Médio Integrado, a tendência progressista histórico-crítica, cuja base filosófica é o materialismo histórico-dialético e a teoria histórico-cultural de Vygotski, consiste em uma das principais teorias no tocante as práticas pedagógicas no contexto do Ensino Médio Integrado ao preconizar o compromisso com a transformação social e a formação integrada dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado, pedagogia histórico-crítica, formação integrada.

Abstract

This article proposes to reflect on the relations between historical-critical pedagogy in line with the perspective of integrated secondary education. Integrated Secondary Education assumes an integrated training perspective based on the founding categories of omnilaterality, polytechnics and the integrated dimensions of each other (work, science, technology and culture). For the professional and technological education in Brazil presents in its historical context the duality between education directed to the activities of the intellectuality and those around the manual activities directed to the making of the worker, socially discredited. It is the classic division between general, propaedeutic and vocational training. Thus, it aims to discuss the pedagogical contributions of historical-critical pedagogy in the context of integrated secondary education with a view to integrated training. For that, a bibliographic study was started

associating the assumptions of the referred pedagogy to the object of study of the research that is the Integrated High School to Professional and Technological Education, using as theoretical base Mizukami (1986) Libâneo (1991), Gasparin (2002) Santos (2005), Ramos (2008) Saviani (2011) Araújo and Frigotto (2015), among others. The study revealed that, although there is not only a possible tendency to achieve the objectives of the integrated secondary education, the historical-critical progressive tendency, whose philosophical basis is historical dialectical materialism and Vygotski's historical cultural theory is one of the main theories regarding the pedagogical practices in the context of integrated secondary education to recommend the commitment to social transformation and integrated training of students.

Keywords: Integrated Secondary Education, historical-critical pedagogy, integrated training.

Introdução

Este artigo partiu de vivências pedagógicas oriundas da disciplina *Teorias e Práticas de Ensino Aprendizagem* do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, na qual foi solicitado indicar qual teoria do conhecimento/tendência pedagógica, dentre as abordadas pela disciplina, aplicaríamos no desenvolvimento do projeto da pesquisa com vistas a desenvolver a dissertação na área da educação profissional e tecnológica. Este projeto de pesquisa, na atualidade, encontra-se no formato de dissertação em construção que versa as contribuições de um aplicativo educacional informativo elaborado sobre a tríade ensino, pesquisa e extensão como um dos princípios pedagógicos da formação integrada proposta pelo Ensino Médio Integrado (EMI) a partir da concepção dos estudantes ingressantes em um dos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI. Neste sentido, optou-se pela pedagogia histórico-crítica fundamentada nos teóricos Karl Marx e na psicologia soviética de Vygotski no intuito de discutir a complexidade e a inteireza do EMI.

As bases conceituais da educação profissional e tecnológica e, conseqüentemente, do Ensino Médio Integrado são a formação integral/omnilateral, o trabalho como princípio educativo, a formação politécnica e a integração dos conhecimentos propedêuticos e técnicos por meio do currículo integrado como enfatizam Ramos (2008), Moura (2007) e Ciavatta (2005), dentre outros autores renomados no objeto de estudo explicitado.

Destaca-se que, quando se trabalha com a história da educação profissional e tecnológica no Brasil, temos a dualidade entre uma educação voltada para as questões da intelectualidade, mais valorizada culturalmente, e a educação em torno das atividades manuais, direcionadas ao fazer do trabalhador, desprestigiado socialmente. Configura-se no ensino profissionalizante a divisão entre a formação geral, propedêutica, e a técnica, mais prática, profissionalizante. Neste artigo, defende-se justamente a interligação das dimensões intelectual e profissional, tendo como princípio educativo o trabalho, unindo as duas dimensões numa interpretação da pedagogia histórico-crítica.

Para a efetivação da formação integrada, faz-se necessário o compromisso com um projeto de transformação social em que as instâncias responsáveis pela educação, como as secretarias de educação, gestores e professores, tenham em mente a motivação em romper com a dualidade do ensino, diferentemente da concepção dualista e dicotômica do ensino médio concomitante ou estritamente técnico, bastante comum e presente até a última década, isto é, antes da configuração do Ensino Médio Integrado, mais especificamente, em 2008 por meio do decreto n.º 2.208/08.

No entanto, mesmo diante da política em relação ao EMI na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), percebe-se que, no cenário da educação brasileira, o escamoteamento das políticas educacionais marcadas pela intencionalidade de manter o sistema produtivo vigente, às custas da retirada de direitos e da dignidade dos trabalhadores, de restrição de acesso tanto aos conhecimentos como aos bens de produção, alimentando uma “elite dirigente” e fomentando as desigualdades sociais, se faz presente. É com esta lógica que a educação profissional e tecnológica busca uma ruptura (Dante, 2007).

Neste sentido, torna-se conveniente mediar o trabalho pedagógico através de tendências pedagógicas de cunho progressista, por apresentarem pressupostos que vão ao encontro dos ideais do EMI, embora isto não implique dizer que outras tendências e teorias não possam, em algum momento, serem utilizadas para atingir uma finalidade específica, desde que, ao escolher métodos e técnicas, tenha-se como norte a transformação social, a emancipação e a autonomia dos estudantes de modo que sejam capazes de atuar na sociedade em favor da coletividade. As pedagogias liberais, por sua vez, direcionam seus objetivos para a adequação dos sujeitos ao mercado de trabalho, reproduzindo a lógica do capital, e por isso conflituam com as aspirações do EMI e das pedagogias progressistas.

Neste contexto, discutir o cenário do EMI em perspectiva internacional torna-se de suma importância no que diz respeito ao conhecimento de como se desenvolve tal cenário educativo, como também dialoga com princípios e necessidades referentes a melhoria do ensino médio em nível mundial, uma vez que, de forma geral, os problemas são semelhantes. É válido também ressaltar a busca por uma formação integrada (ensino médio propedêutico e profissional), e essa busca precisa ser coletivizada, pensada e analisada sob a ótica do contexto mundial da educação básica.

Como referencial teórico desta pesquisa, utilizaremos as discussões de teóricos que coadunam seus pensamentos e experiências fundamentados na pedagogia histórico-crítica como Gasparin (2002), Saviani (2011), Mizukami (1986), Libâneo (1990, 1991), Santos (2005), Ramos (2008), Araújo e Frigotto (2015), dentre outros autores.

Diante do exposto, no primeiro capítulo deste artigo faremos uma discussão sobre o EMI; no segundo capítulo, denominado “Ensino Médio Integrado: o diálogo com as pedagogias progressistas e o conflito com pedagogias liberais”, serão apresentadas algumas das principais características destas pedagogias, evidenciando a consonância das tendências de cunho progressista com o Ensino Médio Integrado; no terceiro capítulo, intitulado “A pedagogia histórico-crítica e sua associação ao EMI”, trataremos especificamente da pedagogia histórico-crítica no contexto do Ensino Médio Integrado.

1. Ensino Médio Integrado: conceitos e categorias fundantes

A história da educação profissional e tecnológica no Brasil revela uma dualidade estrutural entre educação voltada para as atividades intelectuais e educação direcionada para o trabalho manual. A dicotomia entre os dois tipos de formação, geral (propedêutica) e técnica (profissionalizante), reduz a educação da classe trabalhadora à apropriação de técnicas fragmentadas em detrimento de uma formação ampla (união entre formação geral e específica), levando ao trabalho alienado e à exploração da mão de obra trabalhadora, o que contribui para o aumento das desigualdades sociais, que perdura desde o surgimento do capitalismo até a atualidade.

O que se objetiva é que a educação propedêutica se torne parte inseparável da educação profissional, e isto significa que devemos adotar o trabalho como princípio educativo, com vistas à incorporação da dimensão intelectual ao trabalho produtivo e à formação de trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. Ou seja, significa unir a ação de pensar e planejar com a ação de executar, com vistas à formação integral da pessoa humana, à formação *omnilateral*, que implica “formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (Ciavatta, 2005, p. 3).

A formação integrada é oposta a formação unilateral e visa a preparação do indivíduo para a formação em todas as dimensões, conforme afirma Ciavatta:

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (Ciavatta, 2005, p. 2)

É esta a proposta do Ensino Médio Integrado, uma formação ampla e cidadã, capaz de contribuir para emancipação e autonomia do estudante em uma escola que não seja dual, e sim, unitária. A este propósito, discute Gramsci em relação ao ideal de uma escola como unitária, isto é, um espaço que possibilite os alunos a pensarem criticamente voltando seus olhares e mentes sobre as práticas sociais que, muitas vezes, naturalizam-se segundo discursos hegemônicos de elites exploradoras. Para o referido autor, o aluno em sua formação deverá refletir sobre a necessidade premente de que

A luta por uma nova hegemonia é também uma luta por uma nova forma de pensar. Romper com o modo homogêneo de pensar (aquele onde os indivíduos e as massas populares pensam o cotidiano e sua intervenção na sociedade nos limites traçados pelos valores, categorias e representações elaboradas pela concepção de mundo das classes dominantes), é um dos objetivos essenciais de luta pela formação de um *consenso ativo* da classe trabalhadora, na medida em que a ação dessa classe e as particularidades de sua visão de mundo construam uma ameaça às bases de sustentação do sistema vigente, contrariando o *consenso passivo*. (Fortunato, 2009, p. 9470)

Em consonância com o exposto por Gramsci (*apud* Fortunato, 2009), a escola é um campo de discussões hegemônicas e contra-hegemônicas, o que se constitui em um espaço favorável a superação das contradições sociais, dos discursos dicotômicos, desde que haja uma vontade política e não partidária daqueles que fazem o chão da escola. Para tanto, como um dos pilares do EMI, a educação politécnica não é aqui entendida no sentido *etimológico*, ou seja, como o ensino de muitas técnicas. Conforme afirma Saviani:

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. Essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo. (Saviani, 2007, p. 10)

Uma educação voltada a politecnia significa possibilitar aos estudantes a compreensão dos princípios científicos, tecnológicos, históricos e culturais que abrangem os processos de produção, de modo que os mesmos possam refletir e se posicionar diante de suas experiências tanto no interior das escolas quanto na sociedade em que vivem, sobretudo de forma crítica, construtiva e participativa.

Para isto, são necessárias mudanças estruturais nos locais onde acontece a preparação para o trabalho, como por exemplo a escola. É neste sentido que alguns autores, e aqui podemos citar Moura (2007), Ramos (2008) e Ciavatta (2005), defendem a interligação da formação geral e da formação técnica, tendo como eixos norteadores o trabalho, a ciência e a cultura para a consolidação de uma formação integrada, humanizada em seu sentido pleno, *omnilateral* como preconizam os ideais de Gramsci e Marx. Neste contexto, Gramsci aponta que a escola nessa perspectiva deve propiciar

uma cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (Gramsci, 1988, p. 118)

A proposta de Educação Profissional integrada à Educação Básica consolida-se na modalidade do Ensino Médio Integrado ao Técnico (Decreto n.º 5.154/2004), e os institutos federais têm se tornado locais propícios para o desenvolvimento de práticas educativas interdisciplinares que levem a formação integral por meio do currículo integrado, cujos princípios orientadores para sua organização, segundo Araújo e Frigotto (2015), são a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social. Isto pressupõe a articulação entre disciplinas propedêuticas e técnicas e a união da teoria com a prática na construção do conhecimento como uma totalidade. Essa totalidade está dentro da complexidade do conhecer, que possibilita conceituar e definir padrões dentro do contexto do mundo e no conhecimento universal.

Em se tratando da contextualização, e de acordo com Araújo e Frigotto (2015), ela “pressupõe a íntima relação dos conteúdos formativos com a realidade social e com os projetos políticos dos trabalhadores e de suas organizações sociais” (p. 6). Ainda, neste contexto, Pistrak (2009) afirma que a realidade social deveria ser o ponto de partida para os currículos integrados e a transformação dessa realidade social seria o ponto de chegada.

Isto nos leva a refletir que, devido à dualidade educacional mantida há décadas, que gerou duas classes antagônicas – a dos dirigentes e a trabalhadora – e resultou em desigualdades sociais estruturais, a EPT surge como uma esperança de se romper com esta realidade e o compromisso com a transformação social se apresenta como guia do projeto de Ensino Médio Integrado.

Na mesma linha de pensamento, Moura (2007) explicita que “esse ensino médio deve ser orientado para a formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para que assim possam nela inserir-se e atuar de forma ética e competente” (p. 17). Ou seja, significa uma formação adequada para o mundo do trabalho, para a compreensão das relações imbricadas neste meio, assim como a compreensão dos fenômenos científicos e tecnológicos e desenvolvimento mútuo da capacidade de pensar, criar e executar, e não uma formação dual, dicotômica e alienante ao formar-se apenas, ora para alcançar o ensino superior,

ora para ingressar no mercado de trabalho sem diferenciais como criticidade e criatividade, por exemplo.

Neste sentido, no próximo capítulo discutiremos as tendências pedagógicas progressistas, as quais podem nortear a *práxis* dos educadores tendo em vista ir ao encontro dos ideais do EMI, e claro, também destacaremos algumas contradições inerentes as pedagogias de cunho liberal que em essência acabam sendo conflituosas com os interesses da EPT e, por conseguinte, do EMI.

2. Ensino Médio Integrado: o diálogo com as pedagogias progressistas e o conflito com as pedagogias liberais

De acordo com Araújo e Frigotto (2015), o compromisso com a transformação social é o que distingue a *práxis* marxista da filosofia pragmática que busca vincular os processos formativos com as demandas imediatas e pontuais; isto é, que subordina tais processos formativos a demanda estritamente mercadológica vigente.

Conforme os autores acima referidos, “na perspectiva marxista a ação pedagógica é tomada como ação material, que subordina os conteúdos formativos aos objetivos de transformação social, visando à produção, portanto, da emancipação” (Araújo e Frigotto, 2015, p. 6). Esta é uma proposta diferente da da filosofia pragmática, que prioriza e subordina, mesmo que sutilmente e fundamentada em discursos pragmáticos e esperançosos de geração de empregos – ainda que sejam, na maioria, subempregos com relações depreciativas de empregadores para com seus empregados e, principalmente, colocando-os em condições desfavoráveis e precarização das condições de trabalho, em geral.

Em relação as tendências pedagógicas, Libâneo (1991) as classifica em liberais e progressistas. A tendência pedagógica progressista tem como premissa a transformação social. Como temos observado até aqui, esta é a teleologia do projeto de EMI, partindo daí o motivo pelo qual os educadores devem lançar mão de práticas pedagógicas que priorizem esta corrente. Ela abrange principalmente a pedagogia libertadora de Paulo Freire, também chamada por Mizukami (1986) de sociocultural,

a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, assim definida por Libâneo, e a Pedagogia Histórico-Crítica, que tem Saviani como idealizador.

As tendências pedagógicas progressistas apresentam como características mais marcantes, consoante Santos (2005), a reivindicação por ensino público, democrático e de qualidade; o cuidado de manter a relação da educação com a prática social; a relação entre objetivos educacionais, conteúdos e métodos; a análise crítica da ideologia social dominante; a articulação entre teoria e prática. Estas tendências priorizam meios didáticos que levem os estudantes a participação ativa na luta pela sociedade democrática; e propõem-se garantir aos alunos o direito ao conhecimento científico, a conteúdos e métodos, de modo a tornarem-se cidadãos reflexivos e serem capazes de atuar criticamente na realidade na qual estão inseridos, transformando-a. Diante dessas características, torna-se clara a relação das tendências pedagógicas progressistas com as bases conceituais da EPT e, conseqüentemente, do EMI.

Já as tendências pedagógicas liberais, de acordo com Libâneo (1990), buscam manter a ideologia hegemônica, levando os indivíduos a se adaptarem a valores e normas próprios da sociedade capitalista e promovem a escola como espaço/tempo de preparação para o desempenho de atividades, de acordo com determinadas habilidades específicas e individuais. A pedagogia tecnicista, por exemplo, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, baseia-se na instrução e aprendizagem restrita de técnicas fragmentadas desvinculadas do conhecimento amplo que lhes permita refletir sobre seu trabalho, levando o homem ao trabalho alienado, o qual “é atraído pelo estilo de vida da sociedade dominante e não se compromete com o seu mundo real” (Mizukami, 1986, p. 90).

Consonante com a concepção de educação integrada, Ramos (2008) enfatiza que o currículo do EMI não deve ser baseado em competências e habilidades, menos ainda nos princípios de adequação ao mercado de trabalho e às relações socioprodutivas, pois isto levaria a formações pragmáticas e tecnicistas, incompatíveis com a formação integrada.

Coadunando também com os princípios do EMI, Araújo e Frigotto (2015) afirmam que o projeto de ensino integrado representa um projeto comprometido com a

formação ampla dos trabalhadores, contrapondo-se às pedagogias liberais. Nesta perspectiva, destacamos que a história da educação registra entre as pedagogias liberais as tendências liberais, sejam a tradicional, a renovada ou a tecnicista.

A tendência liberal tradicional passou por várias críticas e ainda sofre muitas observações, principalmente: as relacionados ao não reconhecimento dos conhecimentos adquiridos fora da escola para a construção de novos conhecimentos, isto é, as oportunidades de aquisição de saberes significativos com maior sentido, tendo em vista que o conhecimento não possui relação com a vida dos alunos reais; a burocratização da veiculação dos conteúdos, designadamente provas (avaliação); o estudo e a aprendizagem com base na memorização e as normas rígidas do processo de ensino e aprendizagem como elementos fortes dos questionamentos que limitam o saber da população em geral e do futuro trabalhador.

A tendência liberal renovada, representada pelas pedagogias renovadas progressistas, não diretivas, enfatizam a igualdade e o sentimento de cultura como veículo do desenvolvimento de aptidões individuais, reforçando o individualismo e a responsabilidade do aprender focado apenas no aluno. Ainda na tendência liberal renovada temos as pedagogias culturalistas, piagetianas e montessorianas relacionadas com os fundamentos da Escola Nova ou Escola Ativa, cujo foco é a descoberta do conhecimento pelo aluno de modo dinâmico. Essa tendência e suas representações retiram o professor e os conteúdos curriculares do centro do processo de ensino e atribuem ao aluno o centro do processo educativo. O professor terá a responsabilidade de favorecer o ensino, estimulando a curiosidade, criatividade e inventividade do aluno pela descoberta, experimentação e construção do saber. No entanto, essa concepção pedagógica encontra muitas dificuldades devido as distorções que foram implementadas, pois não se organizava e planejava o que deveria ser desenvolvido, ensinado e aprendido, sob o argumento de que o conhecimento estava focado na vontade do aluno.

O elenco liberal finaliza-se com a pedagogia tecnicista, que se apresenta quando a Escola Renovada perde credibilidade no âmbito nacional e se volta para um outro tipo de educação para as massas, reafirmando a posição das classes mais favorecidas e

mantendo a distância do ensino para a população em geral. É uma pedagogia que defende uma abordagem controladora das ações dos alunos e professores, com atividades mecanicistas, sem reflexão, fragmentada, cuja principal função é formar mão de obra qualificada para o mercado, sem compreensão de seu papel neste, trazendo consequências perversas para os alunos e os demais atores envolvidos no fazer da escola. Por todos esses destaques, as pedagogias liberais são conflituosas com as bases do EMI.

3. As características da Pedagogia Histórico-Crítica e suas relações com o Ensino Médio Integrado

A importância de se conhecer a teoria e os métodos pedagógicos e basear a *práxis* de forma clara nos seus pressupostos se justifica por estes indicarem, segundo Libâneo (1991), o tipo de homem que se pretende formar, a que tipo de sociedade pretende-se chegar, para, a partir da relação entre teoria e prática, desenvolver práticas pedagógicas mediadas por um ideal. Dessa forma, é essencial que os educadores compreendam bem a tendência pedagógica que embasa sua prática para, de forma consciente, conduzir seu trabalho tornando a aprendizagem significativa e a educação transformadora.

De acordo com Saviani (2011), a pedagogia histórico-crítica é a “passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica, para uma visão crítico-dialética, portanto, histórico-crítica da educação, com vistas a articular uma proposta pedagógica cujo compromisso seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção” (p. 20). Dito de outra forma, consiste em uma teoria crítica da educação, não reprodutivista e não mecanicista, inspirada na transformação da sociedade. A este respeito, é possível considerar que:

Numa síntese bastante apertada, pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de

Vygotsky. A educação é entendida como um ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa. (Saviani, 2011a, p. 421)

A prática social como ponto de partida da prática educativa nos remete a uma das bases do currículo integrado que é o trabalho como princípio educativo, visto que:

[...] no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. (Saviani, 2007, p. 160)

A articulação da prática social com o processo educativo não pode ser concebida na escola sem a presença da interdisciplinaridade, haja vista que as disciplinas isoladas entre si não permitem conhecer a realidade concreta.

A interdisciplinaridade surge como opção de manter a totalidade do conhecimento, superando a fragmentação, sem negar as especializações do saber. Considera-se como objeto histórico, uma vez que se apresenta como uma necessidade social para impedir

de chegar a totalidade, pois uma visão fragmentada do mundo é uma visão caótica da realidade inversa ao entendimento da sociedade pela compreensão das múltiplas mediações e determinações do fazer histórico. De acordo com Kaveski (2005): “[...] a interdisciplinaridade é entendida [...] como função instrumental, a de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista a partir de uma abordagem relacional [...]” (p. 128). A interdisciplinaridade favorece uma visão da totalidade do conhecimento escolar, do ensino e do conhecimento educacional no seu conjunto. Assim, é um contraponto a fragmentação na educação que reproduz a fragmentação do mundo em resultado das relações de produção e reprodução social.

A compreensão histórica dos processos de trabalho, a aprendizagem de conhecimentos sistematizados e a compreensão das relações de trabalho levarão o aluno a desenvolver uma consciência crítica, proporcionando-lhe uma ampla formação que possibilitará formar profissionais competentes e garantirá sua inserção na vida produtiva com dignidade. Segundo Mizukami (1986), “o homem se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua historicidade” (p. 90).

O método da pedagogia histórico-crítica pressupõe que professor e aluno produzam uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Tal método tem três fases intermediárias: a problematização, na qual cabe identificar as questões suscitadas pela prática social; a instrumentação, que significa dispor dos instrumentos teóricos e das práticas para a compreensão e solução do problema; e a catarse, que significa incorporar a nova aprendizagem resultante do processo e integrá-la na vida dos alunos (Saviani, 2011). Sobre a pedagogia histórico-crítica e a educação escolar é possível afirmar, segundo Saviani (2011) que:

[...] a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica: a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as

condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (Saviani, 2011b, p. 9)

Em suma, significa aprender criticamente o conhecimento científico, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos e, por conseguinte, levando-os a reflexão, isto é, problematizando ao longo do desenvolvimento ações didático-pedagógicas que levam a compreensão do saber científico, sistematizado. É um processo de construção de uma aprendizagem significativa que tem como âncora a prática social.

Quando nos referimos a aprendizagem significativa, convém lembrar que nos referimos aos pressupostos do pesquisador em psicologia do desenvolvimento e psicologia educacional David Ausubel (1918-2008). A aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre os conhecimentos prévios, identificados por Ausubel como subsunçores; nessa inter-relação cognitiva os conhecimentos já existentes favorecem uma aprendizagem nova, quer dizer, novos conhecimentos adquirem um significado com maior consistência para novas aprendizagens.

A estrutura cognitiva onde ocorrem as inter-relações é um constructo, ou seja, não é uma referência concreta: possui níveis distintos, pois abrange várias áreas do conhecimento, podendo ser de natureza conceitual, procedimental ou atitudinal, como a prática social. Mesmo que Ausubel ressalte os subsunçores num campo mais conceitual, no nível da cognição eles podem ser muito mais abrangentes e complexos, aplicáveis a diferentes áreas do conhecimento.

Assim, num processo de recepção, descobrimento, construção ou atribuição de significados a novos conhecimentos, os subsunçores são importantes no processo interativo, servindo como “âncora” para a significação de novos conhecimentos e aprendizagens, de modo que se tornem mais perenes para futuras compreensões e

novos significados muito úteis quando tratamos das relações de conhecimento dentro de um currículo médio integrado.

Transportando esse ideário para o contexto do Ensino Médio Integrado, Ramos (2008) descreve o currículo integrado sob a perspectiva histórico-crítica:

Nossa concepção de currículo integrado traz, ainda, a preocupação com a historicidade do conhecimento. Essa perspectiva entende ser a partir do conhecimento na sua forma mais contemporânea que se pode compreender a realidade e a própria ciência na sua historicidade. Os processos de trabalho e as tecnologias correspondem a momentos da evolução das forças materiais de produção e podem ser tomados como um ponto de partida histórico e dialético para o processo pedagógico. Histórico porque o trabalho pedagógico fecundo ocupa-se em evidenciar, juntamente com os conceitos, as razões, os problemas, as necessidades e as dúvidas que constituem o contexto de produção de um conhecimento. A apreensão de conhecimentos na sua forma mais elaborada permite compreender os fundamentos prévios que levaram ao estágio atual de compreensão do fenômeno estudado. Dialético porque a razão de se estudar um processo de trabalho não está na sua estrutura formal e procedimental aparente, mas na tentativa de captar os conceitos que os fundamentam e as relações que os constituem. Esses podem estar em conflito ou ser questionados por outros conceitos. (Ramos, 2008, p. 18)

Isto nos dá pistas seguras para a total congruência entre a pedagogia histórico-crítica e o Ensino Médio Integrado. Confirmando tal congruência, a proposta de Saviani adquiriu como adeptos, dentre outros estudiosos, João Luiz Gasparin, que estruturou cinco passos que formam a didática da pedagogia histórico-crítica, considerados imprescindíveis para o desenvolvimento do educando:

Esta é uma teoria de grande relevância para a educação brasileira, pois evidencia um método diferenciado de trabalho, especificando-se por passos que são imprescindíveis para o desenvolvimento do educando (Primeiro passo: Prática Social; Segundo passo: Problemática; Terceiro passo: Instrumentalização; Quarto passo: Catarse; Quinto passo: Prática Social). Seu método de ensino visa estimular a atividade e a iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (Gasparin & Petenucci, 2008, p. 4)

Percebe-se, na apresentação das etapas metodológicas acima, os passos da didática descrita por Gasparin (2002): o primeiro passo é a prática social, que tem como ponto de partida o nível de conhecimento atual do educando sobre o conteúdo. O educador estabelece um diálogo com os discentes para diagnosticar seu conhecimento quanto ao conteúdo e instigando-os a manifestarem suas curiosidades.

O segundo passo trata-se da problematização que “tem como finalidade selecionar as principais interrogações levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo” (Gasparin, 2002, p. 37). Este passo acontece através do diálogo entre professor e alunos, com o objetivo de refletir sobre os problemas apresentados pela prática social relacionados ao conteúdo.

O terceiro passo é chamado de instrumentalização, e, segundo Gasparin (2002), “é o caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (p. 53).

O quarto passo, a catarse, é a expressão elaborada do novo conhecimento adquirido, isto é, o momento de o aluno sintetizar o novo conceito a respeito do conteúdo obtido na fase anterior.

O quinto passo é a prática social final, a qual acontece quando o estudante assume uma nova atitude na sua forma de ver o conteúdo, passível de modificar seu modo de pensar e agir. A prática social final é evidenciada, desta forma, pela nova postura, compromisso e ações que o educando passa a executar a partir da incorporação do novo conteúdo científico apreendido em relação ao compromisso com a transformação social, além de identificar as contribuições pedagógicas da formação integrada em interface com o mundo do trabalho. Enfim, quando o conhecimento adquirido lhes permitir engajar-se no propósito de sua formação, os próprios alunos poderão não somente visualizar o EMI como etapa de preparação para o acesso a cursos superiores ou a simples inserção no mercado de trabalho, como visualizar a “unidade” e, através desta formação, estarão mais bem preparados para a vida e na vida.

Conforme abordado em notas anteriores, a filosofia que embasa esta pedagogia é o materialismo histórico-dialético e a psicologia é a teoria histórico-cultural de Vygotski, pela qual o homem é compreendido como um ser histórico que resulta das relações com o mundo natural e social e o conhecimento é fruto da interação sujeito-objeto.

A didática da pedagogia histórico-crítica está em consonância com o EMI e com o currículo integrado, posto que:

Os cinco passos que formam a didática da Pedagogia Histórico-Crítica exigem do educador uma nova forma de pensar os conteúdos; estes devem ser enfocados de maneira contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano, evidenciando que este advém da história produzida pelos homens nas relações sociais de trabalho. Essa didática objetiva um equilíbrio entre teoria e prática, envolvendo os educandos em uma aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos e políticos, para que estes sejam agentes participativos de uma sociedade democrática e de uma educação política. (Gasparin & Petenucci, 2008, p. 9)

Eis o cerne da questão e o ponto de congruência do currículo integrado e dos ideais do EMI com a pedagogia histórico-crítica. Torna-se claro para os autores citados a respeito dessa temática que os objetivos de formação do Ensino Médio Integrado podem ser conduzidos pela pedagogia histórico-crítica.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo indicar qual tendência pedagógica será aplicada no desenvolvimento do projeto de pesquisa do mestrado PROFEPT, justificando os motivos da escolha e relacionando-a com o objeto de estudo.

Diante da definição das tendências pedagógicas liberais e progressistas, optou-se por guiar a pesquisa sob a ótica da tendência pedagógica progressista histórico-crítica por ser uma pedagogia crítica não reprodutora da ideologia dominante e não mecanicista e por ter como principais objetivos: a transformação social; o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo; o desenvolvimento da consciência dos educandos; o acesso ao conhecimento científico que lhes permite reconstruir o pensamento, mudar de atitude e intervir na realidade; o acesso aos conhecimentos construídos historicamente, que os levará à compreensão dos fenômenos científicos e tecnológicos e ao desenvolvimento mútuo da capacidade de pensar, criar e executar.

Dessa forma, os princípios do Ensino Médio Integrado, objeto de estudo da pesquisa, convergem para a ação pedagógica norteada pela tendência pedagógica histórico-crítica, haja vista seus objetivos em comum. Acredita-se que a prática pedagógica embasada nesta pedagogia aponta para o alcance dos objetivos do Ensino Médio Integrado, dentre eles: a união da teoria à prática; o trabalho como princípio educativo, já que os princípios filosóficos e psicológicos da pedagogia histórico-crítica compreendem o homem como um ser histórico e suas bases são constituídas sobre o trabalho; a formação integral/omnilateral; a formação politécnica; a contextualização e a interdisciplinaridade, indispensáveis para a efetivação do currículo integrado. Estes princípios estão presentes nesta pedagogia, a qual tem como ponto de partida e ponto de chegada a prática social.

Portanto, é de suma importância a efetivação da perspectiva pedagógica histórico-crítica no Ensino Médio Integrado, visto que propicia ao sistema escolar, aos professores, aos alunos e à sociedade em geral, a percepção dos alunos não apenas como meros aplicadores de conceitos e experiências vivenciadas ao longo de sua formação técnica, mas como sujeitos autocríticos, críticos e conscientes de seu papel na sociedade e do papel da educação na sociedade.

Referências bibliográficas

- Araújo, R. M. L., & Frigotto, G. (2015). Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, Natal, 38, 61-80.
- Brasil (1996). Decreto n.º 5.154/04 – Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos>>. Acesso em: 05 dez. 2017.
- Ciavatta, M. (2005). *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. São Paulo: Cortez.
- Fortunato, Sarita Aparecida de Oliveira. Escola, Educação e Trabalho na Concepção de Antônio Gramsci. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Curitiba: PUC-PR, 2009.
- Gasparin, J. L. (2002). *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 3.^a ed. Campinas: Autores Associados.
- Gasparin, J. L., & Petenucci, M. C. (2008). Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf.
- Kaveski, F. C. G. (2005). Concepções acerca da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: um estudo de caso. In *II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade*. Vitória/Vila Velha.
- Libâneo, J. C. (1990). *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: Loyola.
- Libâneo, J. C. (1991). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (1992). Tendências pedagógicas na prática escolar. In J. C. Libâneo, *Democratização da Escola Pública – A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.
- Mizukami, M. G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Moura, D. H. (2007). Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. *Holos*, 2, 1-27. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/ar;cle/viewFile/11/110>.

- Moreira, M. A., & Masini, E. A. F. (2006). *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. 2.^a ed. São Paulo: Centauro Editora.
- Ramos, M. (2008). Concepção do ensino médio integrado. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, v. 8, 2008. Disponível em: https://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf.
- Santos, Akiko (2005). Teorias e métodos pedagógicos sob a ótica do pensamento complexo. In J. C. Libâneo, *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Editora Átomoealínea, 3, pp. 63-82.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, 34, 152-180.
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2011a). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2011b). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11.^a ed. rev. Campinas: Autores Associados.

**O PAPEL DA ESCOLA NO CONTROLO DA VIOLÊNCIA NO NAMORO:
PERCEÇÕES DOS AGENTES EDUCATIVOS**

**THE ROLE OF SCHOOL IN CONTROLLING DATING VIOLENCE:
PERCEPTIONS OF EDUCATORS**

Sónia Caridade¹

Rita Pereira²

Cristina Soeiro³

Resumo

A escola constitui o local onde os jovens permanecem a maior parte do tempo e estabelecem as primeiras interações e experiências amorosas. Os agentes educativos possuem um papel importante na identificação e sinalização das manifestações de violência no namoro. O presente estudo qualitativo teve como objetivo analisar a perceção de 11 profissionais integrados no sistema de ensino sobre a violência no namoro. Ainda que os entrevistados tenham revelado algum conhecimento e consciencialização para as principais especificidades e dinâmicas abusivas inerentes à violência no namoro (e.g., conceptualização do fenómeno e suas tipologias abusivas, efeitos e impacto deste tipo de abuso íntimo em rapazes e raparigas, origens e

¹ Autora de correspondência. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Observatório Permanente Violência e Crime, Centro de Investigação em Ciências Sociais e do Comportamento, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. Praça 9 de Abril, 349. 4249-004 Porto, Portugal. soniac@ufp.edu.pt.

² Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. 35515@ufp.edu.pt.

³ Instituto Superior de Ciências da Saúde Egas Moniz, Costa da Caparica, Lisboa. c.soeiro@netcabo.pt.

motivações do abuso, dificuldades inerentes ao pedido de ajuda), foram detetados nos seus relatos outros indicadores (e.g., legitimação da violência em certas circunstâncias, minimização da violência psicológica) que denunciam a necessidade de providenciar esforços complementares para fazer face aos riscos inerentes ao uso da violência no namoro. As implicações práticas e empíricas futuras deste estudo são também objeto de discussão neste trabalho.

Palavras-chave: Agentes educativos, violência no namoro, escola.

Abstract

The school is where young people spend most of their time and establish their first interactions and experiences. Educational professionals play an important role in the identification and signaling the different manifestations of dating violence. The present qualitative study aimed to analyze the perception about dating violence of 11 professionals integrated in the school system. Although interviewees have revealed some knowledge and awareness of the main specificities and abusive dynamics to dating violence (e.g., conceptualization of the phenomenon and its abusive typologies, effects and impact of dating violence on boys and girls; difficulties inherent in the request for help), other indicators (e.g., legitimization of violence in certain circumstances, minimization of psychological violence) were identified in their reports that identify the need to provide complementary efforts to address the risks to practice dating violence. The future practical and empirical implications of this study are also the subject of discussion in this paper.

Keywords: Educational professionals, dating violence, school.

1. Introdução

A violência no namoro constitui um grave e complexo problema comportamental e de saúde que atinge adolescentes e jovens adultos, introduzindo alterações significativas na sua vida e afetando todo o seu percurso desenvolvimental (Caridade, 2018a). Este

tipo de abuso íntimo tem sido positivamente associado à emergência de múltiplos problemas em termos comportamentais (e.g., consumo de substâncias, envolvimento em comportamentos antissociais e comportamentos sexuais de risco ou outras formas de violência interpessoal), emocionais (e.g., problemas de ansiedade, depressão, ideação suicida) e de saúde mental (e.g., perturbação de stress pós-traumático) (e.g., Cartner-Snell, 2015; Exner-Cortens, Eckenrode & Rothman, 2013).

Internacionalmente, a violência no namoro tem sido amplamente investigada procurando-se a caracterização do fenómeno em termos da sua frequência e extensão (e.g., Straus, 2004; Jennings *et al.*, 2017), os potenciais efeitos e consequências nas vítimas (e.g., Exner-Cortens *et al.*, 2013), os diferentes fatores de risco associados à vitimação e perpetração deste tipo de abuso (e.g., Capaldi, Knoble, Shortt & Kim, 2012; Garthe, Sullivan & McDaniel, 2016; O’Keefe, 2005), as barreiras inerentes ao pedido de ajuda (e.g., Moore, Sargent, Ferranti & Gonzalez-Guarda, 2015; Shen, 2011) ou, ainda, o desenvolvimento e implementação de diferentes programas de prevenção (e.g., Black, Hawley, Hoefer & Barnett, 2017) e a análise da sua eficácia (Koker, Mathews, Zuch, Bastien & Mason-Jones, 2014). Assim, e no que respeita à prevalência deste fenómeno, cita-se um dos maiores estudos interculturais desenvolvidos neste âmbito por Straus (2004), o qual envolveu uma amostra de 8666 indivíduos de 31 universidades de 16 países, com idades entre os 18 e os 40 anos, procurando caracterizar a prevalência da violência física e da violência física severa nas relações de namoro nos últimos doze meses. Este estudo apurou que 29% da amostra admitiram já ter praticado agressões físicas sobre os parceiros, e aproximadamente 9,4% reconheceram ter sofrido violência física severa. Por sua vez, uma revisão sistemática (Jennings *et al.*, 2017) que envolveu 169 estudos conduzidos com jovens entre os 15 e os 30 anos, encontrou estimativas de prevalência mais baixas entre os mais jovens (<10%) comparativamente com os mais velhos (entre 20% e 30%), sendo que as mulheres relataram elevados indicadores de vitimação.

Em Portugal, e ainda que com início mais tardio ao verificado no contexto internacional, o reconhecimento desta forma de violência interpessoal está igualmente retratado em diversas investigações que têm sido levadas a cabo nos últimos vinte anos

(e.g., Lucas, 2002; Faias, Caridade & Cardoso, 2016; Machado, Caridade & Martins, 2010; Paiva & Figueiredo, 2004; Neves, Cameira, Machado, Duarte & Machado, 2016; Santos & Caridade, 2017), as quais têm permitido constatar que a violência nas relações íntimas, especialmente entre os mais jovens, constitui uma realidade que atinge números preocupantes e alarmantes. Deste modo, um dos maiores estudos produzidos no contexto português (Machado, Caridade & Martins, 2010), que envolveu uma amostra de 4667 jovens com idades entre os 13 e os 19 anos, concluiu que 25,4% dos inquiridos tinham sido expostos a pelo menos um ato de violência no namoro, 19,5% admitiram ter sofrido violência psicológica e 13,4% violência física. Um outro estudo, desenvolvido pela União de Mulheres Alternativa e Resposta (UMAR) e que contemplou uma amostra de 2500 jovens com idades entre os 12 e os 18 anos, apurou indicadores de violência ligeiramente inferiores, em que 8,5% dos participantes revelaram ter sofrido violência psicológica, 5% violência física e 4,5% violência sexual (UMAR, 2016). Tais dados poderão indiciar alguma desejabilidade social (na medida em que foram recolhidos em contexto escolar) ou mesmo a tendência para os adolescentes minimizarem e/ou relativizarem a violência nas suas relações de namoro, percecionando, não raras vezes, certos comportamentos abusivos como sendo um sinal de ciúmes ou um ato de amor e não se reconhecendo como vítimas (Ameral, Reed & Hines, 2017). Por sua vez, um outro estudo (Neves, Correia, Torres, Borges, Silva & Topa, 2018), conduzido com uma amostra de 609 estudantes universitários, comprovou que uma percentagem significativa de estudantes já esteve exposta a situações de violência no namoro, surgindo as raparigas como as principais vítimas (22,4% das raparigas e 10,7% dos rapazes); também neste estudo a violência psicológica registou valores mais expressivos (22,2% no caso das raparigas e 24,3% no caso dos rapazes).

A investigação sobre a violência no namoro tem incidido fundamentalmente na caracterização do fenómeno, recorrendo sobretudo a amostras normativas constituídas por adolescentes e/ou jovens adultos e descurando outras dimensões e perspetivas do problema. Deste modo, carecem estudos que procurem investigar diretamente as perceções que os adolescentes e jovens possuem sobre as relações amorosas ou mesmo sobre a ocorrência de violência neste âmbito. A realização deste tipo de trabalhos poderá acarretar implicações importantes, seja para a própria investigação (e.g.,

ajudando na identificação das medidas mais adequadas para avaliar este tipo de abuso), seja para traçar a estratégia de prevenção e intervenção no fenómeno (e.g., útil na identificação e explicação de alguns fatores contextuais que poderão ajudar a compreender a eficácia dos programas interventivos) (Martsolf, Colbert & Draucker, 2012). Do mesmo modo, a investigação no domínio da violência no namoro tem descurado a perspetiva de outros atores sociais, como é o caso dos agentes educativos (pais, professores e outros profissionais que atuam no sistema de ensino ou mesmo os pares) ou ainda de outros profissionais que lidam/contactam diariamente com adolescentes e jovens adultos, os quais poderão desempenhar um papel determinante no tipo de resposta e estratégia de intervenção a adotar face a este tipo de abuso, funcionando como importantes agentes de mudança (e.g., Fellmeth *et al.*, 2013; Khubchandani *et al.*, 2012; Khubchandani *et al.*, 2017). De referir que a violência nas relações íntimas poderá ter um início precoce, mesmo ainda durante a fase da adolescência (Muñoz-Rivas, Grãna & O’Leary, 2007), com particular expressão em contexto escolar. Por sua vez, a escola constitui uma instituição promotora de valores como a educação e a cidadania, acolhendo uma grande diversidade de jovens que, não raras vezes, se revelam muito permeáveis à legitimação deste tipo de abuso íntimo. Neste sentido, é também responsabilidade da escola desenvolver e implementar ações e/ou medidas que promovam a consciencialização destes jovens para o problema, desmistificando estereótipos e crenças que possam contribuir para a perpetuação da violência no namoro (Guerreiro *et al.*, 2013). Por outro lado, os profissionais de educação constituem a primeira linha para se proceder à identificação e sinalização do fenómeno.

A demonstração de preocupação e consciência em relação à problemática da violência no namoro por parte dos profissionais inseridos no sistema de ensino afigura-se, deste modo, fundamental, sendo certo que é conhecida a dificuldade destes em, por exemplo, distinguirem fenómenos que se despoletam no meio escolar, verificando-se uma tendência para equipararem a violência no namoro ao “*bullying* romântico” (Hertzog, Harpel & Rowley, 2015). Por sua vez, Martsolf e seus colaboradores (2012) analisaram as perspetivas de 88 jovens adultos que experienciaram violência no namoro e de 20 profissionais com experiência ao nível da prevenção e intervenção com jovens em

contexto comunitário. Neste estudo, os participantes consideraram que os programas de intervenção estão geralmente indisponíveis e são inadequados ou impessoais; afirmaram ainda a necessidade de se desenvolverem mais programas de prevenção, bem como de capacitar os profissionais de educação para a implementação de estratégias de intervenção em matéria de violência no namoro. Um outro estudo, conduzido nos Estados Unidos (Khubchandani *et al.*, 2017), e que procurou avaliar as práticas e perspetivas dos administradores escolares face ao tipo de resposta e estratégia preventiva adotada perante incidentes abusivos nas relações de namoro, também apurou resultados algo desconcertantes: a grande maioria das escolas que participou no estudo não possuía uma política de prevenção da violência que contemplasse a questão do abuso no namoro; a maioria dos profissionais que operavam em contexto escolar nunca foi alvo de qualquer tipo de formação neste sentido, além do que revelou não possuir conhecimento adequado sobre o fenómeno a diferentes níveis. Tais evidências permitem atestar a impreparação destes profissionais, seja para identificar potenciais situações de violência íntima, seja para providenciar qualquer tipo de apoio no imediato.

Contudo, há outros estudos que identificaram profissionais de educação com posicionamentos distintos, exibindo uma perceção adequada sobre o fenómeno (e.g., Gonzalez-Guarda, Cummings, Pino, Malhotra, Becerra & Lopes, 2014) ou registando um alinhamento entre os posicionamentos dos adolescentes e dos profissionais face ao fenómeno da violência no namoro (e.g., Goldman, Mulford & Blachman-Demner, 2015). Assim, no primeiro caso, Gonzalez-Guarda *et al.* (2014) encontraram, no seu estudo, profissionais de ensino com uma visão mais ampla e consciencializada sobre a violência no namoro, revelando possuir conhecimento sobre as dinâmicas inerentes a este e identificando, por exemplo, os principais fatores de risco associados ao mesmo. Também Goldman *et al.* (2015), no estudo em que procuraram analisar áreas de convergência e divergência na forma como os adolescentes e os profissionais de educação conceptualizavam o fenómeno da violência no namoro, apuraram resultados positivos e encorajadores, na medida em que os participantes se revelaram conhecedores do fenómeno e orientados para a intervenção neste âmbito. Mais concretamente, os autores verificaram um acordo substancial entre os adolescentes e os

profissionais de educação quanto às características das relações amorosas, em que os participantes conceptualizaram os relacionamentos de namoro como sendo multidimensionais, podendo envolver uma pluralidade de comportamentos, emoções e cognições; consideraram ainda que as relações amorosas atravessam diferentes fases, podendo moldar a percepção dos adolescentes sobre as suas experiências amorosas.

Atendendo a que os agentes educativos possuem um contacto privilegiado com os adolescentes e jovens adultos, urge refletir sobre a possibilidade de formar estes profissionais, dotando-os de competências para a utilização de dinâmicas direcionadas para a prevenção, e sensibilizar as entidades competentes para a implementação destas medidas, visto que é um dos fatores que mais têm condicionado a sua implementação em contexto escolar (Caridade, Saavedra & Machado, 2012).

Efetivamente, decorrente das múltiplas ações públicas que têm sido levadas a cabo no contexto português, nos últimos anos, por várias organizações governamentais (e.g., Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género) e não governamentais (e.g., Associação Portuguesa de Apoio à Vítima, União de Mulheres Alternativa e Resposta, Associação Plano i, entre outras), os adolescentes parecem hoje estar mais conscientes e sensibilizados para este problema, reprovando o recurso à violência no âmbito das suas relações de namoro (Machado, Caridade & Martins, 2010). Contudo, os estudos conduzidos no contexto português continuam a documentar elevados indicadores de prevalência deste tipo de abuso íntimo (e.g., Neves, Cameira, Machado, Duarte & Machado, 2016; Santos & Caridade, 2017). Fundamenta-se, deste modo, a necessidade de se empregarem mais esforços adicionais que possibilitem efetivamente contribuir para uma redução deste problema epidémico.

Reconhecendo a pertinência deste fenómeno em Portugal e o facto de a grande maioria dos estudos neste âmbito procurar analisar o problema a partir apenas da perspetiva dos adolescentes e jovens, e considerando ainda a preponderância do papel da escola no combate a esta realidade, o presente estudo teve como principal objetivo analisar a forma como os agentes educativos definem e conceptualizam a violência no namoro com vista a melhor informar as políticas de prevenção e intervenção. De forma mais específica, pretendeu-se aceder às percepções dos agentes educativos acerca das

dinâmicas e motivos para a ocorrência de violência no namoro e das questões de género subjacentes à temática, bem como caracterizar o seu grau de conhecimento e familiarização com as respostas e recursos disponíveis em meio escolar para fazer face a esta problemática.

2. Método

2.1. Participantes

Para a seleção dos participantes (recurso a amostragem intencional, por conveniência), foi considerado o seguinte critério de inclusão: serem agentes educativos no ativo, incluindo professores de diferentes áreas e outros elementos operacionais responsáveis pela monitorização e gestão do comportamento dos alunos em meio escolar. A amostra final foi constituída por 11 agentes educativos, dos quais seis eram professores e cinco elementos operacionais, entre os 13 e os 36 anos de serviço ($M=26$). Relativamente ao sexo dos participantes do estudo, a amostra foi constituída por um do sexo masculino e dez do sexo feminino.

2.2. Instrumento

Para a realização deste estudo, e uma vez que se pretendeu abarcar objetivos específicos, foi utilizado um guião de entrevista semiestruturado, construído para o efeito e composto por 27 questões. Este guião foi submetido a um pré-teste, acompanhado de reflexão falada, junto de três profissionais de ensino, de forma a aferir a clareza das questões, o seu encadeamento e se estas não suscitavam qualquer dificuldade de resposta. Com esta entrevista, procurou-se aceder à perceção dos agentes educativos sobre a violência no namoro, tentando compreender se se mostram preparados e com formação adequada para lidar com esta problemática, bem como a identificar e sinalizar. O guião de entrevista encontrava-se estruturado em cinco secções: I) Definição e tipologias de violência no namoro; II) Extensão da violência no namoro em contexto escolar; III) Dinâmicas e motivos para a violência no namoro; IV)

Violência no namoro e questões de género; e V) Respostas e recursos por parte do meio escolar. A primeira secção corresponde ao nível de conhecimento dos agentes educativos em relação à problemática, nomeadamente perceber o que entendem por violência no namoro e as suas tipologias abusivas associadas. A segunda secção procura explorar a frequência com que esta tipologia de crime ocorre em meio escolar. Na terceira secção procura-se indagar os agentes educativos sobre as dinâmicas e motivos que poderão promover a ocorrência de violência no namoro. A quarta secção corresponde à percepção que os agentes educativos têm em relação ao género, tanto em vítimas como em agressores; e, por último, na quinta secção, procura-se perceber, de acordo com o ponto de vista dos entrevistados, o tipo de recursos disponíveis em meio escolar para combater esta problemática, bem como a adequabilidade dos mesmos, e ainda auscultar sugestões de medidas a implementar neste âmbito.

2.3. Procedimentos para recolha de dados

Para a realização do presente estudo, procedeu-se aos pedidos de autorização necessários, atendendo também à aprovação do agrupamento escolar onde os dados foram recolhidos. Uma vez obtidas as autorizações formais necessárias, o estudo foi apresentado e divulgado junto de todos os profissionais de ensino da escola em causa por uma das investigadoras. Após manifestação de interesse por parte daqueles para colaborar no presente estudo, foi agendado um momento oportuno para a realização da entrevista.

As entrevistas foram efetuadas em meio escolar, no primeiro trimestre do ano letivo 2017-2018, numa sala disponibilizada pela escola para este efeito e em ambiente reservado, tendo tido a duração média de quarenta e cinco minutos. Inicialmente, aos participantes foi apresentado o consentimento informado, no qual se encontravam expostos os objetivos e o método do estudo; os participantes foram ainda informados sobre a possibilidade de desistência a qualquer momento sem prejuízo para os próprios e sobre o carácter anónimo e confidencial dos dados. Foi igualmente obtida a autorização junto dos participantes para a gravação das entrevistas. Antes de iniciar a entrevista, foi acordado com o participante um nome fictício a ser utilizado no decorrer

da entrevista, para deste modo preservar o anonimato e confidencialidade das informações prestadas.

2.4. Procedimentos para análise de dados

O conteúdo das entrevistas foi alvo de análise temática, pois esta permite compreender os fenómenos, a sua significação e a forma como são experienciados, socialmente construídos e reproduzidos (Braun & Clarke, 2006). Para tal procedeu-se, primeiramente, à transcrição integral das entrevistas, a que se seguiu o procedimento de codificação indutiva, procurando-se que esta fosse o mais inclusiva possível no sentido de evitar ocultar qualquer extrato potencialmente importante para o tema. Para assegurar a confiança e credibilidade dos resultados, procedeu-se à sua validação. Assim, duas juízas independentes, com experiência em métodos de análise qualitativa de dados, codificaram 15% dos resultados, obtendo 79% de acordo para os temas.

3. Resultados

Da análise do conteúdo das entrevistas, emergiram três grandes categorias (cf. Tabelas 1, 2 e 3), as quais passaremos a descrever.

3.1. Características da violência no namoro

No que respeita à caracterização do fenómeno da violência no namoro e mais concretamente ao conceito em si, a maioria dos participantes definiu-o como interação abusiva entre parceiros amorosos, envolvendo diferentes comportamentos abusivos (n=7) (e.g., “ofensas verbais; agressividade física”). Outros participantes (n=6) consideraram que a violência no namoro remete, especificamente, para a prática de atitudes de controlo, chantagem e posse (cf. Tabela 1).

Relativamente às tipologias abusivas que poderão estar presentes numa relação amorosa, 10 participantes relataram a ocorrência de abuso físico e psicológico/emocional e seis identificaram comportamentos abusivos que se inserem

na ciberviolência (e.g., “tirar o telemóvel; controlar as mensagens”).

Ao nível da extensão e prevalência da violência no namoro, apenas um participante identificou esta problemática como estando muito presente na escola onde leciona. Já quando questionados sobre a manifestação desta conduta abusiva ao nível nacional, a grande maioria dos agentes educativos entrevistados afirmou tratar-se de um fenómeno muito prevalente no contexto português (n=8). Apenas três participantes consideraram não possuir conhecimento sobre a prevalência deste fenómeno em Portugal e dois consideraram que se trata de uma problemática com uma reduzida incidência na instituição de ensino onde se inserem.

Em relação às tipologias abusivas mais frequentes, um número expressivo de participantes (n=9) apontou para a violência psicológica/emocional (e.g., “insultos; controlo”) e apenas um participante referiu a violência física como sendo a mais frequente; já a ocorrência de ciberviolência nas relações de namoro foi apontada por todos os entrevistados (e.g., “ofensas nas redes sociais; invasão da privacidade”).

No que concerne à gravidade e cronicidade dos comportamentos abusivos, dois participantes identificaram a violência física como sendo a mais grave, três a violência psicológica/emocional (e.g., “o ser possessivo é muito grave; a violência psicológica é mais destrutiva”) e dois participantes identificaram a ciberviolência como a tipologia mais grave (e.g., “a partilha e difusão da informação; violação da privacidade”). Apenas quatro participantes consideraram todos os comportamentos graves. Não obstante, todos os participantes foram unânimes em considerar que a violência no namoro se trata de um fenómeno que tende a escalar e a reiterar-se no tempo.

Quanto aos motivos para a violência no namoro, a maioria dos participantes (n=9) apontou o disfuncionamento familiar, outros (n=3) a influência das novas tecnologias (e.g., “jogos violentos; meios de comunicação”), quatro a ineficácia e impreparação do sistema de controlo formal (e.g., “falta de agentes educativos; falta de educação tecnológica”) e dois atribuíram a violência no namoro às características individuais dos/as jovens (e.g., “meninos que gostam de fazer papel de maus; incapacidade de comunicar”). Relativamente à influência dos pares, apenas um participante considerou ser este um dos motivos para a prática de comportamentos abusivos para com o

parceiro.

Quando questionados sobre o conhecimento de eventuais casos de jovens envolvidos em situação de violência no namoro e a sua eventual intervenção neste tipo de situações, o mesmo número de agentes educativos que relatou ter presenciado situações de violência (n=8) admitiu ter tido algum tipo de intervenção nessas situações no sentido de interromper a interação abusiva e sinalizar a situação às entidades competentes (n=8) (e.g., “denunciei a situação; impedi as agressões”).

Indagados sobre as suas atitudes face a este fenómeno, cinco participantes veicularam uma atitude de total reprovação de tais condutas abusivas (e.g., “não posso entender que qualquer tipo de violência seja justificada pelo que quer que seja; desculpar é sempre um mau princípio”). Porém, um número considerável de participantes (n=6) manifestou uma certa legitimação da violência em circunstâncias específicas, nomeadamente em contexto de autodefesa ou quando os jovens já experienciaram algum tipo de abuso (e.g., “quando são em resposta ao outro; jovens que já sofreram violência”). Consideram também que a violência psicológica/emocional não é tão grave como a violência física. Além disso, três dos cinco participantes que demonstraram uma atitude de reprovação da violência íntima alegaram que a aceitação de comportamentos menos graves leva a comportamentos mais graves.

Tabela 1. Características da Violência no Namoro (VN)

Categorias gerais	Categorias específicas	Subcategorias	Frequência
1. Características da Violência no Namoro (VN)	1.1. Definição de VN	1.1.1. Interação abusiva	7
		1.1.2. Atitudes de controlo, chantagem e posse	6
	1.2. Tipologias abusivas na VN	1.2.1. Abuso físico	10
		1.2.2. Abuso psicológico/emocional	10
		1.2.3. Ciberviolência	6
	1.3. Prevalência de VN	1.3.1. Muito frequente na escola	1
		1.3.2. Frequente ao nível nacional	8

	1.3.4. Sem conhecimento	3
	1.3.5. Pouco frequente na escola	2
1.4. Tipologias abusivas	1.4.1. Violência física	1
	1.4.2. Abuso psicológico/emocional	9
	1.4.3. Ciberviolência	11
1.5. Gravidade e cronicidade dos comportamentos abusivos	1.5.1. Violência física	2
	1.5.2. Violência psicológica/emocional	3
	1.5.3. Ciberviolência	2
	1.5.4. Gravidade generalizada	4
	1.5.5. Escalada e reiteração da violência	11
1.6. Motivos para a VN	1.6.1. Disfuncionamento familiar	9
	1.6.2. Influência das novas tecnologias	3
	1.6.3. Ineficácia e impreparação do sistema	4
		2
	1.6.4. Características individuais dos jovens	1
	1.6.5. Influência dos pares	
1.7. Conhecimento/intervenção em situações abusivas	1.7.1. Conhecimento de casos	8
	1.7.2. Sem conhecimento	3
	1.7.3. Conhecimento e intervenção	8
1.8. (I)Legitimação do abuso íntimo	1.8.1. Não legitimação	5
	1.8.2. Legitimação em circunstâncias específicas	6

3.2. Violência no namoro e questões de género

Relativamente à categoria violência no namoro e questões de género, e mais especificamente a eventuais diferenças de género ao nível das motivações para a ocorrência de violência no namoro, sete participantes consideraram não existir quaisquer diferenças de género ao nível dos motivos para a prática de comportamentos violentos, identificando o ciúme, a falta de confiança e respeito, o facto de estarem inseridos numa família disfuncional e o padrão da personalidade como sendo os principais motivos para a prática de comportamentos abusivos na relação amorosa por parte de ambos os géneros. Contudo, quatro consideraram que existem motivos mais

típicos de cada um dos géneros: as raparigas recorrem à violência sobretudo movidas pelo ciúme e sentimentos de posse e os rapazes, fundamentalmente, movidos pela maior precocidade ao nível da atividade sexual, o oportunismo, o domínio e igualmente o ciúme (cf. Tabela 2).

Ao nível do impacto dos comportamentos abusivos, três participantes apontaram para a ausência de diferenças entre géneros (e.g., “o impacto é igual em ambos os géneros”). Porém, oito participantes afirmaram o contrário: seis consideraram que este tipo de abuso afeta mais as raparigas (e.g., “elas perdem a autoestima; é mais violento ser a rapariga a vítima”), dois referiram um maior impacto sobre os rapazes (e.g., “o homem sofre mais com o olhar da sociedade; eles ficam mais envergonhados”) (cf. Tabela 2).

Por fim, oito participantes admitiram que são as raparigas quem recorre com maior frequência a pedidos de ajuda para resolver os seus problemas ao nível das relações amorosas (cf. Tabela 2).

Tabela 2. Violência no namoro e questões de género

Categorias gerais	Categorias específicas	Subcategorias	Frequência
2. VN e questões de género	2.1. Género e VN	2.1.1. Ausência de diferenças de género	7
		2.1.2. Presença de diferenças de género	4
	2.2. Género e impacto da VN	2.2.1. Ausência de diferenças de género	3
		2.2.2. Presença de diferenças de género	8
	2.3. Género e pedido de ajuda	2.3.1. Presença de diferenças de género	8
		(raparigas)	

3.3. Respostas e recursos do meio escolar

Quanto ao tipo de respostas e recursos existentes no contexto escolar para lidar com a problemática da violência no namoro (apresentados na Tabela 3), um número considerável de participantes (n=7) revelou possuir formação e preparação adequada para lidar com a problemática, fazendo menção à sua participação em diversas

formações direcionadas aos agentes educativos (e.g., “*Bullying*; violência em contexto escolar”), embora não tenham mencionado a participação em ações especificamente voltadas para a questão da violência no namoro. Contudo, quatro participantes mencionaram que não possuem formação, nem se sentem preparados para lidar com esta situação.

Nos recursos existentes em contexto escolar, os participantes apontaram para a boa articulação com outras instituições da comunidade (n=7), capacitadas para dar resposta a este tipo de situações (e.g., GNR – Guarda Nacional Republicana; CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo). Relativamente aos recursos internos da instituição de ensino, os participantes mencionaram a existência de um gabinete de psicologia (n=6), um gabinete de educação para a saúde (n=5) e a aposta e preocupação do meio escolar em proporcionar formação aos agentes educativos (n=5); mas, uma vez mais, não foi mencionada a existência de um gabinete específico que tratasse das questões relativas à violência em geral, e do namoro em particular.

Nas sugestões de medidas a implementar, um número significativo da amostra identificou uma maior necessidade na promoção de ações de sensibilização dirigidas aos jovens (n=8) de forma a trabalhar vários aspetos (e.g., “formação cívica; introduzir a temática da violência no enquadramento curricular”). Dois participantes revelaram ser igualmente pertinente a organização de ações de sensibilização dirigidas aos professores, no sentido de os informar sobre as dinâmicas abusivas, bem como a elaboração de guias de apoio (e.g., “sessões de esclarecimento; existência de um manual dirigido aos professores”). Por último, três participantes identificaram a necessidade de se desenvolverem ações de intervenção junto da comunidade (e.g., “criação de uma linha telefónica de emergência”).

Tabela 3. Respostas e recursos do meio escolar

Categorias gerais	Categorias específicas	Subcategorias	Frequência
3. Respostas e recursos do	3.1. Preparação e formação dos profissionais	3.1.1. Com formação e preparação adequadas	7

meio escolar	3.1.2. Reduzida preparação	4
3.2. Recursos existentes na escola	3.2.1. Articulação com outras entidades	7
	3.2.2. Gabinete de psicologia	6
	3.2.3. Gabinete de educação para a saúde	5
	3.2.4. Formação dos agentes educativos	5
3.3. Sugestões de medidas a implementar	3.3.1. Ações de sensibilização dirigidas aos jovens	8
	3.3.2. Ações de sensibilização dirigidas aos professores	2
	3.3.3. Ações de intervenção junto da comunidade	3

4. Discussão

Ao centrar-se nos agentes educativos, o presente artigo diferencia-se daquela que tem sido a tendência da investigação em matéria de violência no namoro, a qual procura a caracterização do fenómeno fundamentalmente a partir do ponto de vista dos adolescentes e jovens adultos. Este estudo pretendeu dar um contributo importante para a compreensão desta problemática, analisando a perceção que os agentes educativos têm dela. Estes agentes poderão, como oportunamente referido, desempenhar um papel de extrema relevância na deteção e encaminhamento das situações abusivas ou na promoção de algum tipo de suporte e apoio às vítimas. Tal como defendido por Melin e Pereira (2013), a intervenção em matéria de violência no namoro exige que todos os profissionais e agentes educativos adquiram conhecimentos adequados sobre o problema, para que a sua ação seja suficientemente significativa na construção de uma correta e eficaz política educativa, e sobretudo se revele desencorajadora de qualquer forma de violência.

Na generalidade, o presente estudo apurou resultados algo positivos e promissores, na medida em que os agentes educativos entrevistados se mostraram consciencializados

para as principais especificidades e dinâmicas abusivas inerentes ao fenómeno da violência no namoro (e.g., apresentaram uma conceptualização adequada do fenómeno; mostraram-se conscientes das diferentes tipologias de comportamentos abusivos; reconheceram os efeitos e impacto que este tipo de abuso íntimo podem ter em rapazes e raparigas; identificaram as principais motivações que estão na origem deste tipo de abuso; nomearam algumas estratégias de atuação perante situações de violência; e reconheceram algumas das dificuldades inerentes ao pedido de ajuda). Estes dados são congruentes com os apurados por alguns dos estudos desenvolvidos no contexto internacional (e.g., Goldman *et al.*, 2015; Gonzalez-Guarda *et al.*, 2014). Em nosso entender, este adequado grau de conhecimento e perceção que os participantes manifestaram sobre o fenómeno poderá refletir os efeitos decorrentes das múltiplas políticas públicas (e.g., alteração na lei efetuada em 2013, que introduziu objetivamente a violência no namoro no tipo legal de crime relativo à violência doméstica – artigo 152.º, Lei n.º 59/2007 de 4 de setembro) e de ações de sensibilização e consciencialização para a violência no namoro e violência de género, levadas a cabo por parte do Estado português (seja através daquela que é a principal estrutura de promoção da igualdade, cidadania e luta contra a violência – Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género [CIG] –, seja também por parte das autarquias locais ou por outras organizações com responsabilidade em matéria de apoio a vítimas de violência e crime – e.g., Associação Portuguesa de Apoio à Vítima, União de Mulheres Alternativa e Resposta, Associação Plano i, entre outras). Estas diversas ações de prevenção do fenómeno têm sido dirigidas, ora à população em geral, ora aos grupos mais jovens, neste último caso com enfoque sobretudo no meio escolar.

Pese embora este posicionamento mais informado e consciente dos participantes no que se refere a algumas dimensões do fenómeno, foram identificados outros indicadores nos seus relatos que deixam antever a necessidade de serem providenciados esforços complementares no sentido de um reconhecimento mais holístico e efetivo dos riscos inerentes ao uso da violência no namoro. Mais concretamente, alguns participantes (n=6) defenderam alguma legitimação da violência, sobretudo quando esta ocorre em circunstâncias que classificam de específicas (e.g., autodefesa, vitimação prévia). Este posicionamento dos participantes parece apontar para uma certa

excepcionalidade da violência; ou seja, o recurso à mesma é errado, mas em certas circunstâncias é compreensível (Caridade & Machado, 2012), algo que importa desconstruir junto dos agentes educativos, promovendo uma intolerância face ao uso de violência seja em que situação for e independentemente do tipo de violência exercida pelos jovens no âmbito das suas relações interpessoais e amorosas, em particular. A este respeito, cabe ainda mencionar que também foi perceptível nos discursos dos participantes uma certa minimização e relativização da violência psicológica, comparativamente com a violência física. Conhecidas que são as implicações nefastas que este tipo de interação íntima abusiva poderá ter no desenvolvimento normativo dos jovens, a manifestação de qualquer forma de violência deverá ser sempre considerada como um comportamento inaceitável (Pick, Leenen, Iwin, Martha & Andrea, 2010).

Concomitantemente, ainda que os entrevistados no presente estudo tenham referido a participação em ações destinadas à prevenção da violência (em geral, *bullying* ou educação sexual), também admitiram nunca ter participado em ações específicas sobre violência no namoro; alguns dos participantes consideraram mesmo não estarem devidamente preparados para lidar com e gerir eficazmente situações que envolvam violência no namoro. De referir que, no que à realidade portuguesa diz respeito, os temas relativos à igualdade e violência nem sempre são trabalhados e acolhidos adequadamente e, regra geral, são abordados de forma muito genérica e pontual, quase sempre enquadrados em determinadas iniciativas levadas a cabo por algumas instituições escolares, com efeitos mais ou menos perduráveis (Costa, Vieira & Neves, 2018). Outros estudos internacionais (e.g., Khubchandani *et al.*, 2017) também documentam esta dificuldade identificada pelos profissionais em meio escolar. Neste sentido, os participantes deste estudo reconheceram uma efetiva necessidade de os esforços de prevenção e intervenção contemplarem os diferentes profissionais que atuam em meio escolar, mas também o envolvimento da própria comunidade, considerando-se que só deste modo será possível responder adequada e eficazmente ao problema da violência no namoro. A aposta no desenvolvimento de respostas interventivas de natureza multissistémica e ecológica constitui, de resto, uma necessidade amplamente defendida na literatura da especialidade (Caridade, 2018b;

Neves *et al.*, 2018). Por sua vez, a escola tem sido identificada como um contexto privilegiado de ação, não só pela importância que assume ao nível do desenvolvimento dos jovens, mas também porque acolhe diversos agentes de socialização (pais, professores, auxiliares de educação, pares), os quais constituem importantes modelos para os adolescentes e jovens na construção das suas relações de intimidade, sendo impreterível que todos possam ser convocados a participar nos diferentes esforços preventivos, no sentido de se alcançar um controlo efetivo do problema (Caridade, 2018a).

5. Conclusão

A escola constitui um contexto particularmente propício à exploração e estabelecimento de diferentes tipos de interação entre os adolescentes e jovens, incluindo a experiencição de múltiplas adversidades, como são as situações de violência em contexto de namoro. Os profissionais de educação que atuam neste contexto desempenham um papel importante na supervisão e monitorização do comportamento dos jovens em geral, mas também ao nível da deteção e melhor encaminhamento destas situações consideradas potencialmente nefastas para o desenvolvimento destes jovens. Neste sentido, o presente estudo procurou contemplar a perspetiva dos agentes educativos sobre o fenómeno da violência no namoro, no sentido de avaliar o seu grau de conhecimento e sentido de preparação neste âmbito, por forma a melhor informar as políticas de intervenção na violência no namoro, arroladas em contexto escolar. Consideramos, deste modo, que o presente estudo constitui uma base importante para o desenvolvimento de outros trabalhos neste domínio.

Não obstante, a presente investigação reúne algumas limitações que importa considerar para melhor compreender os seus resultados. Uma primeira fragilidade prende-se, desde logo, com as características da amostra estudada, nomeadamente o tamanho reduzido do grupo de participantes, que não permitiu atingir a saturação teórica; outra fragilidade é o facto de esta ser maioritariamente constituída por participantes do sexo feminino; além disso, apenas participaram neste estudo professores e auxiliares de

educação. Seria, pois, útil e desejável que os futuros estudos neste domínio procurassem envolver outros atores sociais (pais e pares), que desempenham um papel igualmente fulcral no processo de resposta à violência no namoro. De notar ainda que se trata de um estudo qualitativo e que, embora tenham sido adotadas algumas estratégias de validação dos resultados (recurso a co-codificadores do material recolhido), importa que estudos futuros desta natureza incorporem outras estratégias que permitam conferir maior rigor e fiabilidade aos dados (e.g., o uso da triangulação de dados e triangulação metodológica para a recolha de dados).

Ainda que os resultados apurados no presente estudo se afigurem, em termos globais, positivos e encorajadores, sobressaiu a necessidade de se continuar a apostar na prevenção da violência no namoro. De forma mais concreta, importa que as diferentes instituições que operam no terreno o façam de forma mais articulada e integrada; que procurem não só envolver os adolescentes e jovens adultos enquanto potenciais visados pelo problema, mas também outros atores sociais (pais, professores, auxiliares de educação, pares) que com estes contactam diariamente, munindo-os de ferramentas que lhes possibilitem um precoce e adequado reconhecimento e encaminhamento das situações abusivas. Importa ainda potenciar e viabilizar o tipo de suporte e apoio social que estes profissionais poderão providenciar aos jovens que se veem envolvidos na teia da violência.

6. Referências bibliográficas

- Ameral, V., Palm Reed, K. M., & Hines, D. A. (2017). An analysis of help-seeking patterns among college students victims of sexual assault, dating violence, and stalking. *Journal of Interpersonal Violence*, 1-25. doi: 10.1177/0886260517721169.
- Black, B., Hawley, A., Hoeffler, R., & Barnett, T. (2017). Factors related to teenager dating violence prevention programming in schools. *Children & Schools*, 39(2), 99-107. doi:10.1093/cs/cdx007.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp0630a.
- Capaldi, D. M., Knoble, N. B., Shortt, J. W., & Kim, H. K. (2012). A systematic review of risk factors for intimate partner violence. *Partner Abuse*, 3 (2), 231-280. doi: 10.1891/19466560.3.2.231.

- Caridade, S. (2011). *Vivências íntimas violentas. Uma abordagem científica*. Coimbra: Edições Almedina.
- Caridade, S. (2018a). Violência no namoro: Contextualização teórica e empírica. In S. Neves & A. Correia (orgs.), *Violências no Namoro* (pp. 9-40). Maia: Edições ISMAI.
- Caridade, S. (2018b). Violência nas relações íntimas juvenis (VRIJ): estratégias de identificação e intervenção. In A. Sani & S. Caridade (orgs.), *Violência, agressão e vitimação: práticas para a intervenção*, 2.^a edição revista e ampliada (pp. 59-82). Coimbra: Almedina.
- Caridade, S., & Machado, C. (2012). Violência nas relações juvenis de intimidade: Uma revisão da teoria, da investigação e da prática. *Psicologia*, 27 (1), 91-113.
- Caridade, S., Saavedra, R., & Machado, C. (2012). Práticas de prevenção da violência nas relações de intimidade juvenil: Orientações gerais. *Análise Psicológica*, 30 (1-2), 131-142.
- Carter-Snell, C. (2015). Youth dating violence: A silent epidemic. In M. Taylor & J. Pooley (eds.), *Overcoming Domestic Violence* (pp. 49-65). New York: Nova Science Publishers.
- Costa, D., Vieira, C. P., & Neves, S. (2018). Participação de jovens na prevenção da violência de género: O caso do projeto Igualdade do agrupamento de escolas Lima de Freitas. In S. Neves & A. Correia (orgs.), *Violências no Namoro* (pp. 175-204). Maia: Edições ISMAI.
- Exner-Cortens, D., Eckenrode, J., & Rothman, E. (2013). Longitudinal associations between teen dating violence victimization and adverse health outcomes. *Pediatrics*, 131, 71-78. doi: 10.1542/peds.2012-1029.
- Faias, J., Caridade, S., & Cardoso, J. (2016). Exposição à violência familiar e abuso íntimo em jovens: que relação?. *Psychologica*, 59 (1), 7-23. doi.org/10.14195/1647-8606_59-1_1.
- Fellmeth, G. L., Hellernan, C., Nurse, J., et al. (2013). Educational and skills-based interventions for preventing relationship and dating violence in adolescents and young adults. *Cochrane Database Syst Rev*. 6, CD004534.
- Garthe, R. C., Sullivan, R. C., & McDaniel, M. (2016). A meta-analytic review of peer risk factors and adolescent dating violence. *Psychology of Violence*. Advance online publication.
- Goldman, A. W., Mulford, C. F., & Blachman-Demner, D. R. (2015). Advancing our approach to teen dating violence: A youth and professional defined framework of teen dating relationships. *Psychology of Violence*. Advance online publication.
- Gonzalez-Guarda, R. M., Cummings, A. M., Pino, K., Malhotra, K., Becerra, M. M., & Lopez, J. E. (2014). Perceptions of adolescents, parents, and school personnel from a predominantly Cuban American community regarding dating and teen dating violence prevention. *Research in Nursing & Health*, 37, 117-127. doi: 10.1002/nur.21588.
- Hertzog, J. L., Harpel, T., & Rowley, R. (2015). Is it bullying, teen dating violence, or both? Student, school

- staff, and parent perceptions. *Children e Schools*, 38 (1), 21-29. doi: 10.1093/cs/cdv037.
- Jenning, W., Okeem, C., Piquero, A., Sellers, C., Theobald, D., & Farrington, D. (2017). Dating and intimate partner violence among young persons ages 15–30: Evidence from a systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 33, 107-125. doi.org/10.1016/j.avb.2017.01.007.
- Khubchandani, J., Clark, J., Wiblehouse, M., et al. (2017). Preventing and responding to teen dating violence: A national study of school principals' perspectives and practices. *Violence and Gender*, 4 (4), 144-151. doi: 10.1089/vio.2017.0043.
- Khubchandani, J., Price, J. H., Thompson, A., et al. (2012). Adolescent dating violence: A national assessment of school counselors' perceptions and practices. *Pediatrics*, 130, 202-210. doi: 10.1542/peds.2011-3130.
- Koker, P., Mathewes, C., Zuch, M., Bastien, S., & Mason-Jones, A. (2014). A systematic review of interventions for preventing adolescent intimate partner violence. *Journal of Adolescent Health*, 54, 3-13. doi: 10.1016/j.jadohealth.2013.08.008.
- Lucas, S. (2002). *A agressividade no namoro de adolescentes*. Dissertação do II curso de mestrado na especialidade de sexologia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Machado, C., Caridade, S., & Martins, C. (2010). Violence in juvenile dating relationships self-reported prevalence and attitudes in a Portuguese sample. *Journal of Family Violence*, 25, 43-52. doi:10.1007/s10896-009-9268-x.
- Martolf, D. S., Colbert, C., & Draucker, C. B. (2012). Adolescent dating violence prevention and intervention in a community setting: Perspectives of young adults and professionals. *The Qualitative Report*, 17 (99), 1-23.
- Melin, M., & Pereira, B. (2013). *Violência, bullying e indisciplina na escola. Atas do IX seminário internacional de educação física, lazer e saúde*. CIEC, Instituto de educação, Universidade do Minho. Braga.
- Moore, A., Sargent, K., Ferranti, D., & Gonzalez-Guarda, R. (2015). Adolescent dating violence: Supports and barriers in accessing services. *Journal of Community Health Nursing*, 32, 39-52.
- Munoz-Rivas, M., Granja, J. L., O'Leary, K. D., & Gonzalez, M. P. (2007). Aggression in adolescent dating relationships: Prevalence, justification, and health consequences. *Journal of Adolescent Health*, 40, 298-304. doi: 10.1016/j.jadohealth.2006.11.137.
- Murta, C. G., Santos, B. R., Martins, C. P. S., & Oliveira, B. (2013). Prevenção primária à violência no namoro: Uma revisão de literatura. *Contextos Clínicos*, 6 (2), 117-131. doi: 10.4013/ctc.2013.62.05.
- Neves, S., Cameira, M., Machado, M., Duarte, V., & Machado, F. (2016). Beliefs on marital violence and

- self-reported dating violence: A comparative study of Cape Verdean and Portuguese adolescents. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 1-8. Doi: 10.1007/s40653-016-0099-7.
- Neves, S., Correia, A., Torres, J., Borges, J., Silva, E., & Topa, J. (2018). UNi+- Programa de prevenção da violência no namoro em contexto universitário: Enquadramento concetual e resultados do diagnóstico de necessidades. In S. Neves & A. Correia (orgs.). *Violências no Namoro* (pp. 205-234). Maia: Edições ISMAI.
- O'Keefe, M. (2005). Teen dating violence: A review of risk factors and prevention efforts. *Applied Research Forum. National Electronic Network on Violence Against Women*, 1-14.
- Paiva, C., & Figueiredo, B. (2004). Abuso no relacionamento íntimo: Estudo de prevalência em jovens adultos portugueses. *Psychologica*, 36, 75-107.
- Pick, S., Leenen, I., Givaudan, M., & Prado, A. (2010). Yo quiero, yo puedo... Prevenir la violencia: Programa breve de sensibilización sobre violencia en el noviazgo. *Salud Mental*, 33 (2), 153-160.
- Santos, R., & Caridade, S. (2017). Vivências amorosas em adolescentes: das dinâmicas abusivas ao (des)ajustamento psicossocial. *Revista Psique*, 13, 18-39.
- Shen, A. (2011). Cultural barriers to help-seeking among Taiwanese female victims of dating violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 26 (7), 133-136. doi: 10.1177/0886260510369130.
- Straus, M. (2004). Prevalence of violence against dating partners by males and female university students worldwide. *Violence Against Women*, 10, 790-811. doi: 10.1177/1077801204265552.
- UMAR (União de Mulheres Alternativa e Resposta) (2016). *Relatório de imprensa: Dados violência no namoro 2016*. Lisboa. Consultado em 5 de fevereiro de 2018 em http://www.umarfeminismos.org/images/stories/oma/2016/Relat%C3%B3rio_Final_OMA_2016.pdf.

O TRABALHO DE PROJETO NO ÂMBITO DA PROVA DE APTIDÃO PROFISSIONAL NO ENSINO PROFISSIONAL DE MÚSICA: O CASO DA ESPROARTE

THE PROJECT WORK WITHIN THE PROFESSIONAL APTITUDE TEST IN VOCATIONAL EDUCATION: THE CASE OF ESPROARTE

Catarina Nunes Cunha¹

Luísa Orvalho²

Resumo

O presente estudo inscreve-se na problemática do desenvolvimento de competências, atitudes e valores do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e da melhoria das práticas pedagógicas dos professores do ensino artístico especializado de música. Pretende-se com esta investigação: analisar e refletir sobre a possibilidade de se materializar uma das componentes da Prova de Aptidão Profissional (PAP) da ESPROARTE (Escola Profissional de Arte de Mirandela) em Trabalhos de Projeto (TP), partindo dos interesses e motivações dos alunos; e avaliar os impactos traduzidos nos resultados escolares e no desenvolvimento de competências fundamentais capazes de capacitar os jovens para um papel mais ativo e participativo na sociedade atual, bem como para a inserção na vida ativa e no contexto real de trabalho.

Esta investigação, de cariz essencialmente qualitativo, seguiu uma abordagem

¹ Escola das Artes, Universidade Católica Porto | ESPROARTE – Escola Profissional de Arte de Mirandela, Mirandela, Portugal. mcatarinanunes@gmail.com.

² Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano | SAME | FEP, Universidade Católica Porto, Porto, Portugal. lorvalho@porto.ucp.pt; luisa.orvalho@gmail.com.

metodológica de estudo de caso e teve como participantes os 27 alunos do 3.º ano de nível 4 de qualificação profissional que, durante o ano letivo 2016 /2017, frequentaram os cursos profissionais: Instrumentista de Cordas e de Tecla (CICT) e o Curso de Instrumentista de Sopros e Percussão (CISP), na ESPROARTE, Mirandela. As técnicas utilizadas para a recolha e produção de dados foram: observação direta e participante, notas de campo registadas em diário de campo, inquéritos por questionário e análise documental das evidências provenientes das reflexões expressas nos relatórios escritos dos TP desenvolvidos pelos alunos no âmbito da PAP. As técnicas de análise, tratamento e interpretação de dados considerados nesta investigação foram: análise estatística e de conteúdo das respostas fechadas e abertas ao inquérito por questionário e análise de conteúdo das reflexões finais produzidas pelos alunos nos relatórios escritos dos TP. Os resultados obtidos permitiram concluir que o TP contribuiu diretamente para o desenvolvimento de competências fundamentais para a inserção profissional e social dos alunos enquanto músicos, bem como para a sua formação ao longo da vida.

Palavras-chave: Trabalho de Projeto; Prova de Aptidão Profissional; ensino profissional de Música; competências-chave para o século XXI.

Abstract

The present study is part of the problematic of the development of competences, attitudes and values of the profile of students at the end of schooling pedagogical practices of the teachers of the specialized artistic teaching of music. The purpose of this research is to analyze and reflect on the possibility of materializing one of the components of the Professional Aptitude Test (Prova de Aptidão Profissional/PAP) of ESPROARTE (Professional School of Art of Mirandela) in Project Works (Trabalhos de Projeto/TP), starting from the interests and motivation of the students, and evaluate the impacts translated into school results and the development of fundamental skills capable of empowering young people to play a more active and participative role in today's society, as well as for their insertion in active life and in the real context of work. This investigation, essentially qualitative, followed a methodological approach of study

of the case and had as its participants the 27 students of the third grade, level 4 of professional qualification which, during the scholar year 2016/2017, attended these professional courses: Strings and Keyboards Professional Course for Performance (CICT) and the Winds and Percussion Professional Course for Performance (CISP) at ESPROARTE, Mirandela. The techniques which were applied to the collection and production of data were: the direct and participant observation of the researcher as guiding teacher of the EP, surveys and the evidence from the EP developed by students within the PAT. The techniques of the analysis, processing and interpretation of the data considered for this investigation were: statistical analysis and content of closed and open responses to the survey and the analysis of content of the final reflections produced by the students and in the written reports of the EP. The results obtained allowed to conclude that the EP contributed directly to the development of fundamental skills for professional and social insertion of students as musicians, as well as for their lifelong learning.

Keywords: Project Work; Professional Aptitude Test; vocational music education; key competences for 21st century.

1. Nota introdutória

Numa época de profundas transformações, caracterizada por mudanças radicais que tornaram a compreensão da sociedade mais complexa, ascende o grau de exigência em todos os sistemas sociais a nível global. O sistema de educação e formação não é exceção. As escolas e os professores de hoje não podem encarar a herança cognitiva como objetivo primordial a atingir; é pois necessário reorganizar e flexibilizar o currículo e criar novas estruturas que contemplem a aprendizagem de novas competências e valores, bem como de capacidades pessoais, sociais e de integração imprescindíveis à vida. Numa altura em que a palavra do dia é “mudança”, em que se discute a escola e a educação do século XXI, em que surge um novo perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, em que se fomenta uma escola inclusiva e ativa para a cidadania, em que está implementada a autonomia e flexibilidade curricular e

aprovadas as aprendizagens essenciais dos alunos – é, de facto, imprescindível falar em diferenciação pedagógica, avaliação formativa, trabalho colaborativo, metodologia de trabalho de projeto e novos ambientes educativos onde os papéis do professor e do aluno se alteraram.

Estas questões trazem, inevitavelmente, implicações diretas ao ofício do professor, que, enquanto líder da aprendizagem, deverá ser capaz de intervir, melhorando continuamente o seu desempenho profissional e diversificando estratégias e metodologias de ensino que privilegiem momentos de problematização, reflexão, questionamento e levantamento de hipóteses, a partir dos quais os alunos possam tomar decisões, construir conhecimentos, ser os agentes ativos da sua própria aprendizagem e desenvolver competências essenciais para a vida futura.

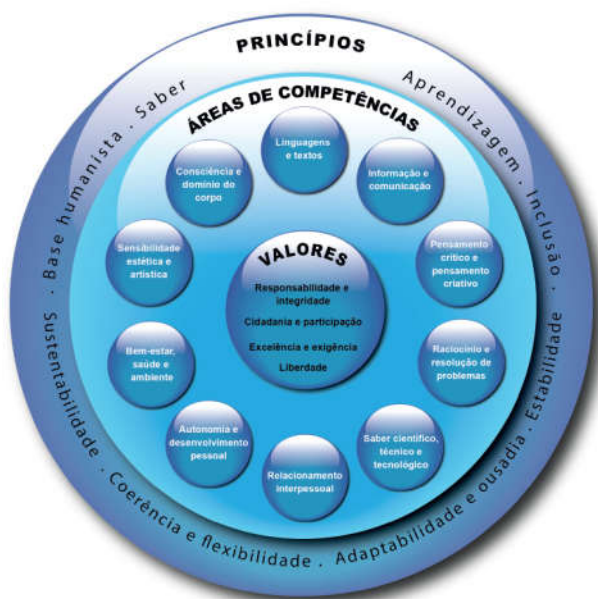
De acordo com as diretrizes inscritas no documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*³, a melhor educação é a que se desenvolve como construtora de uma postura perante o mundo. Assim, ao longo da escolarização e em todas as áreas do saber, deverão ser proporcionadas aos alunos oportunidades que lhes permitam desenvolver competências e exprimir valores, analisando criticamente as ações que deles derivam, assim como tomar decisões com base em critérios éticos. O mesmo documento alerta para a urgência da mudança de um paradigma centrado unicamente no conhecimento para outros modelos que se centralizem no desenvolvimento de competências

mobilizadoras de conhecimento, de capacidades e de atitudes – adequadas aos exigentes desafios destes tempos, que requerem cidadãos educados e socialmente integrados: jovens adultos capazes de pensar crítica e criativamente, adaptados a uma sociedade de multiliteracias, habilitados para a ação quer autónoma quer em colaboração com os outros, num mundo global e que se quer sustentável. (Martins, 2017, p. 12)

³ Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, *Diário da República*, 2.ª Série, n.º 143.

Assumindo a diversidade do mundo e a panóplia de contextos, importa criar um equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o pensamento crítico, de modo a formar indivíduos autônomos, responsáveis e civicamente ativos. É neste contexto que o documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* enumera um conjunto de *princípios* que “justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola em todas as áreas disciplinares” (Martins, 2017, p. 5), *valores* “entendidos como orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis” (Martins, 2017, p. 5) e *áreas de competências* que “agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitam uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (Martins, 2017, p. 5).

Figura 1. Esquema consensual do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*



Fonte: *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 2017, p. 12.

O alcance destes princípios, valores e áreas de competências implica várias mudanças de práticas pedagógicas e didáticas. A interdisciplinaridade, a associação dos conteúdos de cada área do saber a situações e vivências específicas do território ou contexto, a

organização do ensino com base na experimentação, na criação e na cooperação, o estímulo para o pensamento crítico e para a autonomia, a tomada de decisões, a diversidade de atividades dentro e fora da sala de aula, o desenvolvimento do espírito de iniciativa e o questionamento constante acerca do meio sociocultural e geográfico constituem algumas das ações relacionadas com a prática docente que são, manifestamente, decisivas para o desenvolvimento e formação dos alunos (Martins, 2017).

2. As novas pedagogias para o século XXI

Durante um longo período de tempo, as práticas pedagógicas mantiveram-se alicerçadas em metodologias “tradicionais” e assentes na ideia ultrapassada de transmissão de conhecimentos, através de condutas delimitadas pela autoridade e pelo saber do professor, onde tinham primazia as “verdades” historicamente construídas que deveriam ser memorizadas pelos alunos.

Nesta conjuntura, os alunos eram seres passivos, inertes, que estavam impedidos de questionar essas mesmas verdades tidas como absolutas. Nos últimos anos tem vindo a ser percorrido um caminho em que a sala de aula é vista como um lugar privilegiado para adquirir, por um lado, conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos e, por outro, capacidades e atitudes que possibilitem momentos de problematização, reflexão e levantamento de hipóteses, a partir dos quais os alunos podem tomar decisões, construir conhecimentos e ser agentes ativos da sua própria aprendizagem. Contudo, estes momentos são indissociáveis de todo o ciclo formativo, que se concretiza a partir da pesquisa em contexto da sala de aula, já que, seguindo esta pedagogia, é possível desenvolver nos alunos uma atitude reflexiva, ativa e crítica que os levará a alcançar as aprendizagens essenciais em cada componente do currículo, área disciplinar ou disciplina.

António Dias de Figueiredo (2015) questiona-se sobre o facto de os sistemas educativos formarem os alunos para ouvintes, em vez de concretizadores; seguidores, em vez de líderes; conservadores, em vez de inovadores; imitadores, em vez de criadores; analistas,

em vez de projetistas; e dependentes, em vez de autônomos. Em 2017, este autor apresentou um referencial-síntese de pedagogias de nova geração, que designou “Pedagogias para o século XXI”, com as seis categorias seguintes: i) *Pedagogias da Explicação*: referem-se a práticas tradicionais de mera transmissão de conhecimentos em que o aluno assume um lugar passivo no processo de aprendizagem e o controlo se centra unicamente no professor; ii) *Pedagogias da Emancipação*: privilegiam a autonomia do aluno e estimulam-no a assumir individual e coletivamente os seus destinos, sendo o lugar de controlo centrado no aluno; iii) *Pedagogias da Pesquisa*: baseiam-se na descoberta; iv) *Pedagogias da Socialização*: desenvolvidas a partir do trabalho coletivo, incluem o recurso a trabalhos em equipa presencial e/ou *online*, bem como práticas de coaprendizagem e coavaliação; v) *Pedagogias da Prática*: baseiam-se no treino ou na repetição inteligente (prática dos músicos ou atletas); vi) *Pedagogias de Projeto*: recorrem a projetos, trabalhos de criação artística ou artesanais, trabalhos de construção e exercício sistemático do pensamento de quem desenvolve o projeto, sendo, por natureza, emancipatórias.

2.1. A pedagogia de projeto

A inclusão de projetos no currículo não é uma ideia nova no domínio da educação. Na primeira metade do século XX, John Dewey (1938) criou a pedagogia de projeto, um princípio pedagógico que teve como objetivo fundamental potenciar a aprendizagem baseada na realização de atividades experimentais devidamente articuladas com os conteúdos ensinados, de forma a que o aluno assumisse uma postura ativa durante todo o processo; privilegiava-se uma pedagogia participativa ao invés da já esgotada pedagogia transmissiva. O recurso à pesquisa é encarado por diversos autores (Morin, 2000, 2001; Behrens, 2000; Hernandez, 1998) enquanto uma possibilidade comprometida com os propósitos pedagógicos de natureza inovadora e eficaz para a superação da visão reducionista de currículos lineares. A este propósito, Edgar Morin (2001, p. 15) alerta:

[...] ensinam-nos a isolar os objetos, a separar as disciplinas, a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor e não a recompor; a eliminar tudo o que causa desordens ou contradições no nosso entendimento.

O mesmo autor entende ainda que a pedagogia de projeto propicia uma formação contextualizada e dinâmica, uma vez que pretende suscitar o empenho, procurar a motivação e o interesse, encorajar o aluno a orientar-se e a organizar-se de forma autónoma, a formular, inquirir, procurar, agir em grupo, produzir e participar na avaliação do seu próprio trabalho. Aprender por projetos é uma estratégia que favorece a pesquisa da realidade e do trabalho ativo por parte dos alunos, uma vez que transpõe os limites curriculares, implica a realização de atividades práticas que se coadunam com os interesses dos alunos envolvidos, potencia a pesquisa individual e em grupo, desenvolve a autonomia e privilegia a integração de saberes e experiências advindos de diferentes fontes, disciplinas e áreas, originando um produto final comum capaz de oferecer um melhor conhecimento dos alunos, dos professores e da realidade.

O processo de ensino-aprendizagem é organizado num ambiente alicerçado na realidade do aluno e na resolução de problemas, de modo a que este consiga estabelecer conformidades entre o que está a aprender e o seu contexto, oferecendo-lhe ferramentas para pensar de forma autónoma e crítica e fomentando a criatividade em todas as etapas (Morin, 2009). Trata-se de uma forma de promover a interação de todos os envolvidos e o desenvolvimento da autonomia do aluno, valorizando a construção de conhecimento em diversas áreas do saber.

Ensinar por desafios exige uma organização complexa do trabalho de grupo, rompendo com a tradição uniforme do trabalho na sala de aula. Embora constitua um desafio, pode permitir ao aluno um modo de aprender baseado na integração de saberes provenientes de várias áreas do conhecimento, potenciando ações concertadas e interdisciplinares, sustentadas numa aplicação flexível do currículo-base, que pode ser reformulado em função do contexto (Orvalho, 2016), e direcionadas para o ensino para a competência.

O ensino para a competência não difere radicalmente do ensino geral. A diferença está na atenção redobrada que é colocada em cada aluno, na promoção da responsabilidade atribuída ao aluno pela sua aprendizagem, na atenção dada aos conhecimentos prévios e na ênfase colocada, mais no domínio dos objetivos de ensino pelos alunos que na simples cobertura da matéria dada pelo professor. (Orvalho, 2012, p. 1)

De acordo com as recomendações do *National Research Council of Education for Life and Work* (2012), qualquer projeto deve desenvolver as seguintes competências: 1. pensar criticamente e resolver problemas; 2. trabalhar e colaborar em equipa; 3. autogestão/autorregulação.

Segundo F. Hernandez (1998), o trabalho a partir de projetos justifica-se pelo facto de permitir aos alunos desenvolver competências essenciais como a autonomia, a criatividade, a capacidade analítica e de síntese, bem como o poder de decisão para a resolução de problemas/conflitos. Na aprendizagem por projetos deverão ser ultrapassadas as barreiras físicas da sala de aula, permitindo ao aluno adotar uma postura ativa no próprio processo de aprendizagem que o conduza a saber procurar, seleccionar e utilizar a informação de modo criativo, consciente e crítico. À escola compete favorecer uma aprendizagem experiencial, estruturada e verdadeiramente significativa.

3. Caracterização da Prova de Aptidão Profissional

A Prova de Aptidão Profissional (PAP) é uma das componentes do currículo de formação dos cursos profissionais, constituindo-se como condição para a obtenção do diploma de conclusão do nível secundário de educação e um certificado de qualificação profissional de nível 4. No ano de 2013, com a entrada em vigor da Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro, foram estabelecidas as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, que ofereçam o nível

secundário de educação, e em escolas profissionais, nos termos definidos no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. De acordo com o artigo 6.º da Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro, a PAP consiste:

na apresentação e defesa, perante um júri, de um projeto, consubstanciado num produto, material ou intelectual, numa intervenção ou numa atuação, consoante a natureza dos cursos, bem como do respetivo relatório final de realização e apreciação crítica, demonstrativo de conhecimentos e competências profissionais adquiridos ao longo da formação e estruturante do futuro profissional do aluno.

É um projeto mobilizador das competências e saberes desenvolvido ao longo da formação e ajustado ao perfil de saída do curso profissional frequentado. O projeto tem carácter de investigação aplicada, integradora e mobilizadora dos saberes, habilidades e competências adquiridos ao longo do plano de formação desenvolvido em sala de aula e em formação em contexto de trabalho, devendo assumir a forma de um projeto pessoal que espelhe o perfil, os interesses e as aptidões do aluno.

O projeto da PAP “centra-se em temas e problemas perspetivados pelo aluno em estreita ligação com o contexto de trabalho e realiza-se sob orientação e acompanhamento de um ou mais professores” (Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro). Pode ser elaborado individualmente ou em equipa, desde que ao longo de todo o processo seja possível identificar e avaliar a contribuição individual de cada elemento do grupo.

As motivações e interesses pessoais são fundamentais na definição do projeto, e por esta razão o objeto de estudo deve ser selecionado em função desses parâmetros, fatores determinantes para que a prova seja, efetivamente, um instrumento de integração de conhecimentos, capacidades e atitudes e de intervenção profissional. Para além destas condições, é essencial proceder à análise de recursos, recolha de informações, definição de estratégias, bem como à avaliação da exequibilidade do projeto. A concretização do projeto compreende três momentos distintos: 1) conceção; 2) fases de desenvolvimento;

3) autoavaliação e elaboração do relatório final. A conceção e implementação desta prova nos mais diversos cursos profissionais deverá permitir a aplicação de uma parte significativa das aprendizagens alcançadas ao longo dos respetivos planos de formação e contribuir diretamente para o desenvolvimento e consolidação de competências que habilitem os alunos para o bom desempenho profissional futuro.

3.1. Caracterização da Prova de Aptidão Profissional na ESPROARTE

As premissas estabelecidas na legislação enunciada, a par de uma série de fatores específicos do contexto escolar, políticas educativas e especificidade do ensino de música, reforçam o estabelecimento de orientações específicas relativas ao projeto PAP que poderão ser adaptadas em conformidade com as particularidades da formação em causa e inscritas em regulamento específico – o Regulamento da PAP.

Nos casos específicos do Curso de Instrumentista de Cordas e de Tecla (CICT) e Curso de Instrumentista de Sopros e Percussão (CISP) da ESPROARTE, tendo em consideração a especificidade da formação, a PAP é dividida em quatro provas distintas: Recital de Instrumento; Prova de Música de Câmara; Prova de Orquestra; e, por último, a realização de um trabalho teórico de cariz monográfico e com as ponderações indicadas na Tabela 1.

Tabela 1. Organização da PAP na ESPROARTE até ao ano letivo 2015-2016

Componente da PAP	Área Curricular Responsável	Percentagem na ponderação final
Recital de Instrumento	Técnica, Tecnológica e Artística	45%
Prova de Música de Câmara	Técnica, Tecnológica e Artística	20%
Prova de Orquestra	Técnica, Tecnológica e Artística	20%
Monografia	Técnica Científica	15%

Os orientadores das três primeiras provas mencionadas são professores da componente de Formação Técnica, Tecnológica e Artística, enquanto o orientador da monografia é um professor com habilitações e competências para orientar um trabalho desta natureza, preferencialmente, um dos professores que integre a componente de Formação Científica, designado pela Direção Pedagógica para o exercício desta função. A especificidade dos cursos ministrados justifica a importância atribuída às três primeiras provas, que constituem o culminar do desempenho dos alunos instrumentistas, aspirantes a músicos profissionais, ao longo de todo o tempo de formação. Contudo, ao longo de vários anos de experiência acumulada na orientação da componente da monografia, foi possível verificar que a realização de um trabalho individual de cariz meramente monográfico com rara intervenção prática pouca ou nenhuma motivação despertava nos nossos alunos. Até ao ano letivo 2015-2016, foi possível verificar que os alunos que obtinham maior sucesso nesta componente da PAP não eram necessariamente aqueles que obtinham classificações mais elevadas, mas sim os que apostavam em trabalhos com maior aplicação prática. A verdade é que o modelo de trabalho adotado não se adequava ao perfil de todos os alunos, e essa discrepância foi continuamente verificada nas classificações obtidas nesta componente até ao ano letivo 2015-2016.

Identificado este problema, foi proposta a substituição da monografia por um Trabalho de Projeto, desenvolvido preferencialmente em equipa, que potenciase oportunidades de vivência de formação em contextos reais de trabalho e troca de experiências alinhadas com os interesses dos alunos envolvidos, fator determinante para que a prova fosse, efetivamente, um instrumento de consolidação de conhecimentos, bem como de intervenção profissional. O ano letivo 2016-2017 foi o ano-piloto para a implementação desta mudança e avaliação da exequibilidade deste procedimento, através dos resultados alcançados pelos alunos participantes nesta experiência inovadora.

4. Metodologia

4.1. Finalidade, objetivos e hipóteses

O objetivo desta investigação, de cariz essencialmente qualitativo, centrou-se no desenvolvimento de um projeto integrador, mobilizador de saberes e saber-fazer (Trabalho de Projeto/TP) que conjugasse as dimensões da Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e da PAP e que culminasse num produto final passível de substituir o trabalho monográfico que vigorou até ao ano letivo de 2015-2016 na ESPROARTE.

Tendo em conta a revisão da bibliografia e a finalidade do estudo, foram formuladas as seguintes hipóteses ou questões-problema, orientadoras da investigação:

H1: O TP contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

H2: O TP potencia uma avaliação mais autêntica e participativa.

H3: O TP é promotor do pensamento crítico e de atitudes colaborativas.

H4: O TP vai ao encontro dos interesses dos alunos e oferece experiências direcionadas para a formação em contexto real de trabalho.

4.2. Abordagem e estratégia metodológicas

Atendendo à natureza da problemática em questão e às hipóteses e objetivos a alcançar com este estudo, optou-se por uma investigação de carácter qualitativo, ou naturalista, usando como abordagem metodológica o estudo de caso orientado num sentido interpretativo e de compreensão em profundidade.

4.3. Contexto e participantes

Neste estudo participaram 27 alunos do 3.º ano dos Cursos Profissionais de Música, de nível 4 de qualificação profissional, com equivalência ao 12.º ano de escolaridade, de nível secundário de educação. Destes alunos, no ano letivo 2016-2017, 13 frequentavam

o CICT e 14 o CISP, na ESPROARTE, situada em Mirandela, distrito de Bragança.

O período de recolha de dados decorreu durante nove meses, entre novembro de 2016 e julho de 2017.

4.4. Técnicas de recolha, análise e interpretação de dados

As técnicas utilizadas para recolha e produção de dados foram: observação direta e participante e notas de campo da investigadora, na qualidade de professora orientadora dos TP; e inquéritos por questionário e registos reflexivos provenientes dos relatórios escritos dos TP desenvolvidos pelos alunos no âmbito da PAP. Recorreu-se à produção de notas de campo resultantes da observação realizada, de forma a possibilitar um relato regular, geralmente com carácter reflexivo e prospetivo, no que respeita à condução da estratégia da investigação.

A aplicação do inquérito por questionário permitiu identificar as competências básicas promovidas junto dos alunos ao longo do Trabalho de Projeto. O questionário era constituído por 21 questões, 20 das quais de resposta fechada, o que permitia a realização da análise estatística quantitativa. Os itens foram respondidos numa escala de *Likert* de cinco pontos (1 = nada; 2 = pouco; 3 = regular; 4 = bastante; 5 = muito), a partir da qual os alunos especificam em que medida as competências enunciadas foram promovidas durante as fases do TP realizado no âmbito da PAP. A capacidade de planificar e organizar o trabalho e as tarefas; a habilidade de adquirir e de gerir a informação; o desenvolvimento da autonomia para a tomada de decisões e do espírito crítico; a aptidão para avaliar criticamente situações, resultados e alternativas, para trabalhar e comunicar em equipa, fomentar a iniciativa pessoal, a auto e a heteroavaliação; a motivação contínua; a possibilidade de investir na real formação em contexto de trabalho; e o reforço benéfico da relação entre o professor orientador e o aluno foram alguns dos aspetos que se pretenderam conhecer. A última questão do inquérito por questionário foi de resposta aberta, e a sua apreciação permitiu a realização da análise de conteúdo qualitativa: *Que outras competências conseguiste desenvolver ao longo do TP?*

Os registos reflexivos fizeram parte do Relatório Final dos TP que os alunos protagonizaram e, além de constarem do corpo de texto do referido documento, foram expostos oralmente ao júri na apresentação pública destes trabalhos. Com este procedimento, pretendeu-se que os participantes tomassem consciência de todo o processo implícito ao TP, fomentando a autoavaliação, e assumissem um posicionamento crítico e autónomo relativamente às informações, conhecimentos, competências, saberes e experiências adquiridos durante todo o processo, de forma a averiguar o impacto deste conjunto de experiências para a sua formação.

As técnicas de análise e interpretação da informação quantitativa e qualitativa recolhida foram: análise estatística das respostas às perguntas fechadas; análise de conteúdo da resposta à pergunta aberta do inquérito aplicado aos alunos; análise dos registos das observações e notas de campo da investigadora; e ainda análise das reflexões finais produzidas pelos alunos nos seus relatórios escritos do TP.

No presente estudo procedeu-se ainda à utilização do diário de campo, que se revelou uma importante técnica de registo, reflexão e integração da informação ao longo de toda a investigação. Estas observações escritas foram sendo realizadas durante as sessões de orientação dos alunos envolvidos e incidiram sobre factos concretos, acontecimentos, reflexões, comentários e experiências no terreno.

4.5. Calendarização e fases do trabalho de campo

Ao longo deste estudo foram calendarizadas várias fases para o seu desenvolvimento. Na primeira fase o objetivo fundamental centrou-se na programação da investigação, dando primazia à escolha e caracterização do contexto, elaboração de estratégias auxiliaadoras à investigação pretendida e construção dos instrumentos de recolha de dados. Esta fase inicial decorreu entre os meses de novembro e dezembro de 2016, de acordo com as seguintes etapas:

- ✓ Pedido de consentimento para a realização do estudo;
- ✓ Elaboração do documento orientador e enquadrador dos TP;

- ✓ Orientação dos alunos na conceção dos TP;
- ✓ Estabelecimento de parcerias com as instituições e entidades locais;
- ✓ Marcação de horário para o acompanhamento e a orientação dos alunos;
- ✓ Calendarização das atividades de acordo com a planificação anual da escola.

Na segunda fase, decorrida entre janeiro e julho de 2017, procedeu-se à implementação de atividades experimentais de carácter investigativo:

- ✓ Orientação dos alunos no processo de desenvolvimento e implementação dos seus TP nas entidades escolhidas;
- ✓ Acompanhamento dos alunos nas atividades realizadas nas instituições acolhedoras;
- ✓ Revisão dos relatórios escritos da intervenção dos alunos;
- ✓ Organização das atividades intrínsecas ao processo de apresentação e defesa dos TP;
- ✓ Aplicação do inquérito por questionário a todos os alunos;
- ✓ Análise e interpretação da informação qualitativa e quantitativa recolhida.

5. Caracterização do TP da PAP: a intervenção dos alunos

O TP da PAP consistiu na conceção, execução e apresentação final a um júri de um projeto que apresentasse o perfil de desempenho profissional em áreas relacionadas com o curso de música frequentado por cada aluno. A ideia foi responsabilizar os alunos e estimular a intervenção ativa em áreas que pudessem ir ao encontro dos seus interesses.

Após terem sido tomadas as devidas providências e se ter obtido a anuência da direção pedagógica da ESPROARTE, deu-se início a uma fase de reflexões várias entre a professora orientadora e o grupo de alunos, constituído por 27 elementos. Esta fase

revelou-se fundamental para as etapas seguintes deste processo, uma vez que permitiu apurar os interesses e as motivações individuais de cada aluno através do diálogo individual e coletivo.

Recolhidas e analisadas as primeiras informações (interesses, motivações e temáticas), procedeu-se em conjunto à formação de pequenos grupos de trabalho com o objetivo de formar equipas e iniciar a planificação e desenvolvimento dos TP. Deve salientar-se que, no que concerne à formação de grupos, a intervenção direta da orientadora foi escassa, uma vez que os alunos evidenciaram essa autonomia ao perceberem de imediato em que equipa se integrariam melhor. Formados os grupos de trabalho e escolhidas as temáticas e áreas/locais de intervenção, a lista de projetos proposta pelos alunos foi apresentada à Direção Pedagógica que, não só autorizou a sua concretização, como também estabeleceu os contactos necessários com as entidades e instituições locais para o acolhimento dos respetivos alunos. As respostas foram todas positivas e, durante o mês de novembro de 2016, estabeleceram-se as parcerias das quais resultaram os sete TP apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Listagem de TP realizados no âmbito da PAP

Título do TP	Entidades/ Instituições locais participantes	Objetivo geral	Produto final	N.º de alunos participantes
Concerto de Música Sacra em homenagem ao compositor Manuel Faria (1916-1983)	Coro da Paróquia de Nossa Senhora do Amparo, de Mirandela	Estudo e interpretação de obras sacras de Manuel Faria em parceria com o Coro da Paróquia de Nossa Senhora da Encarnação	Concerto de música sacra em homenagem ao compositor Manuel Faria (1916-1983)	4
Sessões de Expressão Musical com os	APPACDM de Mirandela	Realizar sessões de expressão musical	Relatório detalhado sobre a	3

utentes da APPACDM de Mirandela		junto dos utentes do Centro de Acolhimento Ocupacional da APPACDM de Mirandela	intervenção realizada com os utentes da APPACDM de Mirandela	
A Relação entre Som e Imagem no âmbito da Música Cinematográfica	Centro Cultural de Mirandela	Estudar relação entre música e cinema	Realização de uma tertúlia sobre a relação entre música e cinema	5
Perspetivas históricas e musicais da Banda de Música 1.º de Maio, da Associação de Socorros Mútuos dos Artistas Mirandelenses	Banda de Música 1.º de Maio, da Associação de Socorros Mútuos dos Artistas Mirandelenses	Valorizar o património cultural e musical local	Relatório detalhado sobre a intervenção realizada na Banda de Música 1.º de Maio	3
Concerto do Grupo de Metais e Percussão da ESPROARTE e do Grupo de Cavaquinhos da Universidade Sénior de Rotary de Mirandela	Universidade Sénior de Rotary de Mirandela	Intervir positivamente no seio da comunidade local através da música, a partir da criação da parceria entre o Grupo de Metais e Percussão da ESPROARTE e o Grupo de Cavaquinho da Universidade Sénior de Rotary de Mirandela	Concerto do Grupo de Metais e Percussão da ESPROARTE e do Grupo de Cavaquinhos da Universidade Sénior de Rotary de Mirandela	6
Fusão Improvável: Música Erudita e Música Rap	Centro Cultural de Mirandela	Relacionar a música erudita e a música rap através da escrita de reportório musical	Concerto Fusão Improvável: Música Erudita e Música Rap	3

Ensemble de Cordas Scarma	Santa Casa da Misericórdia de Mirandela	Investir na <i>performance</i> , composição e direção musical a partir da criação de um conjunto instrumental de cordas	Concerto do Ensemble de Cordas Scarma	3
------------------------------	---	---	---	---

Finalizadas as atividades de intervenção dos TP, os alunos redigiram os relatórios da sua intervenção para apresentação pública. Esta apresentação foi realizada num dos auditórios do Centro Cultural de Mirandela, no dia 17 de julho de 2017, e sujeita à apreciação do júri formado para o efeito, constituído pelos seguintes elementos: Presidente da Escola e Diretor Pedagógico; Vogais, Coordenadora da Área Científica e Orientador do aluno; um representante da instituição/entidade onde decorreu a intervenção do aluno; e uma personalidade de reconhecido mérito no meio artístico e cultural.

6. Apresentação e discussão de resultados

Os resultados obtidos evidenciam que a aprendizagem baseada em projetos contribuiu para a melhoria do processo de aprendizagem dos alunos (H1), na medida em que os dados provenientes das respostas ao inquérito por questionário sugerem que o TP estimula o desejo de aprender, possibilita a realização de aulas e atividades mais dinâmicas, proporciona a conexão dos conteúdos de várias áreas ou disciplinas, torna possível a criação de situações de aprendizagem diversificadas, aumenta a procura ativa de conhecimentos e promove um ambiente de trabalho propício à aprendizagem. De igual forma, através da análise de conteúdo à resposta aberta do questionário, foi possível validar os resultados anteriores, através do reforço de aspetos relacionados com o processo de aprendizagem. A partir das considerações feitas pelos alunos nas reflexões finais dos relatórios do TP, conclui-se que este contribuiu para a diversificação de situações de aprendizagem e para o desenvolvimento de competências pessoais e de realização de atividades mais dinâmicas; igualmente, promoveu o uso das TIC,

permitiu identificar áreas de interesse, relacionar saberes (interdisciplinaridade a partir da teoria e prática da música) e desenvolver competências transversais necessárias para a vida futura.

Relativamente à hipótese colocada de o TP potenciar uma avaliação mais autêntica e participativa (H2), verificou-se que a aprendizagem baseada em projetos possibilitou a adoção de uma postura mais autónoma e responsável. Foi possível apurar que os alunos se tornaram mais eficazes e independentes na resolução de problemas, facto que está diretamente relacionado com a sua capacidade de autorregulação na identificação dos seus pontos fortes e dos aspetos que carecem ainda de melhoria. De acordo com os resultados obtidos através do tratamento das respostas fechadas do inquérito por questionário, verificou-se que a capacidade de avaliar criticamente situações, resultados e alternativas melhorou e que a autonomia para a tomada de decisões e a atitude proativa na conquista de aprendizagens relevantes foram potenciadas e favorecidas. Os resultados obtidos através da análise documental feita às reflexões finais dos relatórios do TP validaram os dados anteriormente anunciados e evidenciaram que a orientação contínua dos alunos ao longo do TP permitiu uma abordagem mais cuidada, refletida e crítica acerca do percurso de cada um. Verificou-se que o TP favoreceu uma análise mais profunda dos trabalhos e atividades realizados, permitindo identificar dificuldades, pontos de melhoria, bem como a sua evolução ao longo de todo o processo de desenvolvimento do trabalho.

Quanto à possibilidade de o TP ser promotor do pensamento crítico e de atitudes colaborativas (H3), confirmou-se que, para além do pensamento crítico e criativo, os alunos se tornaram mais eficazes e independentes na resolução de problemas. Este fator parece estar diretamente relacionado com a capacidade de autorregulação demonstrada pelos alunos no reconhecimento dos seus pontos fortes e dos aspetos que carecem ainda de ser trabalhados. Os resultados evidenciaram ainda que o TP potenciou um maior envolvimento, partilha e atitude de cooperação não só entre colegas da mesma equipa, mas também com alunos de outras turmas que foram convidados a colaborar em determinadas atividades. São ainda de salientar as capacidades de integração, tolerância, respeito e adaptabilidade manifestadas pelos alunos que intervieram em

associações e instituições locais. Com base nas respostas às questões do questionário, foi possível verificar que o TP: aumenta a capacidade de avaliar criticamente situações, resultados e alternativas; facilita a interação com outros colegas da turma; permite desenvolver capacidades de trabalho em grupo; e intensifica a partilha de experiências e a comunicação entre os colegas de equipa. Estes resultados foram validados através dos testemunhos que constam das reflexões finais dos relatórios produzidos pelos alunos.

Quanto à hipótese de o TP ir ao encontro dos interesses dos alunos e oferecer experiências direcionadas para a formação em contexto real de trabalho (H4), os resultados da análise às respostas fechadas do inquérito por questionário confirmam-na, na medida em que o TP estimulou o desejo de aprender e potenciou experiências significativas direcionadas para o desenvolvimento de competências do perfil profissional. Em resposta à questão aberta do inquérito por questionário, três dos alunos reforçaram outros aspetos que se prendem com os seus interesses e a formação em contexto real de trabalho. A análise de conteúdo feita às reflexões finais que constam dos relatórios do TP permitiu validar a importância que os alunos atribuíram ao facto de o trabalho ir efetivamente ao encontro dos respetivos interesses e de favorecer uma relação importante e necessária com a formação em contexto de trabalho, fator determinante que potenciou uma procura ativa de novas aprendizagens.

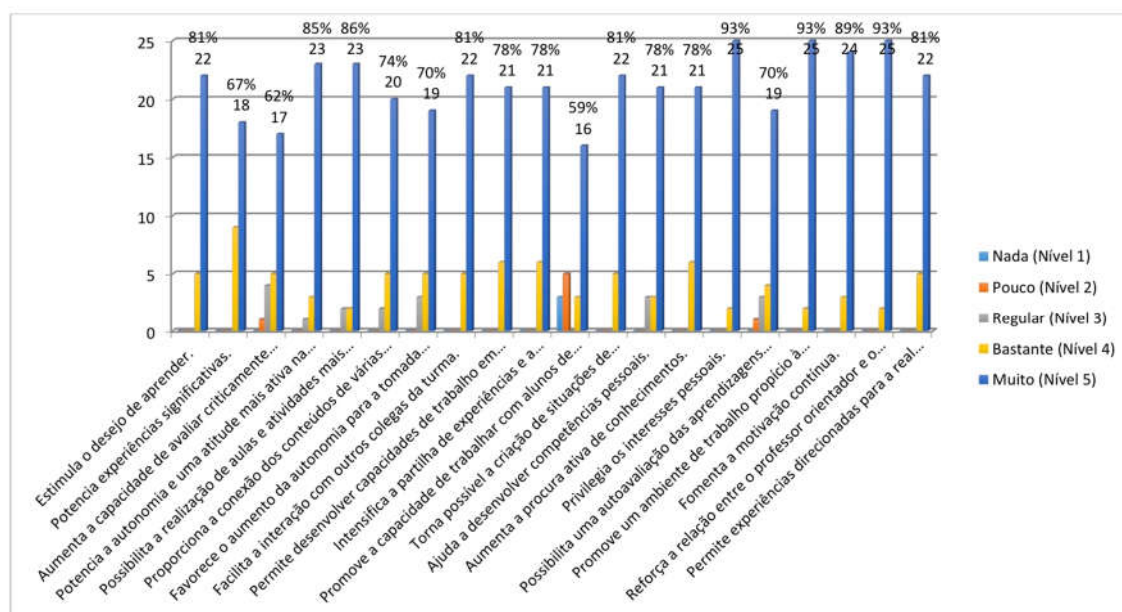
Atendendo aos resultados obtidos, é possível concluir que o TP contribuiu para que os alunos desenvolvessem competências fundamentais para a sua formação profissional enquanto músicos, como também para a sua formação ao longo da vida.

O TP permitiu que os alunos aprendessem fazendo e reconhecessem a própria autoria naquilo que produziram através de intervenções ativas, maioritariamente inseridas no âmbito da comunidade local, o que ajudou a que pudessem contextualizar conceitos já conhecidos e a descobrir outros que emergiram durante o desenvolvimento dos projetos; possibilitou ainda a apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que potenciam o desenvolvimento do pensamento crítico, do relacionamento interpessoal, da autonomia para a resolução de problemas, da cidadania ativa e interventiva, bem como do saber científico/musical. É de salientar que, contrariamente

a situações anteriores, durante a experiência-piloto que materializou este estudo, não foi necessário recorrer a outras fases e momentos de avaliação extraordinários para que os alunos conseguissem alcançar classificações positivas nesta componente da PAP. No ano letivo 2016-2017 a avaliação das aprendizagens dos alunos, realizadas a partir do TP, traduziu-se em 100% de sucesso escolar. Neste sentido, procedeu-se à elaboração de um regulamento próprio para o TP, que integra o Regulamento da PAP da ESPROARTE. O regulamento poderá moldar-se à realidade de cada ano letivo, orientando e materializando a continuidade destes procedimentos, cuja exequibilidade e impactos positivos se considera terem ficado bem expressos nos resultados apresentados neste estudo.

Em forma de síntese, os resultados obtidos a partir da análise estatística dos dados recolhidos pelo inquérito por questionário (Gráfico 1), vão ao encontro das expectativas que se foram consolidando ao longo de todo o processo de acompanhamento dos alunos, quer por via da observação direta e participante, quer através das classificações finais de excelência que os alunos conquistaram.

Gráfico 1. Síntese da análise estatística ao inquérito por questionário



Na Tabela 3 apresentam-se excertos da análise de conteúdo às reflexões produzidas pelos alunos e que constam dos relatórios do TP que cada um dos sete grupos de alunos realizou. Para este efeito, procedeu-se à categorização de competências a partir do sentido interpretativo da investigadora às informações recolhidas.

Tabela 3. Principais competências adquiridas a partir do TP

Categoria de competências	Competências	Excertos de reflexões	Sentido interpretativo
Desenvolvimento pessoal	Identificar áreas de interesse e necessidade de aquisição de competências	“Nunca tínhamos tido experiências na área da musicoterapia [...]. Mas depois de procurarmos ficamos a saber mais” [RF1]	Fomenta o desejo de aprender e valoriza nova experiências.
	Curiosidade em aprender e experimentar	“Houve uma grande troca de experiências com os utentes e todos aprendemos” [RF1] “Não sabíamos se ia funcionar [...] fizemos o primeiro ensaio [...] e resultou” [RF4] “Juntámos dois géneros de música de que gostamos muito” [RF4]	Contribui para a autovalorização dos alunos, na medida em que percebem a importância da sua ação.
	Autoestima	“[...] faz sentir que o nosso trabalho é importante” [RF1]	Responsabiliza o aluno pelas suas próprias ações.
	Estabelecer objetivos	“Gostávamos de ter feito um concerto com eles” [RF1]	
	Responsabilidade	“Durante todo o projeto empenhamo-nos para que nada falhasse e não desapontar a confiança” [RF1] “Fomos os responsáveis pelos ensaios e concerto” [RF7]	
Informação e comunicação	Saber comunicar	“Tivemos de falar com os músicos da banda para saber várias coisas” [RF2]	Contribui para a diversificação das

	Utilizar diversos instrumentos de pesquisa	<p>“Aprender a partir de outras formas, noutros sítios” [RF2]</p> <p>“[Através] das entrevistas aos músicos mais antigos conseguimos ficar a conhecer melhor” [RF2]</p> <p>“A pesquisa de informações foi interessante porque tivemos de relacionar várias fontes de informação” [RF5]</p>	<p>situações de aprendizagem e para o desenvolvimento de competências pessoais.</p> <p>Possibilita a realização de atividades mais dinâmicas.</p>
	Transformar informação em conhecimento	<p>“Não sabíamos como dar uma aula aos utentes [...]. Mas depois de procurarmos ficamos a saber mais e aplicamos alguns exercícios e jogos” [RF1]</p> <p>“Aplicamos o que aprendemos nas aulas de análise e composição” [RF4]</p>	
Pensamento crítico e criativo	Observar, analisar e avaliar	<p>“Participaram connosco e notou-se que gostaram” [RF1]</p> <p>“Podemos fazer muitas mais coisas relacionadas com a banda” [RF2]</p> <p>“Conseguimos juntar várias coisas que já tínhamos aprendido” [RF6]</p> <p>“Relacionamos a importância de duas artes” [RF5]</p>	<p>Possibilita a aquisição de uma postura crítica e criativa.</p> <p>Permite que os alunos relacionem conhecimentos e conceitos.</p>
	Desenvolver soluções de forma imaginativa	<p>“Exercícios e jogos [...] que inventamos” [RF1]</p> <p>“[...] podiam ser transcritas no Sibelius para nunca se perderem, como aconteceu com outras por causa do incêndio” [RF2]</p>	<p>Fomenta as práticas de interdisciplinaridade.</p>
	Refletir	<p>“[...] permitem fazer mais coisas sem ser só aquelas que já costumamos fazer” [RF1]</p> <p>“As reuniões foram importantes para organizar as nossas ideias” [RF5]</p> <p>“Tivemos de pensar no reportório” [RF7]</p> <p>“Decidir bem sobre as obras [...] e os colegas que podiam colaborar connosco”</p>	<p>Contribui para a autoavaliação das aprendizagens.</p>

		<p>[RF4]</p> <p>“Foi importante trabalhar desta forma [...] é mais interessante porque vai ao encontro do que são os nossos interesses futuros na música” [RF7]</p>	
	Autorregulação	<p>“O trabalho de projeto fez-nos evoluir” [RF2]</p> <p>“Conseguimos ver o progresso” [RF6]</p> <p>“Conseguimos comunicar bem com o público e fazer com que as pessoas participassem no debate” [RF5]</p> <p>“No início achámos que não íamos conseguir, mas com esforço resultou e o concerto foi um sucesso” [RF7]</p>	
Raciocínio e resolução de problemas	Tomar decisões para resolver problemas	<p>“Não sabíamos como dar uma aula aos utentes [...]. Mas depois de procurarmos ficamos a saber [...]” [RF1]</p> <p>“Tínhamos de conseguir arranjar forma de trabalhar o reportório com as pessoas que não sabiam música como nós” [RF3]</p> <p>“Tínhamos pouco tempo para ensaiar [...] adaptámos o reportório às circunstâncias”</p> <p>“Não foi possível fazer a apresentação como tínhamos imaginado inicialmente porque o auditório não tinha a tecnologia que precisávamos; por isso optámos pela tertúlia” [RF7]</p>	<p>Aumenta a capacidade de resolução de problemas e favorece a adoção de uma postura mais ativa para alcançar objetivos e ultrapassar dificuldades.</p>
Relacionamento interpessoal	Cidadania ativa	<p>“[...] permitiu-nos interagir e contribuir para o bem-estar” [RF1]</p> <p>“Valorizamos o trabalho da banda e da associação [...]” [RF2]</p> <p>“Interagir com os idosos locais foi uma experiência enriquecedora” [RF6]</p>	<p>Incentiva o aluno e responsabiliza-o para intervir positivamente na sociedade.</p>
	Criação de laços afetivos	<p>“[...] pessoas que não conhecíamos, mas que agora temos um grande carinho”</p>	<p>Potencia um ambiente propício à</p>

		[RF1] “O companheirismo e a amizade de colegas” [RF3]	aprendizagem. Facilita a criação de laços afetivos, a
	Trabalhar em equipa	“Foi possível que todo o grupo interagisse e participasse nas atividades” [RF6] “Fomos uma equipa unida” [RF2] “O companheirismo e a amizade de colegas” [RF3] “Os colegas de outras turmas foram uma importante ajuda” [RF4] “Só foi possível com a ajuda e colaboração de outros colegas; sem eles nunca teríamos formado um ensemble” [RF7]	partilha de experiências e a comunicação entre colegas.
	Adaptabilidade	“É uma escola muito diferente da nossa” [FR6] “Não sabiam nada de música [...] tivemos de fazer ensaios de forma diferente” [RF4]	
Saber musical	<i>Performance musical</i>	“[...] proporcionou experiências importantes para o nosso futuro na música” [RF3] “Aprendemos mais sobre música mais popular” [RF4] “Fizemos arranjos, ensaios, escrevemos uma obra...” [RF6] “Compusemos uma obra, criámos um conjunto instrumental, organizámos um concerto dirigido por nós” [RF7]	Fomenta o uso das TIC. Motiva os alunos para aprender fazendo e desperta a curiosidade e o interesse.
	Domínio das Ciências Musicais	“Ficamos a conhecer o compositor e a sua obra” [RF3] “[...] escrever música que gostamos de ouvir” [RF4] “Foi importante para a nossa formação geral e enquanto músicos” [RF6]	Fomenta o desejo de aprender. Permite que os alunos reconheçam a própria autoria naquilo que produzem.

			Privilegia os interesses pessoais. Permite experiências direcionadas para a formação real em contexto de trabalho.
--	--	--	---

7. Conclusões

A complexidade das mudanças sociais, políticas, culturais e tecnológicas do mundo atual afeta diretamente a forma como cada indivíduo age e se relaciona. À escola compete a salutar tarefa de acompanhar os tempos de mudança, através da renovação de estratégias e práticas pedagógicas, que implicam, antes de qualquer outra coisa, o abandono definitivo da ideia de escola assente na crença de “transmissão de conhecimentos” e a subsequente adoção de práticas reflexivas ativas que permitam aos alunos olhar para a escola e encará-la como um dos espaços integrantes da sua realidade, onde podem também aprender.

As competências hoje necessárias “são mais transversais, abarcando vários domínios disciplinares, são mais multidimensionais, pois englobam ao mesmo tempo saberes, atitudes e valores, e são mais exigentes ao requererem uma capacidade de responder a problemas novos e novos desafios, em cada momento” (Azevedo, 2016, p. 12). Logo, a escola terá de reforçar o seu papel inclusivo e libertador, de forma a educar todos os alunos e dar a todos oportunidades equitativas e constantes para o conhecimento de si próprios, dos outros e do mundo. Esta liberdade e autonomia são a abertura para um caminho repleto de possibilidades para a criação, para a invenção, para um trabalho mais colaborativo e para a formação de cidadãos conscientes, capazes de decidir e de intervir positivamente no seu universo. Foi esta a esperança que sempre pautou o acompanhamento diário dos alunos, do qual resultou este estudo que, acima de tudo, espelha uma intervenção necessária e agora desejada para as práticas pedagógicas da ESPROARTE.

Trabalhar por desafios, com base em projetos, permitiu aos alunos aprender fazendo,

promoveu a curiosidade, a vontade de aprender, a reflexão, a colaboração, a autorregulação e a participação ativa no seu contexto. As competências de cada aluno foram, inquestionavelmente, espelhadas nas atividades e produtos finais resultantes de todo este processo. Nesta situação de aprendizagem, os alunos selecionaram informações significativas, tomaram decisões, trabalharam em grupo, gerenciaram confrontos de ideias e desenvolveram competências interpessoais para aprenderem de forma colaborativa com os seus pares. A par destas questões, tiveram oportunidade de refletir sistematicamente sobre as atividades que desenvolviam e as decisões que tomavam, vendo-se assim obrigados a agir de forma mais autónoma para solucionar um problema. Também a avaliação, feita continuamente, permitiu que os alunos se apercebessem dos pontos fortes e dos que ainda podiam melhorar, sendo gerado um produto final cuja qualidade foi conjuntamente avaliada. Naturalmente que, para os alunos acostumados a uma escola mais tradicional, trabalhar por projetos significa uma transformação, na qual eles deixam de seguir ordens e passam a executar atividades de aprendizagem direcionadas por eles mesmos. Deixam de memorizar e repetir e passam a descobrir, integrar e apresentar. Deixam de ouvir e reagir e passam a comunicar e a assumir responsabilidades. Passam da teoria à aplicação da teoria, deixam de depender do professor e assumem o poder final. Para os professores, os benefícios adicionais incluem a colaboração entre colegas, a oportunidade de reforçarem laços com os pares e de se envolverem em processos de investigação-ação que potenciam o questionamento sistemático sobre a ação e que, consequentemente, podem ser um caminho para o desenvolvimento de competências e a inovação na prática docente. É evidente que a orientação do professor é fundamental em todo o processo, pois, ao mesmo tempo que o aluno precisa de reconhecer a sua própria autoria no projeto, também precisa de sentir a presença do professor facilitador e desafiador que ouve, questiona e orienta. Portanto, o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina por meio da transmissão de informações para ser o daquele que cria situações e ambientes de aprendizagem, cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem neste processo. Cabe ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está a aprender, a partir das relações criadas nessas situações. A pedagogia de projeto, embora ainda constitua um desafio para os alunos e

para o professor, é aqui encarada como a ideal para promover junto do aluno um modo de aprender baseado na integração de saberes das várias áreas do conhecimento – a interdisciplinaridade –, só possível através da organização e gestão flexível do currículo.

Hoje são múltiplos os “espaços” onde os alunos aprendem e onde podem buscar o saber de modo autónomo. A escola tem de ser um local inovador, motivador, apaixonante, e o professor tem de ser capaz de criar emoção, ou, usando as palavras de Sampaio da Nóvoa (2015), tem de colocar os alunos “numa atitude de pesquisa, de procura, de resolução de problemas, em vez de lhes servir matéria já pronta e acabada”, “tem de ajudar o aluno a transformar informação em conhecimento”, “tem de ser capaz de conseguir que, no fim, o aluno goste daquilo que, no princípio, não gostava nada”.

O professor tem de ajudar o aluno a transformar a informação em conhecimento. O que define a aprendizagem não é saber muito, é compreender bem aquilo que se sabe. É preciso desenvolver nos alunos a capacidade de estudar, de procurar, de pesquisar, de seleccionar, de comunicar. Para isso, o professor é insubstituível. (Nóvoa, 2015)

A experiência inovadora que aqui se apresenta é um exemplo de como se pode começar a caminhar na aprendizagem baseada em projetos, de uma forma bem pensada, planeada e estruturada, porque, à medida que se desenvolvem projetos, os alunos adquirem outras competências. Contudo, o papel do professor é basilar em todo este processo, dado que é ele quem, depois de, numa fase inicial, “dar voz” aos alunos, tem de definir, apresentar e clarificar os objetivos a atingir e, posteriormente, monitorizar todo o processo para assegurar que todos os atinjam, ainda que com ritmos e níveis de desempenho distintos.

Não obstante o facto de a pedagogia de projetos ser extraordinariamente mobilizadora de conhecimentos de diversas áreas de modo integrado e concertado, ao longo deste estudo, foram evidenciadas fragilidades no que respeita à receptividade de alguns professores, que mantiveram uma posição distanciada de todo o processo implícito aos

TP e à PAP. Isto pode dever-se ao facto de estarem ainda muito vincadas as práticas tradicionalistas que Dias de Figueiredo (2017) intitula de “Pedagogias da Explicação”. Contudo, espera-se que futuramente mais professores intervenham de forma ativa e concertada, já que os benefícios de tais procedimentos só poderão ser maximizados se houver a coragem de, a partir dos domínios e saberes de cada um, encontrarmos um sentido para um caminho que é de todos e para todos. Por esta razão, uma vez que a inserção do TP no domínio da música e as especificidades da realização da PAP nesta área concreta têm ainda um percurso a explorar, seria muito útil levar a cabo estudos que pudessem aprofundar esta proposta a outros contextos do ensino profissional de música, dando voz, não só aos alunos, mas também aos professores, de forma a estimular a colaboração e a adoção de práticas interdisciplinares absolutamente essenciais para a formação dos nossos jovens.

Referências bibliográficas

- Azevedo, J. (2016). *Há uma brecha no dique: “Horizonte 2020”. Descrição do projeto de inovação educacional dos colégios jesuítas da Catalunha*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Behrens, M. (2000). Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In J. Morin, M. Masetto & M. Behrens, *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Figueiredo, A. D. (2015). Redescobrir a educação. Reinventar a pedagogia. In *Challenges 2015 – IX Conferência Internacional de TIC na Educação*. Braga. Disponível em <https://www.slideshare.net/adfigueiredoPT/adf-challenges-acetatos150513final> [Consultado em 28/07/2017].
- Figueiredo, A. D. (2017). *Que pedagogias para o século XXI?*. Coimbra: Exploratório de Ciência Viva. Disponível em https://pt.slideshare.net/adfigueiredoPT/que-pedagogias-para-o-sculo-xxi?next_slideshow=1 [Consultado em 28/07/2017].
- Hernandez, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Martins, G. O. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: DGE, ME. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria> [Consultado em 28/07/2016].
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: UNESCO.

- Morin, E. (2001). *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Morin, E. (2009). *A cabeça bem-feita. Repensar a reforma. Reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- National Research Council of The National Academies (2012). *Education for Life and Work. Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Nóvoa, S. da (2015). Entrevista a *Carta Educação*, 27 de abril. Disponível em <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/> [Consultado em 31/08/2018].
- Orvalho, L. (2012). O portefólio reflexivo como metodologia de ensino, aprendizagem e avaliação na formação dos professores do ensino artístico. In *Atas do VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária – Ensino Superior. Inovação e Qualidade na Docência*, realizado na FPCE, da Universidade do Porto, dias 24, 25, 26 e 27 de julho, Edição de CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, pp. 5714-5725.
- Orvalho, L. (2016). Ensinar e aprender por projetos integradores no Ensino Profissional. Comunicação apresentada no *Seminário Internacional A Educação do Futuro está aqui*, 11 de março. Disponível em http://www.fmleao.pt/wp-content/uploads/2016/04/EDUCACAO_FUTURO_ENSINAR_APRENDER.pdf [Consultado em 14/12/2016].

Legislação

- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: Série I – n.º 129 (2012). Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, do Ministério da Educação. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- Portaria n.º 74-A/2013, de 15 de fevereiro, do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: Série I-B, n.º 119 (2004). Estabelece as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, que ofereçam o nível secundário de educação, e em escolas profissionais.

DE TREINADOR DESPORTIVO A PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA CONVERSÃO IDENTITÁRIA QUE FAVORECE O SURGIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR

FROM SPORT CULTURE TO SCHOOL CULTURE: BUILDING A BRIDGE TO REVEAL FUNDAMENTAL PHYSICAL EDUCATION

Gilles Lécocq¹

Resumo

Quando o treinador desportivo descobre a imensidão educacional do seu papel, chega o momento em que este está pronto para emergir de uma existência onde apenas a arte de aparecer parece vital.

E se a profissão de professor de Educação Física escolar fosse a oportunidade de superar um estado incompleto vivido no coração dos mundos desportivos?

É em torno desta questão que propomos, numa primeira fase, identificar as virtudes de uma conversão identitária, onde uma educação física superior liga dois universos culturais complementares e antagónicos. Numa segunda fase, caracterizaremos as lógicas de formação específicas que presidem ao acompanhamento reflexivo de um treinador desportivo vivendo os paradoxos e complexidades de uma conversão identitária.

Palavras-chave: conversão de identidade, educação física superior, educação desportiva.

¹ ILEPS-Université Paris Seine-Cergy, ISP-FE-ICP UR RCS EA 7403. g.lecocq@ileps.fr.

Abstract

It is when sports trainers discover the scope of their educational role that they are ready to emerge from an existence where the art of appearance seemed vital.

And what if being a Physical Education teacher in schools gave the opportunity to go beyond a non-fulfilling condition within the world of sports?

This question will, first of all, allow us to identify the virtues of identity conversion whereby superior physical education can connect together two cultural worlds, which are both complementary and antagonistic. Subsequently, we will detail the logic behind the specific training guiding the reflexive support of a sport trainer who is experiencing the paradox and the complexity of an identity conversion.

Keywords: identity conversion, fundamental physical education, sport education.

Introdução

Reconhece a incompletude da sua posição e renuncia a transmissão de um conhecimento especializado que incluiu uma característica ilusória. Lança a dúvida e a incerteza e o seu desejo pela disposição da solicitação do atleta. (Lévêque, 2005, p. 180)

Quando um treinador desportivo descobre a imensidão do seu papel dentro de uma cultura desportiva, surge o momento em que, paradoxalmente, está pronto para emergir. Chega então a hora em que renuncia a um domínio sobre um jovem atleta que apenas existe em termos de desempenho e cuja existência é apenas pontuada pela arte do parecer. O treinador desportivo está então sob o jugo de duas memórias corporais que colidem: uma lembrança do passado, que está em êxtase apenas no intenso esforço físico, e uma memória do futuro, que deseja libertar-se do passado para se interessar por aquilo que constitui o tecido essencial da pessoa humana: as sensações corporais que emergem de um corpo que se tornou vivo novamente (Andrieu, 2018). Quando essas duas memórias deixam emergir novos imaginários, o treinador desportivo

assume ser uma corda esticada entre o animal e o super-humano. “Aquilo que é grande no homem é que ele é uma ponte e não uma meta: o que se pode amar no homem é que ele é uma transição e um declínio” (Nietzsche, 1983, p. 23). Um novo equilíbrio está à vista para esses treinadores desportivos que procuram novos horizontes desconhecidos e sonhados. E se o trabalho de ensinar educação física for a oportunidade para superar esse sentimento de incompletude vivido no mundo desportivo? Para um treinador desportivo, colocar essa pergunta já é o sinal de que, para ele, uma conversão de identidade constitui uma questão vital. No entanto, isso irá forçá-lo a abandonar os hábitos profissionais enraizados nas culturas desportivas para avançar para novos hábitos em vigor nas culturas escolares. Assim, nesta jornada entre dois mundos profissionais, o treinador desportivo que quer tornar-se um professor de Educação Física será levado a viajar num ponto intermédio onde se cruzam dois universos culturais que poderiam dar as mãos: o do desporto e o da Educação Física escolar. Colocamos a hipótese de que é o encontro desses dois mundos que permite a uma Pessoa viver intensamente uma conversão profissional e participar no desenvolvimento de uma Educação Física superior. É nesta perspetiva que, numa primeira fase, iremos identificar alguns valores desportivos que estruturam a identidade profissional de um treinador antes de aceitar converter-se a novos papéis sociais que vão ao encontro das gerações mais jovens. Numa segunda fase, iremos especificar as formas pelas quais os valores desportivos podem ser solúveis nos universos escolares durante os diferentes momentos que marcam uma formação profissional do professor. É isto o que nos levará a reconhecer as questões fundamentais de uma formação que está interessada nesses territórios de meio-termo onde uma pessoa faz parte de um processo de conversão identitária. Concluimos afirmando que a arte de emergir (Grau, 2003) produz uma obra de arte interna em que a vida é trazida à vida pelo encontro de uma alteridade profissional.

I. Alguns valores desportivos que estruturam a identidade profissional de um treinador

Naquele ponto onde o atleta se apoia para correr, é aí que o ator se apoia para lançar uma imprecação espasmódica, mas cuja procura é rejeitada para dentro...Aí, onde o corpo do ator se apoia na respiração, no lutador, no atleta físico, é onde a respiração se apoia no corpo.
(Artaud, 1933, p. 584)

O *self-made man* e o *struggle for life* estruturam as práticas e os discursos que contribuem para a construção de uma história conjunta de esforço físico e a coesão de uma sociedade. A partir da sua emergência cultural, o desporto, ao tornar-se portador de uma missão social de solidariedade, confere ao corpo um lugar onde se deparam imposições sociais, impulsos psicológicos e ações motoras. As conjunções dessas três dimensões tornam-se oportunidades para “usar todos os meios necessários para desenvolver qualidades físicas para servir o bem público e preservar essas qualidades, abstendo-se de qualquer coisa que possa degradá-las desnecessariamente” (Coubertin, 1913, p. 40).

Para P. de Coubertin, essas oportunidades também se enquadram na capacidade de o indivíduo “saber desligar” para descansar de tempos a tempos e conciliar uma fadiga física saudável com uma fadiga moral saudável. A espreguiçadeira, a “cadeira de tecido” do continente americano, simboliza esta capacidade que dá ao corpo a oportunidade de adquirir força e flexibilidade na imobilidade dos músculos voluntários. “Propor ao atleta uma espreguiçadeira é permitir-lhe viver uma filosofia do físico que se baseia na individualidade psicológica” (Coubertin, 1913, p. 25). O ato motor que preside à realização de um gesto atlético é colocado em prática na calma. “É nesta condição que a neurose universal de conceber o ‘cada vez mais’ e o ‘cada vez mais rápido’ com pressa pode parar” (Coubertin, 1913, p. 50). Fazer uma pausa no decurso do desempenho é permitir que este seja experienciado e sentido pelo seu autor. A experiência e o sentimento forjam a estrutura de um corpo vivo que está no centro de uma disciplina construída em paz. Quando o praticante, o pensativo e o integrador se formam no homem desportivo, este torna-se num homem total reconhecido socialmente: o corpo

desportivo torna-se então nesse lugar onde é bom viver os registos como uma autossuperação racionalizada. “Posição básica do corpo como mediador do ser, espaço e tempo como categorias da experiência vivida, carácter constitutivo da relação com os outros, busca de uma superação contínua, criação de valores, gratuidade do projeto, ressurgimento perpétuo do fracasso...: todos estes temas de reflexão existencial não seriam ilustrados em grande medida pelo fenómeno humano a que chamamos desporto?” (Bouet, 1995, p. 7). Deste modo, o fenómeno desportivo possibilita, por um lado, que uma encarnação humana se revele numa cultura de esforço e, por outro lado, que uma profundidade cultural modele a flexibilidade do corpo de um sujeito humano. Assim, os gestos desportivos delineiam e assumem figuras e representações existenciais do mundo. Constituem a interioridade do desporto e indicam ainda qual é a base do ser humano.

No vasto conjunto de redes de significado vividas, através das quais o homem tenta reter a consciência que tem do insondável do seu ser para o mundo, o desporto é capaz de proporcionar significados sensíveis e no entanto efémeros. É através da experiência do corpo em movimento que é revelado o ato desportivo orientado para uma eficácia socialmente reconhecida. A competição revela um ato individual que só pode ser realizado na consciência da existência de parceiros e adversários. Quando o corpo do atleta permite que este tenha experiências que o tornam consciente da existência de um ambiente adequado às suas necessidades básicas, o atleta pode ser algo mais do que um instrumento para produzir um resultado. O campeão pode então expressar-se através de um pensamento corporal e de um discurso gestual que lhe permita superar a dupla alienação que o persegue: esquecer-se da competição ou esquecer-se da pura atividade autotélica. Em ambos os casos, o esquecimento sinaliza o início de comportamentos inadequados e excessivos que vão contra o bem-estar biopsicossocial e que amordaçam um corpo na primeira pessoa. Este, ainda que escape à objetividade, está constantemente presente nas situações desportivas em que são realizadas *performances* extremas. É ele quem se lembra da consciência quando é esquecido, é ele quem se recusa a ser instrumentalizado quando a consciência deseja dominá-lo. Adquire nisto uma sabedoria e uma autenticidade gestuais. O movimento do corpo não se estende simplesmente para fora de si para reconhecimento condicional, mas dá-lhe um novo

espaço interior que combina com o critério do sensível.

À ativação e à intensificação das funções corporais motoras ligadas a situações competitivas correspondem um despertar e um enriquecimento da sensorialidade e da intersensorialidade. O sujeito desportivo pode então lutar consigo mesmo e contra si mesmo, com os outros e contra os outros. As funções agonal e hedónica do desporto tornam-se pretextos para promover o acesso de um desportista às suas necessidades de segurança, autonomia, reconhecimento e realização. “Em conexão com o progresso da autonomia individual, a pessoa tem o direito de pensar que o ideal do homem completo, do homem completamente homem, harmoniosa e diversamente desenvolvido, substituirá a pretensão do super-homem, que apenas pode ser o superespecialista nas nossas sociedades. A noção de campeão pode transformar-se profundamente. Os homens não querem apenas uma realização, mas uma perfeição... As condições da emulação genuína, isto é, de uma ajuda fraterna para se elevar e aperfeiçoar, irão ocorrer?” (Bouet, 1995, p. 452). Assim, o *Homo Universalis* que emerge do *Homo Fractalis* vê crescer a sua responsabilidade pela sua saúde e pela saúde dos outros (Baudrillard, 2004). O corpo desportivo em movimento torna-se no cadinho a partir do qual o treinador desportivo se põe em movimento para se converter numa nova identidade profissional: a de um professor de Educação Física.

II. Os valores desportivos são solúveis no mundo escolar quando um treinador desportivo deseja tornar-se professor de Educação Física?

Não se pode imaginar que um ato educativo não seja um ato coletivo múltiplo envolvendo parceiros. Mas na condição de não substituir o termo parceria por parceiro. O que é um parceiro? É alguém com quem eu sou e contra quem eu sou. Por exemplo, no ténis, o parceiro é alguém com quem eu jogo e contra quem eu jogo [...]. O que determina a verdadeira parceria é eu ter de ter em conta os objetivos do parceiro para alcançar os meus e ele ter o direito de controlar. (Berger, 2001, p. 20)

A erupção de treinadores desportivos na formação de professores de Educação Física revela as dimensões humanas naquilo que têm ao mesmo tempo de frágil e autêntico:

aquelas em que uma identidade pessoal evolui para permitir que uma pessoa se adapte a novos ambientes e se aproxime de um autêntico *self* (Cole, 2016). De facto, se é certo que a excelência desportiva gera uma forma de reconhecimento quando a aparência tem precedência sobre a essência do que constitui a pessoa humana, é certo também que, quando a excelência já não é idealizada por uma pessoa, esta revelará competências até então invisíveis. A posição de *outsider* torna-se uma atitude com temporalidades complementares que dão oportunidade à pessoa de afirmar o seu todo. No entanto, durante uma transição profissional, o acesso a esta totalidade requer a existência e a exigência de momentos de verdade, em que já não se trata de atrair professores em formação quando estes permitem expressar publicamente as suas novas vocações profissionais. O ato de formação torna-se então a sede de um espaço transicional, permitindo que a pessoa reconheça, a partir de diferentes papéis sociais, uma vocação existencial (Bernaud, 2016). É uma oportunidade de conceber um profissionalismo em atos que favorecem um encontro feliz entre instituições que têm de assumir missões de interesse público contraditórias, formadores que têm de dominar papéis sociais conflitantes e futuros professores prontos a assumir uma nova vida profissional (Allan, Duffy & Collisson, 2017). Para isso, é preferível uma abordagem específica de treino, na qual os professores em formação desenvolvem uma história de vida a partir de experiências significativas positivas anteriores aos seus locais de formação. Dois suportes criativos favorecem essa elaboração: uma escrita na primeira pessoa do singular (Burton & King, 2004) e uma expressão pictórica singular (Taylor & Savickas, 2016). No interior do corpo de uma pessoa em formação, novos espaços e novos tempos tornam-se então territórios onde se podem viver momentos de verdade que permitem conceber as contradições pessoais e organizacionais como oportunidades de mudança, mutação e adaptação. Tal favorece o encontro de dinâmicas sociais e motivações pessoais a favor de um “dizer-verdadeiro” (Lamy, 2018): é um momento de verdade que permite que a pessoa reduza os limites entre quem a define profissionalmente numa lógica de competição assertiva e quem a caracteriza pessoalmente segundo uma lógica de distinção assumida. Um novo jogo pode então decorrer para que a emancipação criativa de pessoas e instituições promova

a superação de tensões entre um processo de inclusão e um processo de exclusão (Lecocq, 2018a).

O assumir de uma nova profissão é uma oportunidade dentro de um organismo de formação para construir um coletivo de afiliações plurais, partilhando experiências sociais concretas e significativas. A consideração simultânea da interioridade, historicidade e autenticidade de indivíduos e instituições dentro dos *Campi* de Formação é uma oportunidade para conceber, em situação extrema, algumas razões de esperança para uma conjunção da subjetividade dos indivíduos e da objetividade dos seus papéis (Morin, 2016).

III. Acompanhar a conversão da identidade de um treinador desportivo: Uma missão fundamental de um órgão de formação interessado na complexidade da Educação Física escolar

Ser treinador desportivo e tornar-se professor de Educação Física são dois estados de um processo que habita os formandos que se encontram no coração de uma dupla “filiação” cultural e que se veem como *outsiders*, estando temporariamente divididos entre duas culturas. Assim, essa conversão de identidade:

- faz parte de um curso de formação que se revela através de uma história de vida original que está escrita no corpo da pessoa;
- interessa-se pelo encontro genuíno de uma pessoa concreta que está à margem dos valores fundamentais, reais, simbólicos e imaginários, de um organismo de formação;
- questiona os valores implícitos e explícitos que se instalam no âmago de um organismo de formação.

As características de um processo de formação são então reveladas num encontro de fenómenos que não se revelam no cenário das epopeias mistificadas no altar de um

inconsciente profissional coletivo que acompanha a evolução da Educação Física. Esses fenómenos revelam-se antes de mais nas sombras dos espaços de formação, onde se ouvem ecos que envolvem treinadores desportivos que desejam satisfazer uma paixão: ensinar os mais jovens que eles. As inquietações desses sujeitos, por vezes apaixonados pelo excesso e excessivamente ligados à prática de uma hipotética atividade profissional, é expressa à luz de quatro tipos de sensação emblemáticas:

- a sensação ou sentimento de que todo o poder desportivo é substituído por uma fragilidade corporal temporária;
- a sensação de que um envelope psíquico com as normas de uma cultura desportiva inicial é “rasgado” ao ponto de trazer à luz uma identidade fragmentada do sujeito em formação;
- a sensação de que o investimento numa atividade de formação não pode ser combinado numa continuidade temporal específica à das culturas desportivas, mas na justaposição de múltiplas temporalidades específicas das culturas escolares;
- a sensação de que há uma confusão de papéis entre os que estão em vigor nas culturas desportivas e aqueles que estruturam as culturas escolares.

Estas quatro formas de sensações emblemáticas são, cada uma, caracterizadas por uma problemática singular e carregam em si as sementes de duas ruturas experimentadas por treinadores desportivos:

- rutura no sentimento de ser ele mesmo em relação à aprovação dos outros no seio de uma nova cultura;
- rutura no sentimento de pertencer a uma comunidade de destino e de ter de transmitir os valores dessa comunidade.

Estas formas de rutura favorecem, felizmente, o surgimento de um território marginal de espaços de formação. A singularidade dos sujeitos em contacto com as suas necessidades, desejos, paixões, desapontamentos, corporeidades e culturalidades constitui o cerne do sujeito humano localizado e revelado num contexto ambiental original. Face à singularidade dessas pessoas “intermediárias”, surge uma necessidade: a de acompanhar múltiplas personalidades com um Eu-Múltiplo em reconstrução. Quatro dinâmicas de formação devem ser privilegiadas por um público que é ao mesmo tempo apaixonado pelo que imagina e atormentado pela ideia de romper com o que parecia essencial para ele:

- Dinâmica 1: Ter em mente de que forma se estrutura um tríptico em que o fascínio pela vida desportiva encontra o apego à Vida Autêntica (Craig, 2015);
- Dinâmica 2: Aceitar que uma abertura para o desconhecido é uma forma de motricidade criativa ao serviço da autêntica conversão identitária (Harter, 2002);
- Dinâmica 3: Reconhecer as especificidades de uma temporalidade que dão a uma pessoa em reconversão a oportunidade de contactar com novas formas de liberdade (Honneth, 2008);
- Dinâmica 4: Conceber que o momento da conversão leva a que uma pessoa olhe empaticamente para o tipo de apego que lhe permite sentir-se segura, apesar de tudo (Bodner, Bergman & Cohen-Fridel, 2014).

É na articulação destas quatro dinâmicas que o processo de formação se torna um momento fundador, no qual duas facetas de uma ecologia corporal são reveladas, permitindo que a pessoa confrontada com as perspetivas de uma mutação profissional reencontre vários espaços no seu corpo: os que são animados pelo corpo vivo, e os que são memorizados pelo corpo vivido (Andrieu & Loland, 2017). Assim, um espaço de formação torna-se um lugar e um momento dos quais emerge um caminho interior.

Por isso:

- a construção da identidade profissional de um sujeito em formação é simultaneamente combinada com a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural (Depraz, 2013);
- enquanto o início da formação de um sujeito humano é guiada por ilusões
 - as Desilusões que permitirão que ele se envolva de maneira significativa num processo de Trans-Formação (Lecocq & Dervaux, 2013).

Deste modo, a submissão livremente consentida torna-se neste processo que nasce quando um sujeito em formação é levado a compreender que é parte de uma engrenagem que o conduziu há alguns anos a uma exigência de excelência que não tinha (Joule & Beauvois, 1998). Só quando o sujeito em formação começa o seu compromisso genuíno com um organismo de formação é que as suas normas, valores e símbolos lhe são revelados. Quando essa identidade estiver saturada de valores alheios às crenças do sujeito é que o envolvimento psicológico numa atividade anteriormente significativa perderá a sua intensidade. Assim, o investimento manifestado no interior do organismo de formação dará ainda durante algum tempo a ilusão de uma identidade consistente, embora esteja já prestes a fragmentar-se. O tecido vivo do cérebro pode então tornar-se num terceiro lugar de um espaço de formação.

IV. O tecido vivo do cérebro: Um terceiro lugar de um espaço de formação

O formando que se encontra numa fase profissional intermediária é animado por duas dinâmicas emocionais. A hipersensibilidade emocional, que ocorre após uma repressão emocional, permite que o sujeito humano sinta o cansaço que se infligiu anteriormente para seu bem. Enquanto a fluidez emocional parece garantir o desempenho ideal para o sujeito, a hipersensibilidade emocional restaura o vigor da capacidade de pensar: mesmo na dor e no queixume, uma tomada de consciência das consequências da impotência física dá a uma pessoa em formação um sentido de existência.

O significado de viver em conjunto fica por um instante suspenso dentro de um organismo de formação. O sofrimento é acompanhado de uma experiência vivida que exclui o sujeito de um mundo geralmente significativo em que ele pensava estar integrado. A sensação de estar preso numa engrenagem mobiliza os recursos psicológicos do sujeito para outros fins que não os do sucesso: a procura de um território próprio. Os tempos de formação consistem em permitir que o sujeito humano reinvesta em áreas da sua identidade até então inexploradas (Lhuillier, 2006).

No entanto, para que esta abordagem seja bem-sucedida, um terceiro lugar deve ser levado em conta para que as estratégias de conversão permitam que o sujeito em formação encarne ou faça parte de um novo impulso vital e de um novo ambiente social. Esse espaço psíquico, que diz respeito à intimidade do sujeito, retrata o tecido vivido do cérebro e está enraizado na biologia do corpo (Andrieu, 2007). Este espaço psíquico é o lugar onde são revelados os elos momentaneamente desarticulados entre um sistema emocional, uma dinâmica psíquica e uma história social. O objetivo principal de um terceiro lugar consiste, portanto, em revigorar as transferências recíprocas de informações entre as dimensões culturais que estruturam um organismo de formação, as dimensões psicológicas do sujeito em formação e a sede corporal das emoções básicas que servem de base para a sintonia de um Eu Central e de um Eu Autobiográfico (Damásio, 1999). Este é de facto constantemente remodelado pelo trabalho das memórias que evocam o passado e o trabalho da antecipação que coloca o sujeito em movimento em direção ao futuro. Entre essas duas temporalidades, as emoções são poderosas garras que mantêm o Eu central profundamente enraizado numa corporalidade singular e no Eu Autobiográfico. É isto que permitirá que o sujeito em (re)conversão mobilize recursos criativos novos e únicos. O sujeito não pode passar sem esse período da vida que precede a sua entrada num organismo de formação. Duas dinâmicas psicológicas até agora não consideradas serão particularmente solicitadas:

- **a capacidade de ser original entre os outros:** A maturidade emocional simbolizada pela capacidade de ser original consiste em a pessoa não confiar em referências culturais externas, mas num mundo psíquico interno

que a qualquer momento pode acompanhá-la nas suas relações com o novo ambiente (Winnicott, 1969). A inscrição num projeto de formação já não tem a função de proporcionar satisfação num requisito de “sempre mais”. A satisfação está ligada ao momento em que a capacidade de estar sozinho consigo mesmo é vivida e sentida harmoniosamente, enquanto o segundo momento mostra um novo compromisso com uma atividade percebida como socialmente aceitável para o sujeito (Vaillant, 1993). É no final desses dois momentos que uma abordagem de formação mobiliza duas competências temporais na pessoa em reconversão: uma competência a ancorar num futuro imediato e uma competência a incorporar num futuro anterior.

- a **reconexão a um anexo seguro**: Este tipo de ligação surge das interações recíprocas que são estabelecidas entre uma pessoa e um ambiente significativo, simbolizado por uma ou mais novas figuras de autoridade. A ligação é *segura* quando uma base de segurança permite que essa pessoa explore um novo mundo, sabendo que está protegida de qualquer coisa que possa ser perigosa (Pierrehumbert, 2003).

A ligação de uma pessoa em reconversão a um organismo de formação torna-se num momento privilegiado, em que histórias individuais e culturais singulares se encontram e em que momentos de alienação e emancipação podem ser confrontados.

V. A formação de um intermediário: uma atividade humana onde a alienação e a emancipação se misturam

A ação, para adquirir a sua forma concreta e alcançar eficiência, precisa necessariamente de trabalho. A praxis, por outras palavras, não pode prescindir da poiesis [...]. O trabalho, na medida em que implica a cooperação voluntária dos agentes, também convoca aqueles que trabalham para investir na construção de regras que não desempenham um papel face apenas ao trabalho, mas também ao viver-junto.

Trabalhar não é apenas envolver-se numa atividade, é também estabelecer relações com os outros. Assim, a poiesis convoca às vezes a phronésis no cenário do trabalho. (Dejours, 1998, pp. 205-206)

Quando um terceiro lugar permite ao sujeito estabelecer novamente laços de coerência entre o mundo ao seu redor e o seu mundo interior, deve ser considerada uma perspectiva dupla: uma conversão psicológica e uma conversão (re)cultural. Essas duas formas de conversão são concebíveis porque os assuntos em questão estão numa situação intermédia em que a sua única saída é a necessidade de fazer parte de uma nova relação com o mundo. Este meio-termo assume então a aparência de um espaço de transição onde um sentimento de união é reconstruído, o que favorece a permanência do elo com os outros e consigo mesmo. O sujeito em formação, face à encarnação identitária e à falta de reconhecimento social, encontra nesse espaço a possibilidade de se desvincular da influência de uma comunidade humana sem desaparecer socialmente e sem fugir rumo à anomia (Laurens, 2002). A capacidade de um sujeito se mover em universos sociais plurais é novamente concebível. Uma nova personalidade até então abafada pode revelar-se, tendo como traços tendências fundamentais endógenas que podem ser modificadas por intervenções, processos ou eventos que afetam os seus modos de ser no mundo (Courtois *et al.*, 2017).

Cabe então a um organismo de formação encontrar constantemente um equilíbrio ecológico entre uma economia humana e uma economia cultural. O ato de formar pode, assim, tornar-se esse complexo fenómeno que possibilita ilustrar a aspiração do homem à sua própria transcendência (Barus-Michel, 2003). A *poiesis*, a *praxis* e a *phronésis* constituem três facetas de um trabalho de conversão. Este trabalho emerge de uma atividade desenvolvida por um sujeito humano para lidar com o que não é explicitamente prescrito por um organismo de formação: a implementação de uma racionalização do ato profissional de ensino, o reconhecimento do que escapa dessa racionalização e uma inteligência prática que é autónoma em relação a um género profissional reconhecido, em que uma ação individual deve conformar-se para ser considerada eficiente. Embora uma lógica de autonomia emerja de um sentimento de autoeficácia (Bandura, 2002), ela é metamorfoseada em alienação quando o mesmo

trabalho é inibido pelo sentimento de já não se ser autónomo e a impressão de deixar de ser reconhecido como competente, à luz da experiência profissional anterior. Para estes intermediários, os estilos e os géneros irão desta forma diferenciar práticas profissionais. Enquanto o género profissional exige que um professor cumpra práticas previamente definidas, o estilo profissional permite que o mesmo professor transgrida esta obrigação e traga novidades para os territórios escolares (Clot, 1999). É entre género e estilo, cultura e sociedade, autonomia e conformidade que um professor em formação se revela, tornando-se o ator principal da sua nova carreira profissional.

No entanto, a autonomia de um professor em transformação é um estado instável e nunca adquirido (Ollivier, 1995). Ao expor o seu desejo de autonomia, a pessoa no meio já não é seduzida por perversões de dispositivos de poder. Assim, durante a sua formação, o treinador desportivo, expondo-se à alteridade e reivindicando a sua singularidade, participa do questionamento das certezas de uma Educação Física escolar. Desta forma é beneficiada a ação autónoma dos sujeitos humanos, que se debatem com o inesperado, o indescritível e o imprevisível (Clot, 1998). Profissão do humano, profissão impossível, profissão complexa, profissão paradoxal, o ato de ensinar Educação Física mobiliza competências que não podem escapar a uma zona de incerteza onde o ato profissional existe apenas no envolvimento singular de um ator social dotado de racionalidade, mas também de reflexividade. Para isso, a ação exige uma narrativa para o que há de vir (Ricoeur, 1986). Quando uma abordagem narrativa está ao serviço de uma atividade reflexiva, as dobras singulares da complexidade humana “explicam-se”. Quando o treinador desportivo assume o seu exotismo no universo escolar, é revelado o professor em busca de reconhecimento e realização. A narração reflexiva permite que práticas exóticas se tornem novas competências. O que fundamenta então a experiência de um professor em formação é a sua capacidade de se libertar de uma norma prescrita para se dedicar plenamente a um contexto de interação. É pois uma maneira de aceder a competências que não são apenas validadas através do conhecimento declarativo, mas também baseadas em ações práticas, tanto em culturas desportivas como em culturas escolares. Quando uma pessoa no processo de conversão percebe os múltiplos recursos (Lahire, 1998) que animam as suas ações, a sua experiência profissional aparece como o resultado de competências que se

constroem numa miscigenação profissional integrada.

Esta miscigenação torna-se a sede de uma *phronésis* que dá um estilo a um género profissional. Este estilo e este género, que se enriquecem mutuamente, só podem, no entanto, ser eficientes se o desejo de cooperar, a *orexis*, for evidente entre os diferentes atores do sistema escolar. Entre o género e o estilo, entre a necessidade de uma certa identidade e o medo da sua alteração, a pessoa intermediária sabe que as contradições são a essência da sua profissão (Ardoino, 2000). As contradições envolvem obstáculos, divisões, ansiedades e resistência. O trabalho do professor em formação torna-se então num espaço de liberdade que nunca é definitivamente adquirido, mas que tem de ser sempre conquistado: se é necessário saber-fazer para poder fazer, é necessário primeiro fazer e sem saber-fazer. Este poderia ser o lema de uma Educação Física superior.

V. Rumo à Educação Física superior, onde um autêntico Eu profissional é revelado

A clínica da globalidade é a capacidade de se conceber como humano no coração da humanidade, de tomar consciência da sua localização geográfica, posição geopolítica, posição histórica, da sua relação com a alteridade num horizonte planetário; ela destaca a disposição de ver e ouvir o funcionamento do mundo global no interior de si mesmo; ela requer uma disponibilidade para se mover, desde logo de forma ontológica. Para se descentrar. De si para si. De si para o outro. Do outro para si. (Derivois, 2017, p. 22).

A abertura rumo ao Eu é o sinal de que um processo verdadeiro de conversão está em curso. Descentrar-se de um Eu profissional percebido como único para se abrir para uma alteridade percebida como indomável também supõe reconhecer a ignorância desta parte do humano que escapa sempre a quem pensa ter acesso à compreensão do fenómeno humano. Para aceitar este algo que escapa, é necessário estabelecer uma ponte dentro dos organismos de formação entre o anonimato do íntimo e o reconhecimento do social. A “urdidura” dessa ponte supõe a aceitação de uma visão complexa do fenómeno humano, que inclui nela a impossibilidade de unificar, a impossibilidade de conclusão, uma parte de incerteza, uma parte que não pode ser

provada nem refutada. Então o treinador que se torna professor revela-se sob a máscara de um Janus de duas cabeças que aceita as contradições que o tornam num alienado que assume as suas missões e os seus compromissos (Lecocq, 2005). A saída desta alienação supõe aceitar desaprender para viver, renascer e abrir-se ao provável, tanto no registo do conhecimento como no da ação (Hacking & Dufour, 2004). A Educação Física superior é revelada deste modo ao treinador que se tornou professor em torno de três dinâmicas:

- aceitar comunicar o entusiasmo que proporciona o ato de ensinar;
- ser capaz de ouvir o que uma pessoa expressa através da comunicação não verbal;
- ser capaz de acolher o inesperado da comunicação intersubjetiva e intrassubjetiva mediada por uma atividade docente.

A formação seguida por uma pessoa no meio é uma estrada que conduz a um traço de união que pode permitir reconhecer os momentos de formação que proporcionam sentimentos de plenitude nos organismos de formação:

- oferecendo aos formandos a oportunidade de desenvolver os seus conhecimentos experienciais significativos que simultaneamente mobilizam processos cognitivos, emocionais, motivacionais, somáticos e culturais;
- permitindo que os formandos utilizem diferentes mediadores culturais para tornar as suas vidas numa história personalizada enraizada em múltiplas histórias culturais.

Os organismos de formação têm assim a responsabilidade de aceitar que a serendipidade, esta forma de criação que emerge do acaso e do nada, pode tornar-se

um caminho de realização pessoal para uma pessoa que vive um momento de conversão identitária (Lecocq, 2018b). Cada professor-treinador é assim confrontado, desafiado e questionado sobre o que o autoriza a sonhar tornar-se um professor em formação e o que lhe permite lutar para não generalizar conhecimentos excessivamente limitados (Berthoz, 2013). Ao impedir que se vejam os limites do conhecimento produzido, o princípio da generalização constitui um obstáculo real ao conhecimento dos mundos sociais. Os complexos processos que se desenvolvem no contexto da formação profissional são, de facto, determinados por múltiplas variáveis em interação, atuando de diferentes maneiras, de acordo com diferentes contextos, pessoas e momentos em ambientes humanos reais (Paquay & De Ketele, 2010). Um organismo de formação não pode dar-se ao luxo de se manter distante do contexto que está a estudar e não pode esconder o que o paradigma da incompreensão oferece. “De que valeria a obstinação do saber se apenas servisse para garantir a aquisição de conhecimentos e não, de uma certa forma e na medida do possível, a desorientação daquele que conhece” (Foucault, 1984, p. 14). É deste modo que a profissão docente se torna possível para um treinador desportivo, quando este é parte de um desafio de salvação ecológica e de preservação de um bem comum: aquele que permite que uma vocação seja conjugada nos verbo *ser* e *ter* (Lahire, 2018).

Conclusão

Na epistemologia da travessia, há uma dimensão horizontal que inclui o que é transmitido no espaço-tempo das gerações, a transmissão, a herança, os eventos de longa duração vivenciados no modo como os ambientes se encaixam entre si. Esta dimensão é antropocêntrica. Mas há também uma dimensão vertical que vai além do antropocentrismo. De onde vem a vida psíquica? Essa vida psíquica que é transmitida de geração em geração? De onde vem a violência, o trauma? De onde vem a criatividade? Estamos a falar de outro salto epistemológico que terá de articular a biosfera, a socioesfera e a noosfera. (Derivois, 2017, 18)

A formação de um professor é um domínio da vida cultural que basicamente inscreve as suas ações sob o signo de uma dupla lógica fundamental: uma pertença escolar, que promove a transmissão de normas, valores e símbolos de uma cultura mista, e a pertença humana, que promove a revelação da inteligência suprema de uma pessoa (Emmons, 1999). Entre estas duas afiliações, a formação não pode fazer a opção de privilegiar uma em detrimento da outra. É essa não escolha que permite que a *hysterésis* revele os paradoxos de um caminho de formação: de facto, este caminho é dotado de um efeito temporal retardado em que a eficiência de um ato de formação é revelada posteriormente. Os efeitos de um ato de formação são respostas muito demoradas e encontram permanentemente o inesperado, o indescritível e o imprevisível. A *métis* torna-se então essa atividade anónima e invisível que possibilita conduzir, por um viés imprevisível, o projeto proposto (Detienne & Vernant, 1993). É também uma oportunidade para um professor em formação reconhecer as razões pelas quais vale a pena viver uma nova vida profissional (Seligman, 2006). É necessário ainda que o professor em formação adquira um espaço intermédio que lhe permita alternar a multiplicidade dos seus estatutos, afiliações e alianças. É graças às bases deste espaço que as posturas de companheirismo reflexivo podem apoiar a ação profissional dentro de um “sistema especialista” (Donnay & Charlier, 2008). Se o acompanhamento, como prática social, é revelador daquilo que constitui o ato de formação, asseguremos, no entanto, que todos possam construir o seu caminho, permanecendo vigilantes diante de possíveis derivas ligadas a uma dupla busca permanente da “autorrealização” e “sucesso a todo custo”. Assim, a ética do companheirismo reflexivo revela-se como uma ética da paradoxalidade, ou seja, uma ética da complexidade (Beauvais, 2005), na qual o professor em formação não é apenas um ser humano virtual: é também o tecido do homem que encarna na realidade do tempo presente.

A compreensão dos fenómenos humanos e culturais que emergem dos momentos de formação é uma grande oportunidade que permite que uma pessoa sinta os efeitos de viver plenamente no seu corpo. É a oportunidade de combinar as dimensões humanas do treinador desportivo no seio das culturas escolares da Educação Física. Cabe-lhe então abrir-se a novos estilos de vida que consistem, por vezes, em afastar-se do caminho inicialmente planeado: um movimento em direção ao futuro não pode ser

moldado à ideia de preservar o mesmo caminho. “Este é o excesso em si mesmo e superando-se a si mesmo: precisamente não pode ser apreendido num sistema fechado” (Montebello, 2006, p. 297). Esta forma de abertura a uma nova identidade profissional é uma ótima oportunidade para identificar o que torna a vida de uma pessoa realidade. É também a oportunidade de identificar o que permite a uma pessoa reconhecer os momentos que proporcionam sentimentos de gratidão (Emmons & McCullough, 2004). “A gratidão recebe da dialética entre a dissimetria e a mutualidade um significado adicional [...]. No recebimento, lugar de gratidão, a dissimetria entre o doador e o donatário é duplamente afirmada; de um lado, temos aquele que dá e aquele que recebe; do outro, temos o que recebe e o que dá. É no ato de receber e na gratidão que esta dupla alteridade é preservada” (Ricoeur, 2004, p. 401).

É exportando-se para espaços desconhecidos que um treinador que se tornou professor pode posicionar-se em relação a diferentes perspectivas que se tornam compreensíveis para ele, dado que reconhece que o seu corpo contém a semente da autotransformação (Le Breton, 2012), autodeterminação (Ryan & Deci, 2017) e autocompaixão (Inwood & Ferrari, 2018). Mergulhando em terreno desconhecido, o treinador desportivo que se tornou professor testemunha um universo que se abre para uma pluralidade de mundos. É a sensação de imensidão que começa a aparecer, é a agulha de pinheiro que se expande (Thoreau, 1982), é a imensidão íntima dos movimentos do corpo (Bachelard, 1957), é a dissolução temporária de fronteiras sensoriais que amplia e aprofunda um sentido de existência (Saarinen, 2014). “Hércules, na encruzilhada, pode querer ir descansar com as ninfas, mas ele escolhe, segue um caminho mais complicado, aquele que leva à liberdade, bem como à sabedoria e ao sentimento de imensidão” (Pavie, 2015, p. 200).

Bibliografia

- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris: PUF.
- Allan, B.A., Duffy, R. D., & Collisson, B. (2017). Helping others increases meaningful Work: Evidence from three experiments. *Journal of Counseling Psychology*, 65, 155-165.
- Andrieu, B. (2018). *La langue du corps vivant. Emersiologie 2*. Paris: Vrin.

- Andrieu, B., & Loland, S. (2017). The ecology of sport, with body ecology and emersive leisure. *Leisure & Society, Special Issue*, 40, 1-4.
- Andrieu, B. (2007). La chair vécue du cerveau: Un objet épistémologique du cerveau psychologique, *Psychologie Française*, 52, 3, 315-325.
- Artaud, A. (2004). *Œuvres*. Paris: Gallimard.
- Bachelard, G. (1957). *La poétique de l'espace*. Paris: PUF.
- Bandura, A. (2002). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Barus-Michel, J. (2003). On est les champions!. *Revue Internationale de Psychosociologie*, 20, 165-182.
- Beauvais, M. (2005). Accompagner en complexité. In J. Clénet (Ed.), *Complexité de la formation et formation à la complexité* (pp. 187-199). Paris: L'Harmattan.
- Bernaud, J.-L. (2016). Le «sens de la vie» comme paradigme pour le conseil en orientation. *Psychologie Française*, 61, 61-72.
- Baudrillard, J. (2004). *Le pacte de lucidité ou l'intelligence du mal*. Paris: Galilée.
- Berger, G. (2001). «Tous à l'école» ou «Tout à l'école». *Enfances & Psy*, 16, 13-20, 20.
- Berthoz A. (2013). *La vicariance. Le cerveau créateur de mondes*. Paris: Odile Jacob.
- Bodner, E., Bergman, Y. S., & Cohen-Fridel, S. (2014). Do attachment styles affect the presence and search for meaning in life?. *Journal of Happiness Studies*, 15, 1041-1059.
- Bouet, M. (1995). *Signification du sport*. Paris: L'Harmattan.
- Burton, C. M., & King, L. A. (2004). The health benefits of writing about intensely positive experiences, *Journal of Research in Personality*, 38, 150-163.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris: La Découverte.
- Cole, G. (2016). Existential dissonance: a dimension of inauthenticity. *The Humanistic Psychologist*, 44, 296-302.
- Coubertin, P. de (1992). *Essais de psychologie sportive*. Grenoble: Jérôme Million, 1913.
- Courtois, R., Petot, J.-M., Lignier, B., Lecocq, G., & Plaisant, O. (2017). Does the French Big Five Inventory evaluate facets other than the Big Five factors?. *L'Encéphale*, <https://doi.org/10.1016/j.encep.2017.02.004>.
- Craig, E. (2015). The lost language of being: Ontology's perilous destiny in existential psychotherapy. *Philosophy, Psychiatry and Psychology*, 22, 79-92.

- Damásio, A. (1999). *Le sentiment même de Soi. Corps, émotions, conscience*. Paris: Odile Jacob.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France: La banalisation de l'injustice sociale*. Paris: Seuil.
- Depraz, N. (2013). Qu'est-ce qu'une phénoménologie en première personne? Premier pas vers une lecture et une écriture expérientielles. In N. Depraz (Ed.), *Première, deuxième, troisième personne* (pp. 118-147). Bucarest: Zeta Books.
- Detienne, M., & Vernant, J.-P. (1993). *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*. Paris: Flammarion.
- Derivois, D. (2017). *Clinique de la mondialité. Vivre ensemble avec soi-même, vivre ensemble avec les autres*. Bruxelles: De Boeck.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). Apprendre par l'analyse de pratiques, initiation au compagnonnage réflexif. Namur: PUN.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2004). *The Psychology of Gratitude*. New York: Oxford University Press.
- Emmons, R.-A. (1999). *The Psychology of Ultimate Concerns. Motivation and spirituality in personality*. New York: The Guilford Press.
- Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité II*. Paris: Gallimard.
- Grau, O. (2003). *Virtual Art: from illusion to immersion*. Cambridge: The MIT Press.
- Hacking, I., & Dufour, M. (2004) *L'ouverture au probable. Eléments de logique inductive*. Paris: Armand Colin.
- Harter, S. (2002). Authenticity. In C. R. Snyder & J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 382-394). New York: Oxford University Press.
- Honneth, A. (2008). *Les pathologies de la liberté*. Paris: La Découverte.
- Inwood, E., & Ferrari, M. (2018). mechanisms of change in the relationship between self-compassion, emotion regulation, and mental health: a systematic review. *Applied Psychology. Health and Well-Being*, 10/2, 215-235.
- Joule, R.-V., & Beauvois, J.-L. (1998). *La soumission librement consentie: Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire?* Paris: PUF.
- Lahire, B. (2018). Avoir la vocation. *Sciences Sociales et Sport*, 12, 143-150.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- Lamy, J. (2018). Dire-vrai, aveu et discipline: Michel Foucault et les techniques de vérité. *Revue Philosophique de la France et de l'Etranger*, 2-143, 201-218.
- Laurens, S. (2002). *Les conversions du Moi. Essai de psychologie sociale*. Paris: Desclée de Brouwer.

- Le Breton, D. (2012). *Marcher. Eloge des chemins et de la lenteur*. Paris: Métailié.
- Lecocq, G. (2018a). Entre excellence exclusive et fragilité inclusive: une éducation corporelle émancipatrice vaut la peine d'être vécue dans le contexte scolaire. *La Nouvelle Revue. Education et sociétés inclusives*, 81, 65-80.
- Lecocq, G. (2018b). Body ecology and academic well-being. In B. Andrieu, J. Parry, A. Porrovecchio & O. Sirost (Eds.), *Body Ecology and Emersive Leisure* (pp. 165-173). London: Routledge.
- Lecocq, G. (2005). Le travail des aliénés-enseignants: Une activité humaine où se côtoient conformisme et autonomie. In P. A. Lebecq, *Leçons d'histoire sur l'éducation physique d'aujourd'hui* (pp. 199-227). Repères en éducation physique. Paris: Vigot.
- Lecocq, G., & Dervaux, S. (2014). De la résistance à la résilience: Lorsque 2 types d'activités physiques adaptées se mettent au service d'une personne vulnérable. *Movement & Sport Sciences*, 84, 9-97.
- Lévêque, M. (2005). *Psychologie du métier d'entraîneur*. Paris: Vuibert.
- Lhuillier, D. (2006). *Cliniques du travail*. Toulouse: Eres.
- Montebello, P. (2006). Simondon et la question du mouvement. *Revue Philosophique de la France et de l'étranger*, 131, 279-297.
- Morin, E. (2016). *Ecologiser l'Homme*. Paris: Lemieux-Editeur.
- Nietzsche, F. (2004). *Ainsi parlait Zarathoustra*. Paris: Le Livre de Poche.
- Ollivier, B. (1995). *L'acteur et le sujet. Vers un nouvel acteur économique*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Paquay, L., & De Ketele, J.-M. (2010). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles: De Boeck.
- Pavie, X. (2015). *Le choix d'exister. Se convertir à une vie meilleure*. Paris: Les Belles Lettres.
- Pierrehumbert, B. (2003). *Le premier lien*. Paris: Odile Jacob.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de reconnaissance*. Paris: Gallimard.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris: Seuil.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: Guilford Press.
- Saarinén, J. (2014). The oceanic feeling: a case study in existential feeling. *Journal of Consciousness Studies*, 21, 196-217.
- Seligman, M. (2006). Breaking the 65 percent barrier. In M. Csikszentmihalyi & I.-S. Csikszentmihalyi I.-S. (Eds.), *A life worth living. Contribution to Positive Psychology* (pp. 230-236). Oxford: Oxford University Press.

- Taylor, J. M., & Savickas, S. (2016). Narrative career counselling: My career story and pictorial narratives. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 68-77.
- Thoreau, H. D. (1982). *Walden ou la vie dans les bois*. Paris: Aubier.
- Vaillant, G.-E. (1993). *The Wisdom of the Ego*. Cambridge: Harvard University Press.
- Winnicott, D-W. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris: Payot.

AS SALAS DE AULA NAS ESCOLAS MODERNIZADAS PELA PARQUE
ESCOLAR. ENTRE A RETÓRICA LUMINOSA E AS PRÁTICAS SOMBRIAS
CLASSROOMS IN SCHOOLS MODERNIZED BY PARQUE ESCOLAR.
BETWEEN LUMINOUS RHETORIC AND SHADOWY PRACTICES

Manuel Peniche Bertão¹

José Matias Alves²

Resumo

O crescente interesse pelo ambiente construído das escolas e a influência do ambiente físico, que inclui espaços escolares de educação formal e não formal, no comportamento, nas atitudes e nas estratégias de ensino, tiveram a contribuição do programa de modernização das escolas secundárias, ainda em execução pela Parque Escolar.

A investigação em andamento visa determinar como é que diretores escolares, professores e alunos percecionam as alterações introduzidas nos espaços escolares modernizados e em que medida estas provocaram mudanças nos modos de ensinar e de aprender, tendo como referencial o Manual de Projeto e o modelo pedagógico implícito.

O estudo enquadra-se numa abordagem qualitativa, com uma forte componente de investigação de estudo pós-ocupação e está a ser desenvolvido em três escolas

¹ Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH) – Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia, Porto, Portugal. 325315004@ucpcrp.pt.

² Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH) – Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia, Porto, Portugal. jalves@porto.ucp.pt.

secundárias do distrito do Porto. São apresentados os resultados parcelares da análise dos dados recolhidos no inquérito por questionário aos alunos do 12.º ano. Os resultados colocam em evidência a elevada importância que os alunos conferem à sala de aula, no conjunto dos espaços escolares, bem como o conforto, a temperatura e a circulação de ar nas salas, que consideram inadequados.

Palavras-chave: Projeto educativo, espaços escolares, sala de aula, conforto.

Abstract

The growing interest in the built environment of schools and the influence of the physical environment, which includes schools' spaces of formal and non-formal education, behaviors, attitudes and teaching strategies, had the contribution of the modernization program for high schools implemented by Parque Escolar.

The ongoing research aims to determine how school principals, teachers and students perceive the changes introduced in modernized school spaces and to what extent these have caused changes in teaching and learning methods, which refer to the Project Manual and the pedagogical model underlying.

The nature of the study fits into a qualitative approach, with a strong post-occupation study research component and it's being developed in three high schools in the Porto's district. Are presented the partial results from the survey's analysis made to the 12th grade students. The obtained data highlights the importance that the students confer to the classroom in between all school's spaces, considering that its comfort, temperature and air circulation are not adequate.

Keywords: Educational project, school spaces, classroom, comfort.

1. Introdução

A escola é uma organização específica da educação formal, isto é, visa proporcionar, de uma forma sistemática e sequencial, a instrução, a socialização e a estimulação (Alves, 2003) e está a passar por mais uma metamorfose (de entre as várias por que tem passado) que se realiza a vários níveis: perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, flexibilidade curricular, escola inclusiva, aprendizagens essenciais, promoção do sucesso escolar e modernização do espaço escolar. É a única instituição a quem é exigida a responsabilidade de preparar os jovens de hoje para um futuro desconhecido e incerto e é ela que tem de assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos. De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, em 2007, a taxa de alfabetização em Portugal era de 94,9% e ocupava a quadragésima posição mundial. Nos dados estatísticos do Pordata (Base de dados Portugal contemporâneo), a taxa de abandono precoce de educação e formação era nesta época de 36,5%, e os censos de 2011 indicaram uma taxa de analfabetismo de 3,5% no sexo masculino e de 6,8% no feminino. Foi com dados quantitativos como estes que, em 2007, perante a necessidade de *superação do atraso educativo português face aos padrões europeus enquanto desafio nacional*, foi criado o Programa de Modernização do Parque Escolar destinado ao Ensino Secundário (PMEES), que até 2015 previa intervir em 332 estabelecimentos de ensino e colocar o ensino português como potencial referência internacional.

Tendo como referência o PMEES, cuja presunção objetiva é a melhoria das condições físicas dos edifícios, delineamos uma investigação para averiguar até que ponto o enunciado está a ser praticado e a produzir os efeitos desejados.

A apresentação de uma parte da investigação já produzida, que dá corpo a este texto, é composta num primeiro momento, pela explicitação do enquadramento conceptual dos propósitos do PMEES e pela análise das características dos espaços escolares do Manual de Projeto: arquitetura, da Parque Escolar, E.P.E. e, em particular, a sala de aula. No segundo momento, descrevemos o nosso objeto de estudo, os objetivos e a metodologia, seguidos da análise e interpretação dos dados recolhidos sobre a importância dos espaços escolares e a perceção das condições de conforto nas salas de

aula. Concluímos com as considerações finais. Desta forma, pretendemos concretizar um dos objetivos específicos da nossa investigação: avaliar até que ponto o referencial da Parque Escolar foi concretizado, mobilizado para a ação educativa e pensado em dotar os edifícios escolares de condições para a permanente contemporaneidade.

2. Enquadramento conceptual

Em 2007, o XVII Governo Constitucional de Portugal criou o Programa de Modernização do Parque Escolar destinado ao Ensino Secundário (PMEES) (Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2007, de 3 de janeiro), para resolver os “problemas de obsolescência funcional, resultado das condições iniciais de uso e da própria evolução dos currícula e didáticas aplicadas”; o programa visava ainda proceder à “reabilitação das instalações escolares”, tendo por referência o que “os novos padrões e modelos pedagógicos impõem, designadamente, na conceção e arranjo dos espaços e equipamentos”.

Para a concretização do PMEES, foi constituída a Entidade Pública Empresarial Parque Escolar, que tem por objeto o planeamento, gestão, desenvolvimento e execução do programa de modernização e manutenção da rede pública de escolas secundárias e outras afetas. Um dos instrumentos de base comum a todas as intervenções nas escolas a modernizar é o Manual de Projeto: arquitetura (versão 2.1, agosto 2009), que foi melhorado com uma nova versão em fevereiro de 2017. Uma indefinição terminológica gira em torno dos conceitos de modernização, que é o pretendido, e requalificação. Na nova versão do Manual de Projeto a requalificação é definida como sendo uma intervenção sobre o edifício ou conjunto de edifícios, centrada na melhoria do seu desempenho funcional e na valorização do património arquitetónico e imobiliário, através de ações de renovação, reestruturação e reabilitação que, em casos de comprovada necessidade, poderão resultar em obras de construção e ampliação (Parque Escolar, 2017). É de salientar que não existem referências à dimensão pedagógica. Foi a partir desta lacuna que começou a gestação da nossa inquietação, pelo que decidimos investigar que alterações produziram a dita *modernização* nos modos de ensinar e de aprender.

Contudo, Heitor (2014) atribui ao referido programa uma importância absoluta na construção de uma nova cultura de aprendizagem; esta transformação educacional consistiria na implementação do que considera ser os novos paradigmas educativos: passagem de um modelo baseado na transmissão de conhecimentos para um modelo de construção de conhecimentos; diversidade de práticas pedagógicas; maior flexibilidade na organização curricular e nas metodologias de trabalho; e uso intensivo das novas tecnologias de informação e de comunicação.

O PMEES visou atuar de forma integrada a quatro níveis: (1) correção de problemas construtivos existentes; (2) melhoria das condições de habitabilidade, segurança e acessibilidade; (3) adequação das condições espaço-funcionais às exigências decorrentes da organização e dos *curricula* do ensino secundário; e (4) abertura da escola à comunidade.

O que distingue este modelo de atuação, proposto no Manual de Projeto: arquitetura versão 2.1, dos projetos de construção de edifícios destinados ao ensino secundário – em particular os “liceus construídos no período entre 1926 e 1936 que seguiam um programa tipo” (Veloso, 2015, p. 57), que foram elaborados por técnicos da Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário e que obedeciam a “programas gerais” – é que o “o modelo de edifício escolar adotado não é uma escola tipo, mas um tipo de escola que convirja na direção do Projeto Educativo proposto por cada uma das escolas” (Parque Escolar, 2009, p. 4).

Para adequar os interesses da escola ao tipo de intervenção a realizar, as escolas devem apresentar um documento orientador da intervenção, no qual explicitam os objetivos estabelecidos no seu Projeto Educativo e identificam as necessidades em termos de recursos físicos. De entre os documentos orientadores da administração e gestão das escolas surge, naturalmente, o Projeto Educativo como elemento central; de acordo com Alves (2003), este documento deve ser uma resposta aos problemas da comunidade escolar, uma ação não alienada, que se interroga a si mesma, que aumente a visibilidade dos processos de escolarização, que reforce a legitimidade da escola pública e que globalize e unifique a ação educativa. Para além do enquadramento político-normativo, Costa (2003) considera que o Projeto Educativo é um documento

de carácter pedagógico, elaborado com a participação da comunidade educativa, que estabelece a identidade da própria escola.

No articulado do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-lei n.º 75/2008), o Projeto Educativo é o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, para um horizonte de três anos, e no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias para cumprir a sua função educativa.

Uma escola bem-sucedida é aquela que permite aos alunos envolverem-se no ambiente educativo e aos professores ensinarem bem. O desenho do espaço construído da escola vai para além dos elementos fixos; os elementos amovíveis e a decoração adquirem uma importância fundamental na apropriação do espaço e são uma forma simples de provocar mudanças substanciais (Costa, 2015).

Para Abrantes (1994, p. 16), a escola define-se, de acordo com a sua tipologia, pelo nível de ensino, pela caracterização funcional e construtiva e pela articulação dos espaços adequados às diferentes funções que deve desempenhar. Maria de Lurdes Rodrigues (2014), Ministra da Educação do XVII Governo Constitucional, define a escola como um local de aprendizagem, crescimento e preparação para um futuro que se quer potenciado por parâmetros de qualidade.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português, no seu artigo 39.º, determina que os edifícios escolares devem ser planeados na ótica de um equipamento integrado e ter suficiente flexibilidade para permitir, sempre que possível, a sua utilização em diferentes atividades da comunidade e a sua adaptação em função das alterações dos vários níveis de ensino, dos currículos e métodos educativos.

Os edifícios escolares, depois de construídos, perduram no tempo muito para além das alterações que ocorrem nos métodos e na organização pedagógica. Para possibilitar a sua apropriação pelos utilizadores, o edifício escolar deve ser adaptável, isto é, variável e flexível. A variabilidade prende-se com exigências funcionais, tais como, possibilidade de ampliação ou remodelação interior. Já a flexibilidade é mais complexa, e Brullet (1998) identifica quatro condições que são determinantes para a sua concretização:

- a) quantidade de superfície: para cada uso, existe um espaço mínimo necessário;
- b) forma do espaço: uma sala quadrada permite uma maior variedade de agrupamento de alunos do que uma sala retangular;
- c) acessibilidade: no interior e exterior, deve ser fácil e rápido aceder aos serviços de apoio a partir dos diversos pisos;
- d) nível dos equipamentos: condições acústicas, paisagísticas e térmicas adequadas; luminosidade e mobiliário escolar de qualidade, flexível e adaptado.

Apesar de as atividades de ensino estarem, na generalidade, confinadas a espaços fechados, e de os espaços abertos serem considerados de lazer, de espera entre aulas ou de trânsito entre edifícios, a modernização das escolas veio criar a oportunidade de atualizar o paradigma até aí vigente. O modelo desenvolvido pretende descentralizar as atividades de ensino-aprendizagem do espaço restrito da sala de aula para os outros espaços escolares. É um conceito importado das escolas Montessori, cujo conceito pedagógico é deixar a criança atuar livremente, segundo as suas tendências naturais, sem nenhum assomo de obrigações fixas ou programa. É daqui que emerge o conceito de “learning street”, em tradução livre, percursos de aprendizagem que estão espalhados pela escola e que consistem em áreas para: a) exibição de trabalhos/conteúdos didáticos de âmbito permanente e/ou temporário; 2) exposição de acervos museológicos (espaço memória e do conhecimento); 3) apoio a atividades extracurriculares (clubes); e 4) áreas para estudo informal da comunidade educativa (Parque Escolar, 2009).

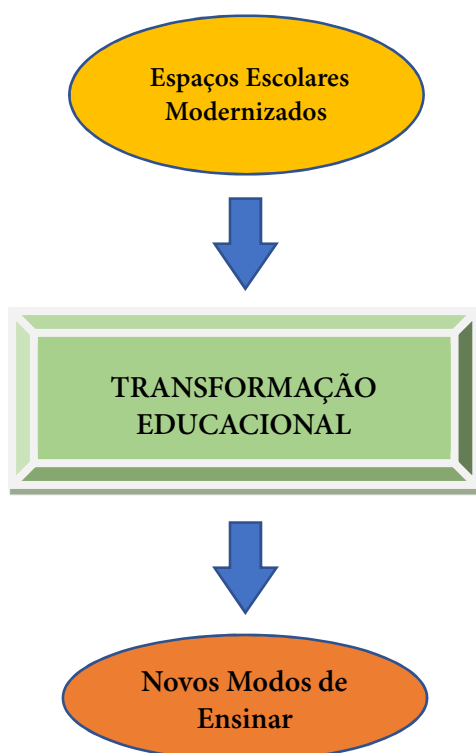
3. Os espaços escolares e o modelo conceptual de organização espaço-funcional da Parque Escolar, E.P.E.

A Parque Escolar (2017) divide os espaços escolares em espaços de *ensino específico* e *não específico*, que correspondem a compartimentos de um edifício escolar destinado a atividades de ensino cuja distinção consiste na necessidade de equipamento específico

especializado (por exemplo, laboratórios, oficinas, salas de artes) ou não (por exemplo, uma sala de aula normal).

O programa de modernização da Parque Escolar, E.P.E., tem definido um modelo de intervenção a nível arquitetónico, e nele está incluído um suposto modelo pedagógico guiado por novos paradigmas educativos e ambientais baseados em tendências; contudo, não existem orientações para a sua concretização. A forma como interpretamos a intencionalidade desse modelo pedagógico é representada na Figura 1.

Figura 1. Modelo pedagógico pretendido, interpretado pelos autores deste artigo



Brullet (1998) considera que, em espaços massificados, onde os seus usuários dificilmente encontram o seu “lugar”, estes desenvolvem uma sensação de solidão e de agonia. Para que o edifício escolar seja acolhedor, o autor propõe que o edifício escolar seja composto por espaços físicos bem diferenciados, uma vez que não é possível personalizar o espaço ao gosto de cada um.

Na visão pragmática de Santos Guerra (2002, p. 140), o “espaço escolar é um importante fator educativo e pode ser configurado, entendido e utilizado a partir de diferentes perspectivas, nas quais se encontrem valores educativos”. O autor identifica cinco perspectivas, a partir das quais os espaços escolares devem ser analisados e rentabilizados, de uma forma racional e enriquecedora: a) como elemento substancial no qual se instala o *currículum* oculto; b) como instrumento didático; c) como lugar de convivência e de relações; d) como elemento estético; e e) como território de significado.

Para que o projeto resulte num edifício escolar de qualidade, é necessário que o projetista se adentre no universo da escola e conheça todas as suas especificidades, transformando-as em soluções para os seus usuários (Kowaltowski, 2013). Como diferentes atividades pedagógicas necessitam de espaços próprios cujas ações pedagógicas e comportamentais específicas apoiem e estimulem os professores e os alunos, a Parque Escolar (2009) estabelece como condição que os novos espaços escolares satisfaçam exigências a quatro níveis: a) atrativos –proporcionando bem-estar e garantindo condições essenciais a uma boa prática pedagógica; b) flexíveis – adaptando-se no tempo à evolução dos currículos; c) multifuncionais – possibilitando uma utilização alargada; d) seguros, acessíveis e inclusos – permitindo a utilização de pessoas com mobilidade condicionada e necessidades educativas especiais. No global, devem ser soluções duradouras e com baixos custos de gestão e manutenção. A forma como concebemos a articulação entre as várias caraterísticas está representada na Figura 2.

Figura 2. Características dos espaços escolares



Fonte: <https://www.parque-escolar.pt/pt/programa/modelo-concetual.aspx> (adaptado)

Para a modernização das escolas, foram abertos concursos públicos aos quais concorreram diferentes equipas de arquitetos. Apesar das diferenças de tipologia construtiva de cada escola, são as equipas de arquitetos que idealizam a intervenção a fazer, no respeito pelas especificações técnicas do Manual de Projeto, que nos remete para uma intervenção meramente física em detrimento de um modelo pedagógico. Este é um aspeto basilar para Kowaltowski (2013), que considera que o projetista pode influenciar a definição de ensino na escola.

A utilização educativa do espaço escolar deve ter presente que, como diz Guerra (2002, p. 140), “são as pessoas que constroem os espaços, vivemos e trabalhamos nas escolas sem nos apercebermos da influência que os espaços exercem sobre os membros da comunidade escolar”.

A influência que o mobiliário escolar exerce sobre as condições de ensino-aprendizagem teve o seu primeiro momento de análise entre 1860 e 1870, com o aparecimento de preocupações higiénicas e sanitárias. Um texto de Faria de Vasconcelos, publicado em 1921 e citado por Nóvoa (2005, p. 65), descreve os efeitos das carteiras nos alunos:

“As carteiras atuais deformam corporalmente a criança, originam atitudes viciosas e doenças – escoliose, miopia, etc. – impõem-lhe uma imobilidade contrária à sua natureza, às suas necessidades de movimento e liberdade física, cansam-na excessivamente, barbaramente [...]. São carteiras feitas para a audição passiva, para o estudo livresco, para a disciplina autoritária do silêncio e da imobilidade.”

A modernização dos espaços escolares expõe ainda a enorme relevância do espaço físico e da sua habitabilidade com qualidade. Pretende-se, deste modo, criar espaços atrativos capazes de proporcionar bem-estar e de garantir as condições essenciais a uma boa prática pedagógica, coincidentes com os valores educativos promovidos pelos programas curriculares e estimulando o trabalho educativo, o rendimento e o bem-estar de estudantes, professores e pessoal não docente.

A influência/impacto do ambiente construído nas escolas no processo educativo é hoje objeto de estudo, e vários países implantaram programas dedicados a avaliar o ambiente construído da escola, nomeadamente o Building for the Future (Inglaterra), o Building Our Future: Scotland's School Estate (Escócia), o Building the Education Revolution (Austrália), o National Clearinghouse for Educational Facilities (EUA) e o projeto de investigação Inno Schools (Finlândia) (Costa, 2015). Não podemos deixar de referir que estamos conscientes das limitações da nossa investigação e que a relação causa-efeito não é linear, tanto mais que Costa (2015) indica que os estudos analisados por Cleveland e Fisher (2013) e Higgins (2005) não permitem esclarecer as perceções dos jovens sobre o ambiente construído da escola e o seu impacto.

No entanto, para além das componentes técnicas, existem outros elementos do espaço construído que têm impactos nos espaços educativos e no processo de ensino-aprendizagem: barulho/ruído, organização espacial, cores, materiais, mobiliário, equipamentos, contexto urbano, segurança, comportamento térmico e salubridade (Costa, 2015; Lucas, 2011; Heitor, 2014).

Autores como Kowaltowski (2013) e Lucas (2011) consideram que o bem-estar e o aproveitamento escolar dos alunos são em grande parte condicionados por aspetos

relacionados com o conforto (temperatura, qualidade do ar, luminosidade, cor e conforto acústico), embora a dimensão e flexibilidade dos espaços sejam igualmente características relevantes. A importância desses fatores é indiscutível. Estudantes numa sala silenciosa, bem iluminada, apropriadamente ventilada, com espaços suficientes para desenvolver atividades, encontram-se mais confortáveis, podem ver e ouvir melhor e distraem-se menos.

A noção de conforto é facilmente entendida por cada sujeito, mas as condições que o definem não são necessariamente iguais para cada um deles. De acordo com Lucas (2011), “considera-se que um indivíduo está em condições de conforto termohigrométrico quando não experimenta nenhum tipo de sensação de desconforto de ordem fisiológica, passível de lhe diminuir a sua capacidade para o desempenho das atividades, ou mesmo de lhe pôr em risco a saúde”.

No lado oposto, temos o desconforto que conduz à saturação e ao cansaço, aspetos que têm implicação direta na motivação para a aprendizagem e, por inerência, no sucesso escolar dos alunos.

3.1. A centralidade da sala de aula no conjunto dos espaços educativos

Na sociedade em geral, e na comunidade escolar de uma forma muito enraizada e naturalizada, prevalece o pressuposto de que, numa escola, as aulas têm de ser concretizadas numa sala de aula; e a primeira visão que temos de uma sala de aula dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário regular é formatada por características mais ou menos básicas, uniformes e pouco flexíveis. Fisicamente, é um espaço delimitado, geometricamente mais retangular do que quadrado, com pelo menos uma porta de acesso para o exterior, iluminado por luz natural, normalmente lateral e proveniente do lado esquerdo dos alunos e equipado no mínimo com mesas e cadeiras; aí o professor e os alunos operam um processo dito de ensino e de aprendizagem.

No Despacho Normativo n.º 27/99, de 25 de maio, a *sala de aula* é entendida como

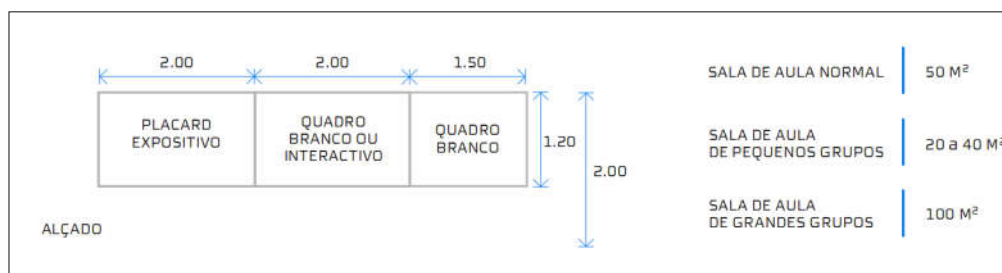
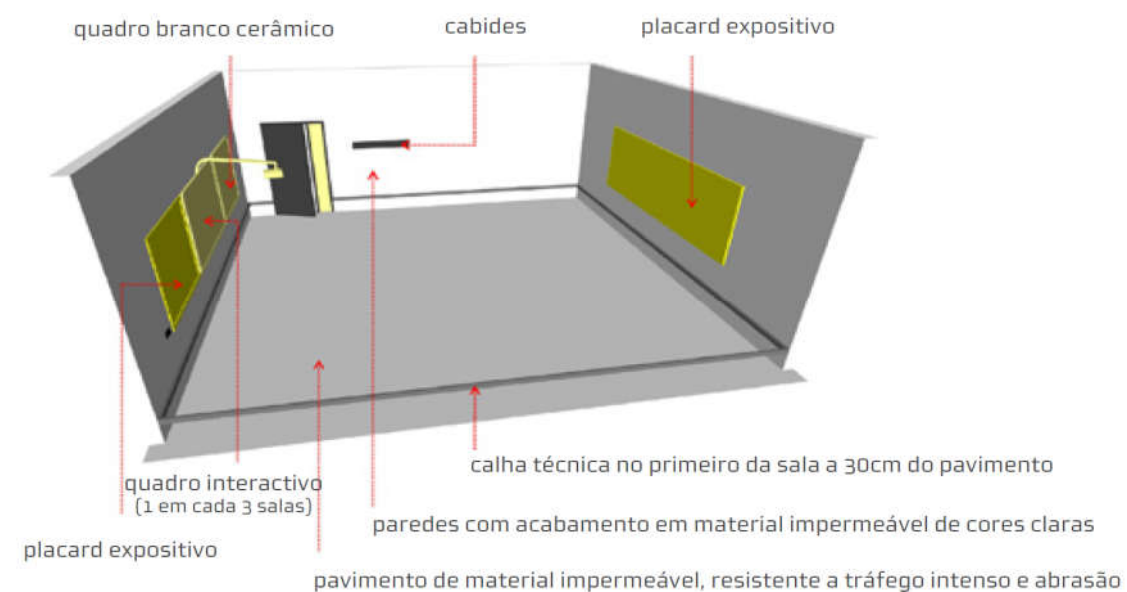
“Espaços onde são ministradas disciplinas sem exigências especiais de equipamento e mobiliário. O ensino poderá ser do tipo direccional ou em grupos de alunos, com agrupamento de mesas.

Se dimensionada com áreas de 2m^2 a $2,5\text{ m}^2/\text{aluno}$ (52m^2 para 26 alunos, por exemplo), será possível instalar equipamento informático ou outro equipamento complementar”.

“A sala deve proporcionar condições para o desenvolvimento de atividades de natureza predominantemente teórica, bem como para o trabalho individual e em pequenos grupos. No decurso das atividades que aí têm lugar, deverão ser utilizados meios audiovisuais e TIC.” (Ministério da Educação, 2009, p. 18)

No Manual de Arquitetura: projeto, versão 2.1, da Parque Escolar (2009, p. 17), a sala de aula está configurada para dar resposta à “diversidade de modelos de aprendizagem previstos no curriculum formal” (Figura 3), e, como tal, implica que sejam espaços flexíveis, isto é, com dimensão, configuração, equipamento fixo (calhas técnicas, quadro, meios audiovisuais) e mobiliário com capacidade adaptativa para permitir responder a diferentes tipos de práticas pedagógicas, numa área de 50 m^2 .

Figura 3. Disposição do espaço funcional na sala de aula

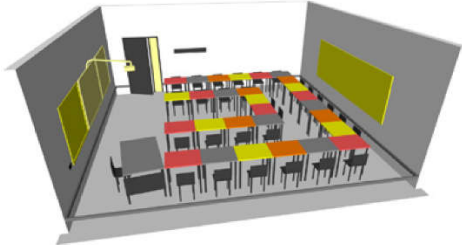
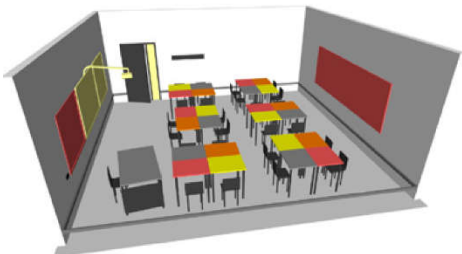
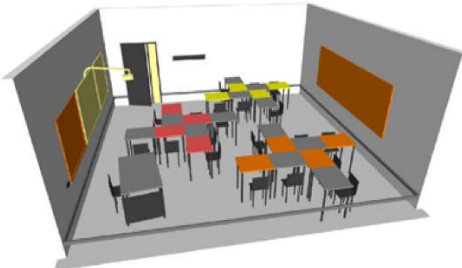


Fonte: www.parque-escolar.pt

As práticas pedagógicas previstas são: a) centradas na exposição e na apresentação de conteúdos (aprendizagem passiva); b) centradas na recolha de informação, discussão, decisão, experimentação/simulação (aprendizagem ativa e interpessoal); c) suportadas em meios informáticos. Os espaços específicos destinam-se ao ensino das ciências, das tecnologias e das artes.

Propõem-se três configurações para a disposição das mesas e cadeiras, e a aparente versatilidade e flexibilidade na disposição dos alunos é anulada pela rigidez do modo de trabalho que é imposto ao professor, pela escassez de equipamentos didáticos diversificados, pela uniformização na distribuição dos equipamentos-base, pela total ocupação do espaço e pela ausência de mobiliário de apoio que permita guardar livros, material didático de apoio ou trabalhos dos alunos (Figura 4).

Figura 4. Configurações da sala de aula

CONFIGURAÇÃO		
1		Disposição em dois U; U mais pequeno no interior, para 28 alunos.
2		Disposição em 6 ilhas de 4 alunos cada, para um total de 24 alunos.
3		Disposição em 3 ilhas em dois L de 8 alunos cada, para um total de 24 alunos.

Fonte: <https://www.parque-escolar.pt/pt/programa/modelo-concetual.aspx>

São configurações fortemente vocacionadas para metodologias de ensino transmissivo e de aprendizagem passiva. Uma observação mais atenta descobre a intenção de romper com o modelo de sala-autocarro. No entanto, nos modelos de sala de aula propostos, os alunos continuam sentados e com uma mesa pela frente. Na configuração 1, o número de alunos por sala é de 28, e nas configurações 2 e 3, foi reduzido para 24, porque a disposição espacial dos alunos obrigaria a salas com mais área. Maior condicionalismo à concretização do modelo de sala de aula pretendido surgiu com a publicação do Despacho n.º 5048-B/2013, de 12 de abril, que aumentou o número

máximo de alunos por sala de 28 para 30. As normas de segurança impõem que a porta da sala abra para o exterior, mas, incompreensivelmente, está a abrir para o interior. A perpetuação da sala de aula tradicional demonstra claramente a necessidade de que o PMEES fosse suportado por um programa pedagógico amplamente consensual, participado e com políticas educativas articuladas e coerentes. É um exemplo flagrante de política educativa em que as decisões de natureza económica se sobrepõem às de natureza pedagógica.

Como no mercado já existia um tipo de carteira individual móvel (Figura 5) que permitia ao professor diversificar as suas metodologias de trabalho e adequá-las à disposição dos alunos, era expectável que a modernização tivesse derrubado as barreiras de natureza operacional e funcional. Verificou-se que o mobiliário escolar utilizado na *modernização* das salas de aula é igual ao já existente.

Figura 5. Cadeira individual móvel



https://www.ugap.fr/achat-public/fauteuil-mobile-node-polypropylene-avec-tablette-de-travail_1481504.html#, consultado em 26-06-2017.

Este tipo de mobiliário é essencial. Uma vez que o aluno fica sentado por várias horas, deve ser muito mais do que ergonómico e confortável. Tem de ser projetado levando

em consideração a realidade da escola, as atividades pedagógicas, sociais e antropométricas da região onde a escola se situa (Kowaltowski, 2013).

A característica ambiental da sala de aula, ao nível da circulação de ar, está regulamentada pela Portaria n.º 353-A/2013, de 4 de dezembro, e não encontramos evidências de que haja preocupação em monitorizá-la. Para garantir boas condições ambientais, foi decidida a “implementação obrigatória de sistemas ativos de aquecimento, ventilação e ar condicionado, por se acreditar poder dar resposta continuada e fiável às carências de salubridade e conforto interno” (Parque Escolar, 2009, p. 27).

A sala de aula tem de ser analisada numa perspetiva multidimensional de dimensões pedagógicas, didáticas, culturais, sociais, políticas, económicas e espaciais e não apenas como um simples espaço fechado com mesas e cadeiras, um quadro para escrever e material de projeção onde podem decorrer atividades de ensino e de aprendizagem sem qualquer especificidade disciplinar.

4. Estudo empírico: objeto de estudo, objetivos e metodologia

Na nossa investigação, o objeto de estudo está circunscrito a três escolas secundárias do distrito do Porto, intervencionadas em fases diferentes: Escola 1 – Fase 1 (2008-2009); Escola 2 – Fase 2 (2009-2010) e Escola 3 – Fase 3 (2010-2011). A questão central que norteia toda a investigação é: A modernização escolar efetuada nas escolas secundárias provocou mudanças nos modos de ensinar, aprender e interagir entre os elementos da comunidade educativa? Estabelecemos como objetivo avaliar até que ponto o referencial da Parque Escolar foi concretizado, mobilizado para a ação educativa e pensado para dotar os edifícios escolares de condições para a permanente contemporaneidade. Delineamos uma opção metodológica alinhada com uma abordagem qualitativa e, essencialmente, naturalista que dá especial ênfase ao estudo descritivo centrado numa abordagem interpretativa.

O nosso estudo orbita em torno de três escolas diferentes, sendo por isso um estudo multicaso; nele vamos analisar o que é particular, específico e único (Afonso, 2014).

A estratégia de investigação é condicionada pelo facto de este ser um estudo de avaliação de pós-ocupação das escolas. É, por isso, em parte, uma pesquisa *ex-post facto* (Oliveira, 2012), porque ocorre num ambiente cuja intervenção está concluída. O investigador não tem controle direto sobre as variáveis independentes, e a investigação está direcionada para conhecer as perceções dos diversos atores educativos sobre o impacto que todo o processo gerou.

Os sujeitos da investigação são os diretores escolares, os professores e os alunos. Por questões éticas e morais, salvaguardou-se a confidencialidade, garantindo o anonimato das escolas, bem como dos sujeitos que intervieram na investigação.

O instrumento de investigação que utilizamos na recolha dos dados foi o inquérito por questionário. A matriz-base foi a tipologia seguida em dois outros questionários, utilizados em estudos similares: *Estudo piloto internacional sobre avaliação dos espaços educativos* (OECD/CELE, 2009) e *Impacto da renovação dos edifícios das escolas secundárias nos processos e práticas de ensino-aprendizagem* (Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE (CIES-IUL) (Velo, 2011, 2015). A visita que efetuámos a cada uma das escolas, guiada pelo diretor escolar, permitiu-nos depurar os questionários provisórios e chegar à versão final.

A opção por inquirir apenas alunos do 12.º ano resultou do facto de serem os únicos alunos que poderiam conhecer as características da escola antes da modernização e estabelecer uma comparação entre o antes e o depois, correspondendo pois a uma amostra por conveniência.

O questionário está dividido em três dimensões: I – O aluno (questões 1 a 6); II – Os espaços e equipamentos da escola (questões 7 e 8) e III – O processo de ensino-aprendizagem (questões 9 a 13). Da totalidade do questionário, selecionamos os resultados relativos às questões 7 e 11, que nos proporcionam a visão dos alunos sobre os efeitos do Programa de Modernização nas características dos espaços educativos. A relação entre o universo de inquiridos e a amostra está representada na Tabela 1.

Tabela 1. Universo e amostra de inquiridos

ESCOLA	UNIVERSO	AMOSTRA (n)	PERCENTAGEM (%)
1	350	239	68,3
2	337	182	52,8
3	234	193	79,5

5. Apresentação e interpretação dos dados

Os elementos recolhidos no questionário foram analisados com o software informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), e os resultados das estatísticas descritivas por frequência, em percentagem, são apresentados por escola.

5.1. A importância que os alunos atribuem aos espaços escolares

A questão 7 versa o estudo da perceção da satisfação com os espaços escolares e tem a seguinte redação: *Qual é a importância que dá aos seguintes espaços escolares?* Na Tabela 2, estão apresentados os resultados nos 14 itens avaliados, numa escala de Likert com cinco termos, de 1 a 5: 1 – *Nada importante*; 2 – *Pouco importante*; 3 – *Nem muito nem pouco importante*; 4 – *Importante*; 5 – *Muito importante*.

Tabela 2. Importância atribuída aos espaços escolares

Espaços escolares	ESCOLAS (Total = 614)	<i>Nada importante</i>	<i>Pouco importante</i>	<i>Nem muito nem pouco importante</i>	<i>Importante</i>	<i>Muito importante</i>
Biblioteca	1 (n= 239)	2,5	5,4	20,5	52,4	19,2
	2 (n= 182)	1,1	4,5	17,3	50,3	26,8
	3 (n= 193)	7	8,1	27,4	44,1	13,4
	<i>Média</i>	3,53	6,0	21,73	48,93	19,8

Salas TIC (Informática)	1 (n= 239)	4,2	8,4	25,3	45,6	16,5
	2 (n= 182)	14,1	13,1	25,6	30,7	16,5
	3 (n= 193)	26,9	14,5	33,3	19,4	5,9
	<i>Média</i>	15,16	11,96	28,06	31,9	12,8
Espaços ao ar livre	1 (n= 239)	0,4	2,1	8,8	31,5	57,2
	2 (n= 182)	0	0	4	33,3	62,7
	3 (n= 193)	0,5	1,1	8,6	32,8	57
	<i>Média</i>	0,3	1,06	7,13	32,53	58,96
Auditório	1 (n= 239)	1,3	3,8	29,8	47,5	17,6
	2 (n= 182)	1,7	5	24,6	46,9	21,8
	3 (n= 193)	10,3	7,6	36,8	41,6	3,7
	<i>Média</i>	4,43	5,46	30,4	45,33	14,36
Laboratórios	1 (n= 239)	2,9	5	19,2	39	33,9
	2 (n= 182)	9,5	6,1	10,6	33	40,8
	3 (n= 193)	11,3	2,1	15,1	31,2	40,3
	<i>Média</i>	7,9	4,4	14,96	34,4	38,33
Salas de aula	1 (n= 239)	1,3	0,4	5	25,5	67,8
	2 (n= 182)	5,1	1,1	5,6	29,2	59
	3 (n= 193)	1,1	1,1	6,4	24,9	66,5
	<i>Média</i>	2,5	0,86	5,66	26,53	64,43
Oficinas	1 (n= 239)	7,2	6,3	26,6	27,8	32,1
	2 (n= 182)	19,5	16,1	40,8	16,1	7,5
	3 (n= 193)	21,5	7	31,7	23,7	16,1
	<i>Média</i>	10,06	9,8	30,03	22,53	18,56
Salas de artes/desenho	1 (n= 239)	8,8	5,5	26,9	29,8	29
	2 (n= 182)	17,5	11,3	17,5	36,8	16,9
	3 (n= 193)	18,4	8,6	36,8	23,2	13
	<i>Média</i>	14,9	8,46	27,06	29,93	19,63

Sala de alunos/espço estudante	1 (n= 239)	1,3	1,3	6,3	34,3	56,8
	2 (n= 182)	6,7	2,7	19,6	40,8	30,2
	3 (n= 193)	7	5,9	23,2	40,1	23,8
	<i>Média</i>	5	3,3	16,36	38,4	36,93
Sala de estudo/grupo	1 (n= 239)	2,5	3,8	22,2	46	25,5
	2 (n= 182)	9,6	2,8	27,1	44,1	16,4
	3 (n= 193)	8,7	10,9	24,5	39,1	16,8
	<i>Média</i>	6,93	5,83	24,6	43,06	19,56
Espaços desportivos	1 (n= 239)	0	0,8	5,9	36,6	56,7
	2 (n= 182)	2,2	0,6	5,6	40,2	51,4
	3 (n= 193)	1,1	1,1	9,7	34,9	53,2
	<i>Média</i>	1,1	0,83	7,06	37,23	53,76
Refeitório/Bar	1 (n= 239)	0	0	2,1	27,7	70,2
	2 (n= 182)	0,6	0	3,4	24,7	71,3
	3 (n= 193)	0,5	0,5	5,4	36,6	57
	<i>Média</i>	0,36	0,16	3,63	29,66	66,1
Átrio de entrada da escola	1 (n= 239)	1,3	4,6	25,7	43,1	25,3
	2 (n= 182)	3,9	5	22,9	37,4	30,8
	3 (n= 193)	4,9	9,2	38,9	24,3	22,7
	<i>Média</i>	3,36	6,26	29,16	34,93	26,26
Casas de banho	1 (n= 239)	0,8	0	1,3	18,9	79
	2 (n= 182)	1,7	0,5	4,5	16,2	77,1
	3 (n= 193)	3,8	1,6	6,5	22	66,1
	<i>Média</i>	2,1	0,7	4,1	19,03	74,06

Os dois espaços escolares a que os alunos atribuem maior importância (soma de Importante e Muito Importante) são o *refeitório/bar* (95,76%) e as *casas de banho* (93,09%) e estão diretamente associados à satisfação das necessidades fisiológicas

básicas do ser humano. Em terceiro e quarto lugares surgem os *espaços ao ar livre* (91,49%) e os *espaços desportivos* (90,99%) e são indicadores de que os espaços de lazer, de convívio e de desporto devem ser rentabilizados e valorizados como importantes espaços de aprendizagem. As *salas de aula* surgem em quinto lugar (90,96%) e ocupam o primeiro lugar dos espaços formais de ensino-aprendizagem, o que confirma a elevada importância que os alunos lhes atribuem. É nesse espaço de ensino que decorrem as atividades da maioria das disciplinas do currículo, onde os alunos permanecem a maior parte do tempo, durante a permanência na escola. Os restantes espaços escolares são considerados menos importantes, o que está relacionado com o seu carácter específico de utilização.

5.2. A perceção dos alunos ao nível do conforto nas salas de aula

O estudo da perceção do nível de conforto nas salas de aula é o tema da questão 11, com a seguinte redação: *Como perceciona o nível de conforto das salas de aula?* É composta por 7 itens, e os resultados estão apresentados na Tabela 3, numa escala de Likert, com cinco termos, de 1 a 5: 1 – *Discordo totalmente*; 2 – *Discordo*; 3 – *Não concordo nem discordo*; 4 – *Concordo*; 5 – *Concordo totalmente*.

Tabela 3. A perceção do nível de conforto nas salas de aula.

Espaços escolares: Sala de aula	Escolas/ Inquiridos (Total = 614)	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Não concordo nem discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo totalmente</i>
As salas têm boa circulação de ar, não são abafadas	1 (n= 239)	16,7	25,1	20,5	29,3	8,4
	2 (n= 182)	46,9	29,6	10,1	11,7	1,7
	3 (n= 193)	16,5	36,7	24,5	20,7	1,6
	<i>Média</i>	26,7	30,46	18,36	20,56	3,66
A temperatura na sala é sempre	1 (n= 239)	16,8	39,1	21,4	16,8	5,9
	2 (n= 182)	45,3	40,2	7,3	6,1	1,1

confortável (não varia com as estações do ano)	3 (n= 193)	21,9	42,8	19,3	14,4	1,6
	<i>Média</i>	28,0	40,7	16,0	12,43	2,86
O ruído do exterior não interfere com a realização das atividades na sala de aula	1 (n= 239)	5	18,4	27,6	35,2	13,8
	2 (n= 182)	25,8	38,3	23	11,2	1,7
	3 (n= 193)	17,6	41,7	23	14,4	3,2
	<i>Média</i>	16,13	32,8	24,53	20,26	6,23
A iluminação na sala de aula é adequada	1 (n= 239)	1,7	3,3	6,7	51,9	36,4
	2 (n= 182)	2,8	9,5	18,4	50,3	19
	3 (n= 193)	2,7	5,9	16	58,3	17,1
	<i>Média</i>	2,4	6,23	13,7	53,5	24,16
O tipo de mesas e de cadeiras permite que se trabalhe de forma confortável	1 (n= 239)	2,9	8,8	17,6	44,8	25,9
	2 (n= 182)	9	15,7	25,3	37,6	12,4
	3 (n= 193)	13,8	12,2	33,5	35,7	4,8
	<i>Média</i>	8,56	12,23	25,46	39,36	14,36
O mobiliário das salas específicas (laboratórios, artes, desenho) é confortável e ergonómico (permite uma postura correta)	1 (n= 239)	9,6	15,1	32,6	29,7	13
	2 (n= 182)	15,7	24,2	38,8	20,2	1,1
	3 (n= 193)	17,1	26,2	35,9	18,7	2,1
	<i>Média</i>	14,13	21,83	35,76	22,86	5,4
Os materiais que equipam as salas de aula são de boa qualidade e resistem ao desgaste provocado pelo uso continuado	1 (n= 239)	1,2	6,3	21,8	50,6	20,1
	2 (n= 182)	14	22,9	29,1	30,2	3,8
	3 (n= 193)	14,9	31,9	32,5	19,1	1,6
	<i>Média</i>	10,03	20,36	27,8	33,3	8,5

Nos parâmetros relativos às condições ambientais da sala de aula, os alunos consideram os dois primeiros, *circulação de ar* (57,16%) e *temperatura* (68,7%), como claramente desconfortáveis, (soma de Discordo totalmente e Discordo). O item *O ruído exterior não interfere com a realização das atividades na sala de aula* apresenta diferenças significativas de percepção entre a escola 1 e as escolas 2 e 3, cujos níveis de discordância são de 23,4%, 64,1% e 59,3%, respectivamente (soma de Discordo totalmente e Discordo). Na visita às escolas foi possível observar que a permissão de circulação nos corredores em tempo de aulas, na escola 1, é muito mais restritiva do que nas escolas 2 e 3, o que explica essas diferenças.

A iluminação das salas, com uma concordância de 77,66%, é considerada adequada.

Quando comparados os três últimos parâmetros, relativos ao mobiliário, a percepção dos alunos é um pouco contraditória. Na sua maioria, avaliam as mesas e as cadeiras como confortáveis (53,72%), mas deixam de o ser nas salas específicas, onde têm apenas 28,26% de concordância, e relativamente à qualidade e resistência ao desgaste, com 41,8% de concordância. Contudo, há que destacar que as percepções não são comuns às três escolas, apresentando a escola 1 valores de concordância superiores aos das escolas 2 e 3.

6. Considerações finais

A análise dos resultados permite tecer algumas considerações sobre a forma como a modernização preparou estas escolas para a permanente contemporaneidade através da importância que os alunos conferem ao conjunto dos espaços escolares e as percepções que têm sobre as condições de conforto das salas de aula.

Dada a grande relevância que os alunos atribuem aos espaços escolares ao ar livre, de desporto e às salas de aula, era desejável que, na fase de projeto, os alunos fossem consultados e o paradigma de salas de aula em espaços tendencialmente fechados e delimitados para receber a *turma* e organizar o ensino, teria uma oportunidade de satisfazer os anseios da comunidade escolar e evoluir para verdadeiros espaços de *learning street*, potenciadores de maior sucesso educativo.

Constata-se que a dita *modernização* se limitou a substituir o que estava velho e gasto pelo uso por material novo, mas com as mesmas características do anterior, continuando a ser pouco ergonómico e funcional apesar de existirem equipamentos alternativos e mais adequados.

De acordo com a percepção dos alunos, não estão asseguradas as condições de conforto climático/ambiental no interior das salas e aula. A principal razão para que os sistemas automáticos de ventilação e de ar condicionado não estejam ligados em permanência, expressa pelos diretores escolares nas entrevistas, prende-se com a insuficiência financeira do orçamento das escolas para suportar os custos com a eletricidade.

A modernização, nos aspetos aqui estudados, aponta para um processo de requalificação que não resolveu todos os processos de obsolescência funcional e de conforto que existiam nas escolas antes da intervenção e que manteve inalterada a geometria da sala de aula.

7. Referências bibliográficas

- Abrantes, J. C. (coord.) (1994). *A Outra Face da Escola*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alves, J. M. (2003). *Organização, Gestão e Projeto Educativo das Escolas*. 6.^a edição. Porto: Edições Asa.
- Brullet, M. (1998). L'Arquitectura dels espais educatius. *Temps d'Educació*, n.º 19, 1.º semestre, 23-34.
- Costa, A. R., Silva, S. M., & Fernandes, F. B. (2015). O envolvimento dos jovens no ambiente construído da escola: do espaço físico ao espaço educativo. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 44, 67-85.
- Costa, J. A. (2003). *O Projeto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: discurso e práticas*. 2.^a edição. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Guerra, M. Á. S. (2002). *Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- Heitor, T. V. (2014). 40 Anos de construção escolar: Cartografia de um percurso. In M. L. Rodrigues (2014), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal. Volume II – Conhecimento, Atores e Recursos*. Coimbra: Almedina, pp. 495-529.
- Kowaltowski, D. C. K., & Alvares, S. L. (2013). *Programando a Arquitetura Escolar*. Brasília: XII Encontro Nacional de Conforto no Ambiente Construído.

- Lucas, H. M. P. (2011). *Fatores Determinantes Para a Construção Sustentável de Escolas*. Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Ministério da Educação (2009). *Referenciais técnicos para a conceção/construção de escolas básicas (2.º e 3.º ciclos)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições Asa.
- OECD/CELE (2009). *Estudo Piloto Internacional sobre Avaliação dos Espaços Educativos*. (J. Azevedo, trad.) OCDE. Obtido de www.oecd.org/edu/facilities.
- Oliveira, M. M. (2012). *Como Fazer Pesquisa Qualitativa*. 4.ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Parque Escolar (2009). *Manual de Projeto: arquitectura. Versão 2.1*. Lisboa: Parque Escolar.
- Parque Escolar (2017). *Especificações Técnicas de Arquitetura para Projeto do Edifício Escolar. Versão 2.2*. Lisboa: Parque Escolar.
- Veloso, L., Sebastião, J., Marques, J., & Duarte, A. (2015). *Espaço e Aprendizagem: Política educativa e renovação de edifícios escolares*. Coimbra: Almedina.

10 ANOS DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID: A TRAJETÓRIA DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

10 YEARS OF THE TEACHING INITIATION PROGRAM PIBID: THE TRAJECTORY OF A BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICY

Carla Patrícia Quintanilha Corrêa¹

Resumo

Este artigo objetiva apresentar a trajetória de desenvolvimento de um dos mais notáveis programas voltados à formação docente no cenário brasileiro atual: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Criado em 2007, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PIBID completou 10 anos de existência, e as pesquisas de Bernardete Gatti e colaboradores (2014) e de Marli André (2017) apontam suas contribuições na formação inicial e continuada de professores, na aproximação entre universidade e escola de educação básica, na reestruturação curricular de muitos cursos de licenciatura, na adoção de metodologias inovadoras em muitas escolas e na permanência dos egressos do programa na docência da rede pública de ensino. A fim de apresentar a trajetória do PIBID, inicialmente aborda-se sua concepção pedagógica e um breve histórico do seu surgimento e crescimento e de suas normas de operacionalização. A seguir, o processo de dificuldades enfrentado pelo PIBID é analisado, bem como as perspectivas que se apresentam com a remodelação do programa, abrindo um horizonte de incertezas

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)/Programa de Pós-Graduação em Educação, Juiz de Fora/MG e Instituto Superior de Educação Professor Aldo Mulyaert (ISEPAM)/RJ, Brasil – carlapqcorrea@hotmail.com.

diante dos rumos do PIBID na atualidade.

Palavras-chave: PIBID, política educacional, formação docente.

Abstract

This article aims to present the development trajectory of one of the most notable programs aimed at teacher education in the current Brazilian scenario: the Institutional Program of the Initiation to Teaching Grant (PIBID). Created in 2007, within the scope of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), PIBID completed its 10 years of existence and the researches of Bernardete Gatti and collaborators (2014) and Marli André (2017) indicate their contributions in initial training and the continuation of teachers, the approximation between university and school of basic education, the curricular restructuring of many undergraduate courses, the adoption of new methodologies and the permanence of the graduates of the program in the teaching of the public school system. In order to present the trajectory of the PIBID, initially it approaches its pedagogical conception and a brief history of its emergence, growth and its norms of operationalization. Next, the process of difficulties faced by PIBID is presented, as well as the perspectives that are presented with the remodelling of the program, opening a horizon of uncertainties in the direction of PIBID today.

Keywords: PIBID, educational policy, teacher training.

1. Introdução

No cenário da formação docente brasileira, muitos desafios se apresentam, como a fragilidade das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial, a falta de organicidade nas propostas de formação continuada, a distância entre o ambiente da formação inicial nos cursos de licenciatura e a realidade das escolas de educação básica. Como forma de enfrentar essa conjuntura, o governo federal propôs iniciativas que incidissem no contexto adverso da formação docente, buscando transformá-la. O

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui uma dessas propostas. Criado em 2007, seu êxito vem sendo atestado pelos participantes do programa e por muitas pesquisas na área (Gatti *et al.*, 2014; André, 2017; Corrêa, 2017).

O PIBID funciona a partir do desenvolvimento de atividades pedagógicas por um licenciando em uma escola da rede pública de educação básica, de acordo com a área de conhecimento da licenciatura cursada. É chamado de bolsista de iniciação à docência o licenciando que participa do programa e recebe uma bolsa mensal de auxílio financeiro. Um professor do curso de licenciatura do licenciando, chamado de coordenador de área e um professor da escola, denominado de supervisor, acompanham a atuação do bolsista de iniciação à docência no programa. Além deles, há ainda um professor da licenciatura responsável pela administração do programa junto à CAPES, chamado de coordenador institucional e outro professor que o auxilia na administração, denominado de coordenador de área de gestão de processos educacionais. Os professores participantes do programa também recebem uma bolsa mensal (Brasil, 2013).

Diante da representatividade do PIBID no campo da formação docente brasileira em pouco tempo de existência – 10 anos –, este artigo objetiva apresentar sua trajetória de desenvolvimento. Para isso, 1) reunimos os princípios pedagógicos que embasam a concepção de formação docente veiculada no programa; 2) empreendemos uma breve retrospectiva do seu processo de desenvolvimento por meio da legislação referente ao PIBID e apresentamos os números de seu crescimento ao longo dos anos, o que evidencia sua repercussão positiva entre as instituições educacionais; 3) apresentamos ainda dois estudos que indicam as contribuições do programa em diversos aspectos de análise; e 4) fazemos referência ao contexto de adversidades enfrentado pelo PIBID nos últimos anos, culminando em sua remodelação no início de 2018.

Esperamos, com este artigo, anunciar uma das mais promissoras experiências no campo da formação docente brasileira, bem como alertar quanto aos riscos enfrentados pelo PIBID na contemporaneidade.

2. A concepção pedagógica preconizada no PIBID

Dentre as iniciativas contemporâneas de fortalecimento da formação docente no Brasil, destacamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O contexto de criação do PIBID está ligado à reformulação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Instituída pelo Decreto n.º 29.741, de 11 de julho de 1951, com a função de promover o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior, a CAPES passou por transformações ao longo dos anos (Gouvêa, 2012). A mais recente delas ocorreu por meio da Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007, que criou a Nova CAPES, que passou a abarcar também o aperfeiçoamento dos profissionais da educação básica através de ações de formação inicial e continuada e de valorização do magistério, seja na educação básica ou superior.

Para atingir suas metas voltadas à educação básica, a Nova CAPES criou a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), em 2007, que lançou vários programas nessa direção, como o PIBID. Ainda que haja críticas quanto ao caráter pontual e à incapacidade dos principais programas de formação docente da CAPES solucionarem os já estruturais problemas educacionais brasileiros (Neto, 2016), é inegável a notoriedade que essas ações da DEB alcançaram em relação à educação básica e à educação superior.

Certamente, um dos programas mais propalados em termos de resultados positivos é o PIBID. Idealizado pelo então presidente da CAPES, o Prof. Jorge de Almeida Guimarães (Brasil, 2015), o programa foi lançado em 2007, pouco tempo depois da reformulação da CAPES, a fim de voltar-se à formação inicial e continuada de professores da educação básica.

De acordo com o Relatório de Gestão da DEB 2009-2014, a formação de professores no âmbito do PIBID não é concebida como instrumentação para a docência, mas vai além, ao pautar-se na “orientação reflexivo-crítica-ativa do trabalho docente desencadeada pelo pensar a ação, pela proposição e embate de ideias, pelo protagonismo e pelo reconhecimento do valor da interatividade de diferentes sujeitos na formação” (Brasil, 2015, p. 66). Dessa forma, o eixo orientador da formação, segundo o mesmo Relatório, está na interação dos saberes dos participantes do

programa: os conhecimentos prévios sobre a atividade docente dos bolsistas de iniciação à docência, os conhecimentos teórico-práticos construídos pelos anos de experiência na docência na educação básica dos supervisores e os conhecimentos provenientes da atividade de pesquisa e da experiência acadêmica dos coordenadores de área.

O diálogo preconizado na matriz pedagógica do PIBID torna-se o potencializador para a modificação das concepções dos sujeitos que estão implicados no processo, constituindo um dos princípios do programa (Brasil, 2015). O objetivo de colaborar para a (re)construção de uma nova cultura educacional está pautado, portanto, em pressupostos teórico-metodológicos que articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos (Brasil, 2015).

Outro princípio importante no programa é o da autonomia dos licenciandos em relação ao seu processo de iniciação à docência. Assim, o programa assume uma concepção de horizontalidade das relações entre bolsistas de iniciação à docência, supervisores e coordenadores de área.

O Relatório de Gestão da DEB 2009-2014 esclarece que o PIBID se diferencia do Estágio Supervisionado, obrigatório nos cursos de Licenciatura. Por ser uma proposta extracurricular, a carga horária destinada ao programa é superior à do Estágio, havendo possibilidade de que até mesmo os ingressantes nos cursos nela participem. Além disso, no PIBID é esperado que as atividades propostas aos bolsistas de iniciação à docência extrapolem a observação do cotidiano escolar, envolvendo os diversos aspectos pedagógicos da escola.

Fundamentando os princípios e a concepção do PIBID encontramos diversos autores reconhecidos por suas contribuições ao campo educacional, tais como António Nóvoa, Donald Schön, Selma Pimenta, dentre outros (Brasil, 2015, p. 66).

3. Processo de desenvolvimento do programa

O desenvolvimento do PIBID vai se dando ao longo dos anos por meio do lançamento de editais específicos para as instituições que poderiam concorrer à entrada no

programa. Nesse processo, uma série de portarias e o Decreto n.º 7.219, de 2010, exercem importante papel na normatização do programa.

O primeiro edital do PIBID, de 12 de dezembro de 2007 – Edital MEC/CAPES/FNDE n.º 01/2007, em consonância com a Portaria Normativa n.º 38, de 12 de dezembro de 2007 –, contemplava os licenciandos de instituições federais de educação superior e objetivava incentivar a formação de professores especialmente para o ensino médio. As instituições federais interessadas deveriam enviar um projeto institucional a ser avaliado pela CAPES, que, uma vez aprovado, concederia uma bolsa mensal aos licenciandos para realização de atividades de ensino-aprendizagem em escola pública conveniada ao programa. Havia também uma bolsa mensal destinada aos professores da instituição de ensino superior (IES), chamados coordenador do projeto e coordenador por área do conhecimento, e ao professor da escola de educação básica, denominado supervisor. Além dessas bolsas, o projeto institucional contaria com uma parcela de custeio destinada à execução do projeto.

Para serem selecionados, os projetos institucionais seriam avaliados de acordo com o mérito de sua proposta de iniciação à docência. O edital previa ainda a priorização dos seguintes níveis de ensino e áreas do conhecimento na seguinte ordem:

- a) para o ensino médio: i) Licenciatura em física; ii) Licenciatura em química; iii) Licenciatura em matemática; e iv) Licenciatura em biologia; b) para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental: i) Licenciatura em ciências; e ii) Licenciatura em matemática; c) de forma complementar: i) Licenciatura em letras (língua portuguesa); ii) Licenciatura em educação musical e artística; e iii) demais Licenciaturas. (Brasil, 2007, p. 7)

Portanto, o ensino médio seria priorizado nas áreas de Física, Química, Matemática e Biologia. De acordo com o Relatório de Gestão da DEB 2009-2014, essa prioridade no atendimento pode ser explicada pela carência de professores nessas disciplinas no cenário educacional brasileiro. O edital ainda estabelecia que seria dada prioridade na

seleção a projetos que privilegiassem licenciandos provenientes da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio.

Ao longo do ano de 2008, quatro relações foram divulgadas com as instituições federais aprovadas. Contudo, o programa não iniciou suas atividades nesse ano, pois, “no início de 2009, apenas o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid tinha recursos próprios da Capes, mas seus descritores no PPA (Plano Plurianual) e na LOA (Lei Orçamentária Anual) limitavam sua implementação e o programa ainda não se concretizara” (Brasil, 2015, p. 12).

Em 25 de setembro de 2009, um segundo edital é lançado – Edital da CAPES n.º 02/2009, em decorrência da Portaria n.º 122, de 16 de setembro de 2009. Esse edital estava destinado a instituições federais e estaduais de ensino superior, ampliando a oferta limitada a instituições federais do primeiro edital. Outra diferença aparece na nomenclatura utilizada para o professor do ensino superior responsável pela coordenação do projeto na instituição, antes chamado de *coordenador do projeto* e, no segundo edital, de *coordenador institucional*. Além disso, o primeiro edital não fazia menção ao valor da bolsa do licenciando, o que é discriminado no segundo edital como sendo de R\$ 350,00, enquanto permanece o valor da bolsa dos professores das IES (R\$ 1200,00) e do professor da educação básica (R\$ 600,00).

O segundo edital ainda prioriza o ensino médio, mas insere outras áreas do conhecimento além das mencionadas como prioritárias no primeiro, como Filosofia, Sociologia, Letras-Português, Pedagogia ou áreas interdisciplinares (Brasil, 2009). Quanto ao bolsista de iniciação à docência, o segundo edital define 30 horas de dedicação ao programa, retirando o critério de trajetória escolar na educação básica pública e de renda familiar específica presente no edital anterior. Uma característica marcante do segundo edital é o detalhamento das funções dos bolsistas de iniciação à docência, do coordenador institucional, do coordenador de área de conhecimento e do supervisor, o que faltou no primeiro edital.

De acordo com o Relatório de Gestão da DEB 2009-2014, o edital lançado em 2007 concedeu 3088 bolsas, ainda que o programa não tenha sido iniciado. Já no edital de 2009, foram concedidas 10 606 bolsas, que, somadas às já concedidas em 2007,

totalizaram 13 694 bolsas (Brasil, 2015). Essa significativa expansão no número de concessões em tão pouco tempo indica uma aceitação crescente do programa, constatada na busca das IES de aderirem ao PIBID.

Em 2010, foi lançado o Edital da CAPES n.º 18/2010, em consonância com a Portaria n.º 72, de 9 de abril de 2010, especificamente para instituições públicas municipais de ensino superior e universidades e centros universitários comunitários, confessionais e filantrópicos. Ainda no mesmo ano, é lançado o Edital Conjunto n.º 2/2010 CAPES/Secad, voltado à concessão de bolsas para os cursos de Licenciatura para Educação do Campo e Licenciatura para a Educação Indígena, aprovados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad – no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND). Nesses editais, as atribuições de bolsistas de iniciação à docência, de coordenadores institucionais e de área e de supervisores permanecem basicamente as mesmas do edital lançado em 2009.

Um passo muito importante no sentido de tornar o programa uma política de Estado, e não de Governo, foi o Decreto n.º 7.219, de 24 de julho de 2010, que dispõe sobre o PIBID, indicando seus objetivos de funcionamento, os sujeitos que dele fazem parte com suas funções, as modalidades de bolsa concedidas, as instituições que podem integrar o programa, dentre outros aspectos.

O decreto publicado em 2010 sinaliza “a preocupação do Ministério da Educação com a institucionalização do programa, com sua consolidação e com sua continuidade na agenda das políticas públicas educacionais” (Brasil, 2015, p. 64), objetivando que o PIBID “seja uma política de Estado voltada para formação de professores” (p. 64).

Ao final de 2010, uma nova portaria foi lançada, a Portaria n.º 260, de 30 de dezembro de 2010, apresentando normas gerais para o PIBID. A partir deste documento, foi lançado o Edital n.º 1/2011 para instituições públicas de ensino superior (IPES), no qual não estão especificadas as atribuições dos professores e licenciandos participantes do programa, mas apenas os valores das bolsas concedidas.

A partir desse edital, nenhuma prioridade em termos de nível de ensino ou área de

conhecimento é estipulada como critério de elegibilidade dos projetos institucionais submetidos. Outra questão importante diz respeito ao acréscimo do *coordenador de área de gestão* entre os professores das IES participantes do programa. A Tabela 1 evidencia o crescimento do programa ao longo dos editais lançados de 2009 a 2011.

Tabela 1. Principais números do PIBID 2009-2011

	2007 IFES	2009 IPES	2010 Comunitárias	2010 Diversidade	2011 IPES	Total
Bolsista de Iniciação à Docência	2326	8882	2441	1422	9104	24 175
Coordenador Institucional	43	51	30	20	102	246
Coordenador de Área	216	506	135	63	752	1672
Coordenador de Gestão	0	0	0	0	102	102
Supervisor	503	1167	414	277	1450	3811
Total	3088	10 606	3020	1782	11 510	30 006

Fonte: Adaptado pela autora (Brasil, 2012, p. 9).

Como a Tabela 1 indica, se considerarmos a primeira concessão de bolsas em 2007 para instituições federais de ensino superior (IFES) (ainda que o PIBID não tenha iniciado suas atividades) até a concessão de 2011 para instituições públicas de ensino superior (IPES), é significativo o aumento de concessões, saindo do quantitativo inicial de 3088 bolsas para 30 006 bolsas concedidas ao todo. Em 2012, o Edital n.º 11/2012 da CAPES amplia a possibilidade de participação no programa, pois é destinado a instituições de Ensino Superior públicas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias não participantes do PIBID e instituições já participantes que poderiam apresentar proposta de alteração do seu projeto institucional.

Em 2013, é lançado o Edital n.º 61/2013 da CAPES, direcionado a IES públicas e privadas, com e sem fins lucrativos. Em se tratando de IES privadas com fins lucrativos, houve a exigência de que os cursos de Licenciatura envolvidos no projeto tivessem

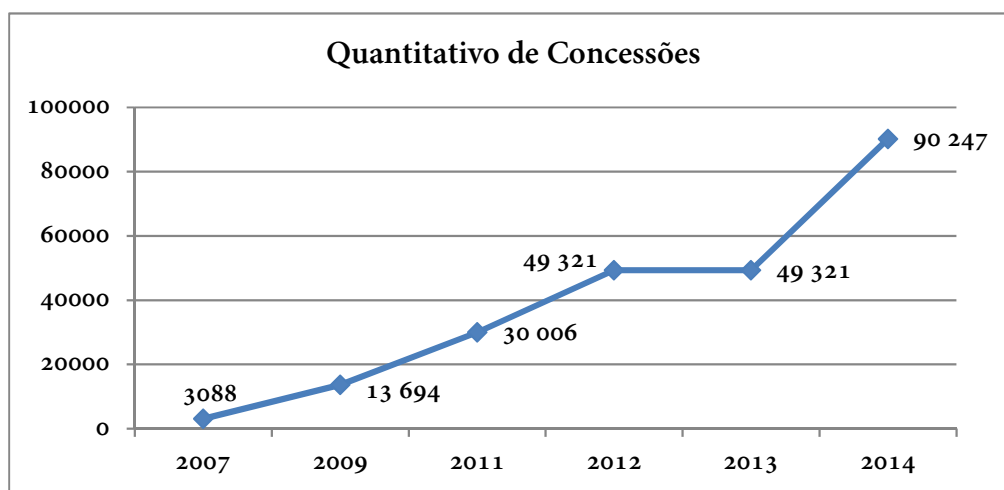
alunos do Programa Universidade para Todos (ProUni). O papel do coordenador de área de gestão é indicado nesse edital como sendo “o professor da IES que auxilie na gestão do projeto institucional” (CAPES, 2013, p. 3). O edital fixa os valores mensais a serem recebidos pelos participantes. Para os bolsistas de iniciação à docência, o valor fixado foi de R\$ 400,00; para os supervisores, R\$ 765,00; para os coordenadores de área e para os coordenadores de área de gestão, R\$ 1400,00; e para os coordenadores institucionais, R\$ 1500,00.

Também em 2013, é lançado outro edital do PIBID – Diversidade – Edital n.º 66/2013 da CAPES –, objetivando selecionar projetos institucionais voltados à formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo. Para tanto, o edital da CAPES disponibilizava 3000 bolsas a estudantes de cursos de Licenciatura na Área Intercultural Indígena e de Educação do Campo e a professores envolvidos no programa, além de recursos de custeio direcionados à execução das atividades propostas.

O Relatório de Gestão da DEB 2009-2014 informa ainda que, em relação ao quantitativo de bolsas existentes em 2014, houve um decréscimo de 7 concessões devido a um projeto não implementado. Portanto, o número preciso de bolsas vigentes no ano de 2014 é de 90 247 (Brasil, 2015, p. 82).

O Gráfico 1 apresenta a trajetória de crescimento do programa desde seu lançamento. Se o número de concessões permanece insuficiente diante do quantitativo total de licenciandos no País, é significativo constatar o esforço empreendido por parte dos responsáveis pela política pública visando à maior abrangência do programa.

Gráfico 1. Quantitativo cumulativo de concessões de bolsas no intervalo de 2007 a 2014



Fonte: Elaboração da autora.

A análise do Gráfico 1 evidencia o crescimento significativo do programa ao longo de poucos anos de existência, iniciando com o quantitativo de 3 088 bolsas em 2007 e totalizando 90 247 bolsas em 2014, cumulativamente. O quantitativo crescente de participantes permite constatar que há uma avaliação positiva dos que já integram o PIBID, permanecendo nele, bem como o interesse crescente de outras IES de também participarem.

3.1. Operacionalização do PIBID

De acordo com o Relatório de Gestão da DEB 2009-2014, o Edital n.º 61/2013 da CAPES está em consonância com a Portaria da CAPES n.º 96, de 18 de julho de 2013, que foi construída a partir da consulta pública aos coordenadores do programa, a fim de regulamentar o PIBID. “Essa portaria dá ênfase à perspectiva pedagógica da formação, convidando as instituições a elaborarem seus projetos primando pela excelência pedagógica e pela diversificação das práticas formativas para a profissionalização dos futuros professores” (Brasil, 2015, p. 64).

A Portaria n.º 96/2013 da CAPES, legislação relativa ao PIBID atualmente em vigor, estabelece os seguintes objetivos para o programa: incentivar a formação de professores para a educação básica; contribuir para a valorização da profissão; qualificar a formação

inicial de professores; proporcionar aos licenciandos variadas experiências no cotidiano escolar; tornar os professores das escolas coformadores de novos professores; contribuir para a articulação entre teoria e prática; propiciar a inserção dos licenciandos na cultura escolar.

São participantes do PIBID, segundo a mesma portaria, o bolsista de iniciação à docência, o coordenador institucional, o coordenador de área, o coordenador de área de gestão de processos educacionais e o professor supervisor. O bolsista de iniciação à docência deve dedicar-se à realização de atividades de ensino-aprendizagem com alunos da escola de educação básica para onde for designado. O coordenador institucional é o professor da IES responsável pelo programa perante a CAPES, acompanhando as atividades do primeiro. Já o coordenador de área de gestão de processos educacionais é o professor da IES responsável por auxiliar o coordenador institucional na gestão do projeto. O coordenador de área também é professor da IES e está diretamente envolvido no acompanhamento dos bolsistas e no diálogo com as escolas de educação básica atendidas pelo programa. E, finalmente, o supervisor é o professor da escola de educação básica responsável por acompanhar o licenciando em sua iniciação à docência (Brasil, 2013). Todos os participantes do PIBID recebem uma bolsa mensal de auxílio financeiro diretamente da CAPES.

O professor que atua em cursos de Licenciatura acompanha o licenciando no planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência. Dentre os deveres do coordenador de área presentes na Portaria n.º 96/2013 da CAPES, ressaltamos o de “orientar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas” (Brasil, 2013, art. 41, inciso IV). Já o professor da escola de educação básica é responsável por acompanhar o licenciando no desenvolvimento de atividades pedagógicas junto aos alunos. Dentre os deveres do supervisor indicados na mesma portaria, destacamos o de “elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência” (Brasil, 2013, art. 42, inciso I).

Destacamos ainda que a legislação referente ao PIBID se refere ao supervisor como coformador, reconhecendo sua atuação no processo de formação de novos professores

para a educação básica. Dessa forma, o programa estabelece que o licenciando conta com dois formadores em sua iniciação à docência – o professor da sua Licenciatura e o professor da escola na qual atua no PIBID.

Para que um curso de Licenciatura participe do programa, será necessário enviar um projeto institucional, de acordo com as orientações fornecidas pela CAPES quando lança um edital para participação no PIBID. Uma vez aprovado o projeto, a IES passa a fazer parte do programa para desenvolver as atividades nele propostas no Projeto aprovado. Se mais de um curso de Licenciatura da IES desejar participar do programa, deverá ser desenvolvido apenas um projeto institucional, com as Licenciaturas contempladas em subprojetos voltados às várias dimensões da iniciação à docência.

O projeto institucional deve ser desenvolvido a partir da articulação entre a IES e o sistema público de educação básica. A Portaria n.º 96/2013 prevê que as atividades do PIBID aconteçam em escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio da educação básica, podendo atender também a jovens e adultos, pessoas com deficiências, comunidades quilombolas, indígenas e educação do campo. A portaria recomenda que sejam escolhidas escolas que tenham um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional e também aquelas escolas com experiências bem-sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de que o licenciando possa vivenciar diferentes realidades educacionais. Na mesma portaria, há ainda a recomendação de que as escolas selecionadas sejam as que já participam de programas do Ministério da Educação, como o Programa Mais Educação, por exemplo (Brasil, 2013).

A atuação do bolsista de iniciação à docência na escola estará de acordo com o que prevê o projeto institucional e o planejamento realizado junto ao coordenador de área e ao supervisor. A carga horária mínima de atuação será de 8 horas semanais. Um coordenador de área acompanha a atuação de não menos do que 5 e não mais do que 20 bolsistas de iniciação à docência, enquanto um supervisor é responsável pela atuação de 5 a 10 bolsistas de iniciação à docência junto aos alunos da escola (Brasil, 2013).

Às IES participantes do programa, a CAPES também concede recursos financeiros, de custeio ou capital, para a execução dos projetos aprovados, sendo destinados apenas às

atividades previstas no projeto institucional. Os recursos de custeio são destinados à aquisição de material de consumo, serviços de terceiros, diárias e passagens e despesas com locomoção. Já os itens de capital se referem a equipamentos e material permanente, desde que demonstrem relevância para a execução do projeto (Brasil, 2013).

A Portaria n.º 96/2013 prevê ainda a organização de Seminários Institucionais, compreendidos como seminários internos de acompanhamento e avaliação do programa, nos quais os bolsistas de iniciação à docência deverão “apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os nos seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição” (Brasil, 2013, art. 43, inciso IX).

Uma inovação da Portaria n.º 96/2013 estabelece que, “a critério da IES, poderá ser admitida a participação de professores e alunos voluntários no projeto, desde que atendam aos mesmos requisitos dos bolsistas e cumpram os deveres do programa” (Brasil, 2013, art. 37); estes participantes não poderão receber nenhum tipo de auxílio financeiro proveniente do PIBID.

A representatividade do PIBID no cenário das políticas educacionais brasileiras também pode ser constatada na menção ao programa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394/96, ao se reportar aos profissionais da educação, no art. 62, que trata da formação docente:

§ 5.º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de Licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (Incluído pela Lei n.º 12.796, de 2013). (Brasil, 1996, art. 62, § 5.º)

Esse parágrafo prevê como responsabilidade dos entes federativos incentivar a formação de professores para a educação básica e destaca como meio desse incentivo o

programa institucional de bolsa de iniciação à docência, reconhecendo o PIBID como política voltada à formação de professores por parte da legislação.

Em 2014, a Lei n.º 13.005, de 25/06/14, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos, que apresenta vinte metas a serem atingidas e desdobradas em estratégias para a ação. Destacamos a meta 15, que se refere à necessidade de assegurar que a formação dos professores da educação básica seja feita em cursos de Licenciatura na área do conhecimento em que atuam, sendo uma de suas estratégias “ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de Licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica” (Brasil, 2014, meta 15, estratégia 15.3). Dessa forma, o PNE indica a relevância de ações de iniciação à docência junto à formação inicial de professores, como o PIBID.

4. Dois estudos avaliativos sobre o PIBID

Gatti *et al.* (2014) realizaram um diagnóstico dos problemas e potencialidades do programa junto aos seus participantes. Ao responderem a um questionário² pelo *Google Drive*, além de fornecerem dados sobre tempo de atuação no PIBID, instituição a que pertenciam e Licenciatura cursada, os 38 000 respondentes dessa pesquisa foram solicitados a avaliar o programa para sua formação profissional, emitir seu depoimento sobre sua importância e apontar críticas e/ou sugestões.

As respostas foram categorizadas e indicaram que o programa foi muito bem avaliado pelos participantes da pesquisa:

Observou-se como o PIBID é valorizado em todos os níveis, por todos os participantes que responderam aos questionários. Os depoimentos são muito

² O questionário utilizado pode ser consultado no endereço eletrônico: <https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dFhqdgdiMndQbzNGTzQyMDiNUGFDWlE6MA#gid=1> (Gatti & Gimenes, 2013, p. 13).

positivos, em sua imensa maioria; os detalhes oferecidos para justificar essa positividade são inúmeros e se expressam nas contribuições descritas. [...] Sem dúvida, pelos dados até aqui analisados, esse é um programa de grande efetividade no que se refere à formação inicial de professores. (Gatti *et al.*, 2014, p. 103)

Especificamente sobre a formação continuada dos professores das instituições de ensino superior (IES) e das escolas de educação básica participantes do programa, os resultados também foram positivos. Gatti *et al.* (2014) constataram que:

[...] o Pibid traz um grande estímulo ao desenvolvimento de ações compartilhadas e trocas coletivas, o que enriquece as formações. Nesse sentido, há destaque para o favorecimento tanto da formação de verdadeiras equipes entre docentes das IES, Licenciandos Bolsistas e Professores Supervisores, quanto para o desenvolvimento de ações interdisciplinares. (p. 38)

Assim, tanto o coordenador de área como o supervisor indicaram que participar do PIBID tem sido um meio de formação continuada. Em relação aos coordenadores de área participantes da pesquisa, os autores consideram “que o programa contribui com um processo de formação continuada dos próprios professores das IES, que se veem desafiados pelas realidades das escolas e consequentemente das práticas docentes” (Gatti *et al.*, 2014, p. 37). Sobre o supervisor, podemos dizer que o programa “contribui com uma formação continuada qualificada dos docentes das escolas e gera estímulo para a busca de novos conhecimentos e para a continuidade de estudos” (Gatti *et al.*, 2014, pp. 104-105).

De maneira geral, os resultados da pesquisa de Gatti *et al.* (2014) mostraram que os participantes da pesquisa avaliam o programa como positivo, indicando pontos de ajustes necessários para sua melhoria. As respostas dos questionários revelaram a

efetividade do PIBID como fortalecedor da formação inicial docente, atuando também na formação continuada dos professores envolvidos e na aproximação necessária entre IES e escola de educação básica, levando até mesmo ao repensar dos currículos dos cursos de Licenciatura.

André (2017) pesquisou a inserção profissional de egressos de três programas educacionais: o PIBID, em âmbito federal; o Bolsa Alfabetização, relativo ao governo do estado de São Paulo; e o Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Os resultados do estudo revelam que, dos 1237 egressos participantes da pesquisa, 67% estão atuando na docência e 60% na rede pública. Sobre os egressos que não estavam atuando na área, os dados revelaram que 47% estavam aguardando uma oportunidade, o que indica a intenção de prosseguir na educação. Além disso, a maioria dos egressos afirmou que ter participado de um programa de iniciação à docência auxiliou no início do trabalho em sala de aula. Dados como esses comprovam a relevância do PIBID na formação inicial de professores e enfatizam sua contribuição para a educação pública brasileira, na medida em que a maioria dos egressos se inseriu profissionalmente em escolas públicas de educação básica.

5. O processo de dificuldades enfrentado pelo PIBID e sua remodelação

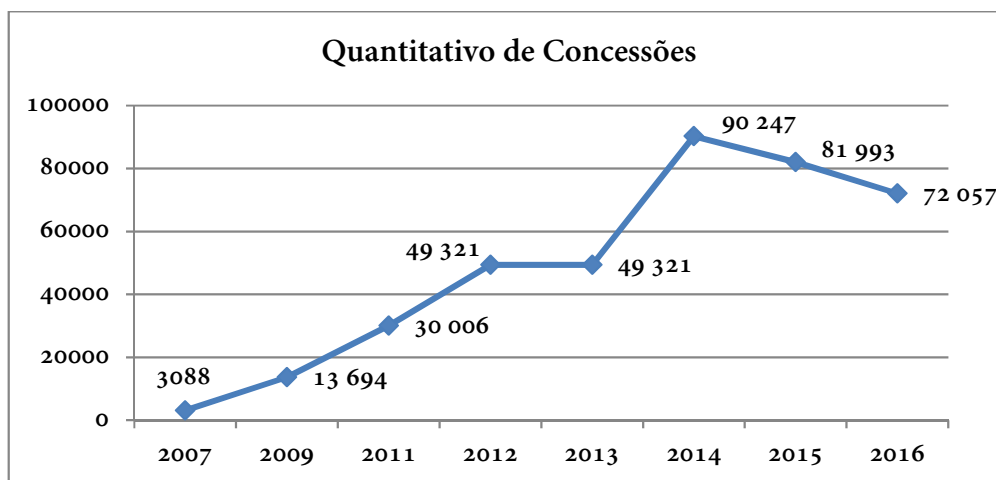
Apesar dos resultados positivos alcançados pelo programa, alguns percalços começaram a se interpor à operacionalização das suas atividades, como esclarece o Relatório de Gestão da DEB 2009-2014:

A ampla adesão das instituições formadoras ao Pibid fez com que a meta física estabelecida em cada edital fosse ultrapassada. No entanto, a meta de 100 000 bolsistas proposta para 2014 não pôde ser alcançada em função de limites orçamentários impostos. (Brasil, 2015, p. 64)

Assim, em 2014, o quantitativo cumulativo de concessões chegou a 90 247 bolsas. Segundo o Relatório de Gestão da CAPES relativo ao ano de 2015, foram concedidas 81 993 bolsas (Brasil, 2016), o que representa um decréscimo nas concessões de 8254 bolsas.

Em relação ao ano de 2016, a CAPES publicou uma nota em seu site institucional, divulgando os números de 2016. O total de bolsas concedidas pelo PIBID foi de 72 057, sendo 58 055 para bolsistas de iniciação à docência, 9019 para supervisores e 4983 para os professores dos cursos de Licenciatura (coordenadores de área, coordenadores institucionais e coordenadores de gestão de processos educacionais). Em 2016, portanto, o programa perdeu 18 190 bolsas, se comparado com o quantitativo de 2014, o que pode ser considerado uma perda significativa. O Gráfico 2 apresenta a trajetória de crescimento do PIBID e também as perdas no quantitativo das concessões a partir de 2015.

Gráfico 2. Quantitativo cumulativo de concessões de bolsas no intervalo de 2007 a 2016



Fonte: Elaboração da autora.

Esse quadro de retração é decorrente de uma difícil situação política e econômica enfrentada pelo País, trazendo um cenário de instabilidade e afetando os programas educacionais – dentre eles, o PIBID –, com a ameaça de cortes profundos nas bolsas concedidas, o que comprometeria a continuidade de vários projetos. Um movimento

de articulação política, que ficou conhecido como FICA PIBID, foi iniciado pelas IES e escolas de educação básica envolvidas no programa. Esse movimento se propagou nas redes sociais e realizou passeatas em prol da continuidade das ações, conseguindo ampla mobilização nacional. Destacamos, nesse contexto, o protagonismo do Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID)³, que propôs várias ações de mobilização, articulando inclusive com parlamentares as reivindicações dos integrantes do programa e conseguindo apoio às demandas apresentadas. Como resultado dessa mobilização nacional em prol do PIBID, o anunciado corte profundo não foi realizado.

Entretanto, cortes nas bolsas concedidas vêm sendo feitos ao longo do tempo, o que já resultou na diminuição significativa do número de integrantes do PIBID. Em 2014, como apresentamos anteriormente, o programa contava com o quantitativo de 90 247 bolsas. De acordo com informações do site da CAPES, em agosto de 2016, o programa passou a contar com 72 218 bolsas. Tais ações estão em desacordo com o Decreto n.º 8.752/2016, que trata da política nacional de formação dos profissionais da educação básica, mencionando, no artigo 11, o apoio técnico e financeiro por parte do Ministério da Educação a “VII – programas de iniciação à docência, inclusive por meio de residência pedagógica; e VIII – residência docente, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa” (Brasil, 2016, art. 11, incisos VII, VIII).

Objetivando retirar o PIBID desse cenário de instabilidade e desconstrução, tramita na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei n.º 5180/2016, que pretende instituir o programa em lei. O projeto obteve voto pela aprovação da integralidade de suas propostas, seguindo ainda para ser votado no plenário da comissão, de acordo com informações disponibilizadas pelo FORPIBID, que acompanha a tramitação. A aprovação desse projeto constitui passo importante para tornar o PIBID uma política

³ O Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Forpibid) foi aprovado em reunião dos coordenadores institucionais dos projetos do PIBID reunidos em Uberaba-MG em 2013. A ideia é criar uma entidade de caráter permanente para atuar como interlocutor entre os projetos PIBID e a CAPES e demais órgãos e instituições. Disponível em: <http://www.paulorosa.docente.ufms.br/FORPIBID/o-que-e-.html>. Acesso em 30 nov. 2016.

de Estado, angariando segurança estrutural e apoio estável à operacionalização do programa, ao afastar o clima de incertezas e os retrocessos vivenciados cotidianamente por seus integrantes.

Contudo, no início de 2018, o Ministério da Educação (MEC) anunciou mudanças no programa, apresentando uma nova Política de Formação de Professores, que conta com o Programa de Residência Pedagógica⁴, destinado aos licenciandos nos períodos finais do curso, enquanto o PIBID fica limitado aos licenciandos dos períodos iniciais. A reestruturação realizada pelo MEC, por meio do edital lançado em março de 2018⁵, pôs fim às atividades dos projetos do PIBID em funcionamento, gerando forte reação por parte do FORPIBID e demais participantes, que têm se mobilizado pela prorrogação dos projetos em funcionamento até a implementação do novo formato do PIBID.

6. Considerações finais

A trajetória de crescimento do PIBID, brevemente aqui apresentada, evidencia o interesse crescente de participação no programa e a aprovação quanto aos seus princípios e normas de funcionamento. A valorização da formação e do trabalho docente é constatada em diversos aspectos, como na adoção da escola como lócus da formação experienciada (Corrêa, 2017), que oportuniza ao bolsista de iniciação à docência a reflexão sobre a atividade docente no contexto real no qual ela acontece; no reconhecimento do trabalho do supervisor como coformador; na remuneração de todos os envolvidos no programa, uma vez que desempenham funções específicas que justificam a valorização em termos financeiros, dentre outros aspectos.

As pesquisas apresentadas revelam potencialidades do PIBID, mas também indicam pontos de melhoria imprescindíveis ao seu aperfeiçoamento. Ao completar 10 anos de existência, a luta do FORPIBID se intensificou, buscando garantir junto aos parlamentares brasileiros a continuidade desse programa que trouxe contribuições à

⁴ <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 02/04/2018.

⁵ <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-7-Pibid-Alteracao-II.pdf>. Acesso em 02/04/2018.

educação brasileira, como atestaram os egressos da pesquisa apresentada (André, 2017). Contrariando a expectativa de continuidade e ampliação do PIBID, a reestruturação empreendida pelo MEC encerra um ciclo que mostrou ser promissor, abrindo um horizonte de incertezas diante dos rumos do PIBID na atualidade.

7. Agradecimentos

Agradecimento especial à Prof.^a Dra. Maria da Assunção Calderano, por sua preciosa orientação ao longo dos meus estudos doutorais, e à CAPES, pela bolsa de fomento concedida.

8. Referências bibliográficas

- André, M. (2017). Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência. 38.^o *Reunião Nacional da ANPED*. São Luís do Maranhão.
- Corrêa, C. P. Q. (2017). *A formação dos formadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora/MG.
- CAPES (2010). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ano de 2010*. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.
- CAPES (2010). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Diversidade ano de 2010*. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital002_2010_CapesSecad_PIBIDiversidade_1711_02.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.
- CAPES (2011). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ano de 2011*. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.
- CAPES (2012). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ano de 2012*. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf>.

Acesso em: 29 nov. 2016.

CAPES (2013). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ano de 2013*. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf. Acesso em: 29 nov. 2016.

CAPES (2013). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ano de 2013*. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_066_2013_Pibid-Diversidade-692013.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.

Gatti, B. A., Andre, M. E. D., & Gimenes, N. A. S. (2013). *Relatório 1. Avaliação qualitativa dos projetos PIBID implementados em Instituições de Ensino Superior – IES localizadas nas regiões Sul e Sudeste: caracterização, análise das respostas dos coordenadores institucionais e de área e professores-supervisores*. CAPES.

Gatti, B. A., Andre, M. E. D., Gimenes, N. A. S., & Ferragut, L. (2014). Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). *Coleção Textos FCC*, v. 41, 4-117.

Gouvêa, F. C. F. (2012). A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). *RBPG*, Brasília, v. 9, n. 17, 373-397, jul.

Neto, N. C. S., Lopes, S. F., Torres, J. C., & Brandão, C. F. (2016). A inserção da Capes na formação de professores da educação básica no Brasil. *EccoS – Rev. Cient.*, n. 40, 145-161, maio/ago.

GESTÃO CURRICULAR DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM PRODUÇÃO MULTIMÍDIA – EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS

CURRICULAR MANAGEMENT OF THE HIGHER COURSE OF TECHNOLOGY IN MULTIMEDIA PRODUCTION – EDUCATION, TECHNOLOGY AND INCLUSION OF DEAF PERSONS

Daniel Henrique Scandolara¹

Resumo

O curso superior de tecnologia em produção multimídia é ofertado para pessoas surdas e ouvintes no Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Palhoça Bilíngue. No Brasil é uma das principais instituições de referência em educação de surdos na perspectiva bilíngue (LIBRAS/Português), buscando a inclusão de pessoas com deficiência auditiva no ensino básico, técnico e tecnológico. O autor procura exemplificar, através de ações de gestão de unidades curriculares adotadas pela coordenação do curso citado, resultados obtidos em projetos interdisciplinares exitosos. Os resultados discutem os trabalhos apresentados por alunos surdos do curso superior e o quanto são relevantes para aproveitamento de outros alunos do ensino médio da instituição. Dessa forma é importante mostrar o alcance de trabalhos na área multimídia por alunos surdos do curso, levando em consideração a língua de sinais como primeira língua. As considerações acerca do trabalho encerram a aplicação e reforçam novas lacunas no desenvolvimento de materiais multimídia com o suporte da gestão.

¹ Autor de correspondência – +55 49 988033455. Instituto Federal de Santa Catarina – Departamento de Pesquisa Ensino e Extensão, Palhoça – Brasil. daniel.scandolara@gmail.com.

Palavras-chave: Inclusão, tecnologia, multimídia, surdez.

Abstract

The upper course of technology in multimedia production is offered to deaf people and listeners at the Federal Institute of Santa Catarina – Campus Palhoça Bilingue. In Brazil, it is one of the main institutions and a reference in education for the deaf in the Bilingual perspective (LIBRAS/Português), seeking the inclusion of hearing-impaired people in basic, technical and technological education. The author tries to exemplify through actions of management of curricular units adopted by the coordination of the mentioned course, results obtained in successful interdisciplinary projects. The results discuss the work presented by deaf students of the upper course and how much they are relevant for the use of other high school students of the institution. In this way it is important to show the scope of work in the multimedia area by deaf students of the course, taking into account sign language as the first language. Considerations about the work close the application and reinforce new gaps in the development of multimedia materials with the support of the management.

Keywords: Inclusion, technology, multimedia, deafness.

1. Contextualização da instituição de ensino

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) é regulamentado pela Lei n.º 11.892 de 29 de dezembro de 2008, sendo uma Autarquia do Governo Federal. Vinculado ao Ministério da Educação através da Secretaria da Educação Profissional Tecnológica, é constituído por 22 *campi* além da Reitoria no estado de Santa Catarina. A finalidade do IFSC é qualificar profissionais, englobando o ensino profissional, técnico e tecnológico nos níveis de ensino médio, superior e de pós-graduação, além de oferecer cursos de formação inicial e continuada.

A missão do IFSC é “promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e

inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural” (IFSC, 2018). A educação a distância é um fator que agrega valor à instituição, permitindo a difusão e conhecimento ultrapassando limites geográficos.

O Campus Palhoça Bilíngue (CPHB) é a primeira unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na modalidade bilíngue (português e língua de sinais) e procura reforçar em seus trabalhos a política de ensino, pesquisa e extensão de uma forma diferenciada para a realidade das pessoas surdas, considerando a língua de sinais como primeira língua e o Português como segunda língua.

Em seu projeto pedagógico o CPHB entende que a internacionalização vem ao encontro dos objetivos da instituição, pois permite parcerias externas oferecendo aos alunos possibilidades de trabalhos em intercâmbios. A pesquisa no CPHB é fundamentada na construção de conhecimentos práticos e teóricos, relacionados às questões linguísticas, tecnológicas, culturais e pedagógicas, sendo nesse sentido presente nos processos de construção de conhecimento dos alunos e fundamentada na organização curricular dos cursos.

O CPHB busca nos avanços tecnológicos soluções para o desenvolvimento gradativo de novas aplicações no ambiente educacional. Assim, ao término do processo de implantação, a instituição tem o objetivo de consolidar a política das diferenças, prevendo equipes multidisciplinares compostas por professores surdos e ouvintes, intérpretes e técnicos administrativos da educação apoiados pela tecnologia. O processo de inclusão na instituição é visto como realidade de contribuição para a formação social.

2. Gestão curricular – Curso Superior de Tecnologia em Produção Multimídia

Com o crescimento exponencial da internet e suas ferramentas voltadas para o multimídia, os projetos na área de produção multimídia têm sido cada vez mais requisitados e implantados em empresas no estado de Santa Catarina. Os profissionais formados no curso apresentado nesse trabalho devem estar preparados para essas inovações, dominando ferramentas digitais com o propósito de implantação,

gerenciamento e criação de diversos recursos, entre eles, produção de conteúdo em texto, vídeo, animação e imagem. Com o desenvolvimento tecnológico principalmente no mundo eletrônico e de redes, a produção de conteúdos digitais tem expandido os horizontes de demandas por novos conhecimentos e habilidades.

Com as propostas do Ministério da Educação para verticalizar o ensino levando em consideração a economia e a globalização, surge a possibilidade de inovação tecnológica, exigindo uma formação maior dos profissionais. Dessa maneira o Curso Superior de Tecnologia em Produção Multimídia (CSTPM) visa atender a uma demanda emergente do mercado de trabalho no que diz respeito ao uso da tecnologia nas produções multimídia. O CPHB entende que as possibilidades regionais e de mercado são importantes, por isso, oferece a formação de um profissional com moldes bilíngues e com habilidades para estudar, analisar e avaliar tecnologias e técnicas que envolvem a produção multimídia.

A evolução tecnológica faz com que a comunicação, produção, gestão e distribuição e compartilhamento de conhecimento sofra mudanças na atual sociedade, forçando as instituições de ensino a repensar seus modelos educacionais. Dessa maneira o CSTPM tem o foco na formação de profissionais para o mercado de trabalho no âmbito de produções multimídia no universo digital. Esse foco faz com que as necessidades de setores públicos sejam contempladas com suas produções permitindo que discussões no ambiente nacional sejam voltadas ao público bilíngue (Libras/Português). Os eixos que o CPHB busca contemplar são: Multimídia e Educação de Surdos, que têm a percepção de como o sujeito surdo percebe e modifica o mundo. Para Strobel (2009), tais adaptações “contribuem para a definição das identidades surdas”, por isso o CSTPM apresenta em suas unidades curriculares elementos que apoiam a construção desses eixos formativos.

O CSTPM é ofertado desde o segundo semestre de 2015 e atualmente está em processo de reconhecimento pelo Ministério da Educação. O curso foi autorizado pela Resolução N.º 30/2014/Consup.; pode ser integralizado em seis semestres. A carga horária total do curso para formação dos alunos é de 2420 horas; dessas, 2280 horas são referentes às unidades curriculares e processo de escrita de Trabalho de Conclusão de Curso

(TCC) e outras 140 horas referentes a atividades extras/complementares ao processo de formação. A cada semestre os alunos do CSTPM recebem uma certificação intermediária de 400 horas validando e comprovando seus conhecimentos para o mercado de trabalho. O objetivo das certificações intermediárias é que o aluno possa participar de processos de contratação de estagiários e empregos, uma vez que a demanda em Santa Catarina faz com que as empresas procurem pessoas que tenham experiência na área. No IFSC e na Rede Federal essa é uma prática de inovação no processo de ensino, pois todos os cursos em molde superior oferecem apenas certificação no momento da colação de grau. A Figura 1 demonstra as certificações do CSTPM:

Figura 1. Certificações Intermediárias



Na figura apresentada é possível visualizar as certificações intermediárias que os alunos recebem nos módulos I, II, III, IV, V e VI. Apenas após cumprir a curricularização do curso é que obtêm o Diploma de Tecnólogo em Produção Multimídia.

A estrutura curricular do curso permite ações de gestão das disciplinas que oferecem oportunidades à comunidade interna (alunos e servidores). De outra forma poderiam gerar também trabalhos importantes para a comunidade externa, principalmente ligados a projetos de pesquisa e extensão dos professores do *campus*. No trabalho apresentado não é objetivo do autor elencar ou demonstrar as pesquisas que têm em sua essência a extensão, uma vez que muitas das propostas ainda estão em processo de implementação e não há resultados discutidos entre os professores na aplicação do curso na perspectiva bilíngue. Para entender melhor a estrutura do curso, são apresentadas na Figura 2 as disciplinas que o CSTPM oferta regularmente de forma semestral, sendo uma no início do ano e outra no meio do ano.

Figura 2. Matriz Curricular

MATRIZ CURRICULAR: TECNOLOGIA EM PRODUÇÃO MULTIMÍDIA							
MÓDULOS EIXOS	AUDIOVISUAL	DESIGN	DESENVOLVIMENTO WEB	COMUNICAÇÃO	BILINGUISMO		CARGA HORÁRIA
MÓDULO I	Linguagem e Estética Audiovisual 80h	Introdução ao Design e Arte Contemporânea 40h	Algoritmos 80h	Comunicação e Cibercultura 40h	Cultura Surda 40h	Português L2 40h	LIBRAS 40h
	Produção Multimídia Bilingue I 80h						
MÓDULO II	Técnicas de Produção Audiovisual I 80h	Fotografia 80h Fundamentos do Design 40h	Programação Orientada a Objeto 80h	Marketing Digital e Mídias Sociais 40h			
	Produção Multimídia Bilingue II 80h						
MÓDULO III	Técnicas de Produção Audiovisual II 40h	Semiótica da Imagem 40h Animação I 80h Design de Interface 40h	Desenvolvimento de Aplicativos Multimídia 80h				
	Produção de Áudio 40h	Interpretação para Vídeo 40h					
	Produção Multimídia Bilingue III 80h						
MÓDULO IV	Edição e Efeitos Especiais em Vídeo 80h	Animação II 80h	Acessibilidade Digital e Usabilidade 40h Engenharia de Software 80h		Narração e Tradução em Vídeos Bilingues 40h		
	Produção Multimídia Bilingue IV 80h						
MÓDULO V	Multimídia Experimental 40h	Animação 3D 40h	Ilustração e Desenho de Personagens 40h	Gerência de Projetos 40h	Planejamento de Comunicação Digital 80h		
	Produção Multimídia Bilingue V 160h						
MÓDULO VI				Empreendedorismo e Plano de Negócios 80h	Metodologia de pesquisa 40h		
	Trabalho de Conclusão de Curso 200h						
Atividades Complementares							140h
Carga Horária Total							2420h

No que tange às propostas educativas de uma forma geral, o curso busca excelência na oferta de disciplinas que tracem o perfil interdisciplinar. As disciplinas do curso são compostas pelas áreas de audiovisual, design, desenvolvimento web, comunicação e bilinguismo. Como é possível verificar na Figura 2, todos os módulos são semestrais, a citar: Módulo I – Primeiro semestre; Módulo II – Segundo semestre; Módulo III – Terceiro semestre e assim consecutivamente. Além das disciplinas ofertadas para os eixos citados, é ofertada uma disciplina (Produção Multimídia Bilíngue) que tem o objetivo de construir projetos que integrem os conhecimentos das disciplinas dos módulos.

A interdisciplinaridade no curso é suporte para todos os conhecimentos científicos dos alunos, pois os docentes acreditam na formação de diferentes áreas que deem suporte a aplicações diversas. O conhecimento relacionado entre as disciplinas é considerado um procedimento interdisciplinar, desde que com base em diferentes áreas. Para Paviani (2005), “uma das formas de interdisciplinaridade mais eficazes é a da aplicação de conhecimentos de uma disciplina em outra”. Nesse sentido Japiassu diz que “a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, existe certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida” (1976, p. 74). Ao longo do curso percebe-se que as possibilidades de produções multimídia crescem, assim como a complexidade dos problemas científicos que exigem soluções multimídia também cresce. A esfera de conhecimentos necessários pode adentrar em outras áreas/disciplinas forçando o aluno a ter contato com contextos amplos. Além disso a ideia de interdisciplinaridade para o curso também leva em consideração a união de disciplinas, que pode transcender a multi e a pluridisciplinaridade. Sobre a união de disciplinas em um mesmo contexto, Pombo (2005) afirma que “pretendem juntar: multi, pluri, a ideia é a mesma: juntar muitas pô-las ao lado uma das outras. Ou então articular, pô-las inter, em inter-relação, estabelecer entre elas uma ação recíproca. O sufixo trans supõe um ir além, uma ultrapassagem daquilo que é próprio da disciplina” (2005, p. 5).

Com essas perspectivas e entendendo que o curso pode avançar de forma positiva, o

Núcleo Docente Estruturante (NDE), grupo que trabalha no acompanhamento e aprimoramento do curso, entende que a interdisciplinaridade é prevista nas disciplinas de Produção Multimídia Bilíngue (PMB), sendo essas PMB I, PMB II, PMB III, PMB IV e PMB V, pois as mesmas trabalham com projetos que integram o conhecimento de todas as áreas/disciplinas do semestre. São oferecidas possibilidades aos alunos de criar projetos que sirvam de base para a integralização de conhecimentos a cada semestre cursado. As ações interdisciplinares promovidas pelo PMB crescem na produção e sistematização de novos conhecimentos com base nos projetos de pesquisa feitos pelos alunos. As ações interdisciplinares podem ser domínios pensados e operacionais gerados através do discurso e das produções em amplas áreas pelos alunos: “assim, pensar é agir no domínio do pensar, andar é agir no domínio do andar, refletir é agir no domínio do refletir, falar é agir no domínio do falar, bater é agir no domínio do bater, e assim por diante, e explicar cientificamente é agir no domínio do explicar científico” (Maturana, 2001). Nesse mesmo prisma a interdisciplinaridade, se pensada a partir da diversidade, é para Zeichner um dos fatos importantes: “apesar da definição correcta de diversidade ter de ser ampla e abrangente, a minha utilização dos termos diversidade e alunos diferentes entre si incide, sobretudo, nas diferenças sociais, étnicas, culturais e linguísticas” (1993).

Com o domínio do discurso e do agir, compreende-se que a produção de novos conhecimentos pode ser realizada através de atividades interdisciplinares, seja com suporte de disciplinas, projetos de pesquisa e extensão, seja com atuação profissional, estágios ou organização de materiais didáticos bilíngues para o CPHB.

3. Produção de materiais didáticos como apoio ao desenvolvimento social das pessoas surdas pelo CSTPM

As atividades de ensino realizadas a partir das disciplinas de PMB do CSTPM podem ser consideradas educativas e de apoio curricular entre os docentes visando melhorar a aprendizagem dos alunos, necessitando de uma organização na escola/campus (Afonso, 2010), nesse caso baseada nos resultados a partir da sistematização de conhecimentos com base teórica e prática. O Projeto Multimídia Bilíngue V, ofertado no quinto

módulo do curso, é uma disciplina que abrange projetos de todos os módulos. A disciplina é lecionada por quatro docentes de diferentes áreas de conhecimento (design, animação, cinema ou cultura e programação), e o objetivo é trazer diferentes produções para os alunos a partir de sua formação e atuação em pesquisas.

Ficou acordado pelo NDE que a disciplina PMB V tem o objetivo de construir um projeto que possa ser utilizado pelos alunos para a elaboração do TCC (sendo um artigo científico). O NDE considerou em muitas de suas reuniões que o Campus PHB tem a necessidade de produzir materiais didáticos bilíngues para os alunos surdos. É importante lembrar que para o NDE os surdos são diferentes, tal como refere Lopes (2007): “não estou me referindo aqui a surdez como materialidade inscrita em um corpo, mas a surdez como construção de um olhar sobre aquele que não ouve”. Assim, no ensino em diferentes níveis, principalmente no médio, a proposta inicial pode parecer muito pequena, mas de fato a produção de materiais para essas pessoas no Brasil ainda é um ponto falho. Dessa maneira, a ação tomada pelo grupo é que a disciplina de PMB V seja utilizada para criar o projeto que auxilie na proposta e execução de materiais didáticos bilíngues.

Os docentes da disciplina de PMB V trouxeram aos alunos possibilidades de trabalhar com projetos de programação com jogos digitais e páginas web; produção de material didático bilíngue com o uso de edição e efeitos especiais; acessibilidade e usabilidade web com testes de usabilidade; arte e grafitti com fotografia; marketing digital e mídias sociais com a influência digital e midiática, entre outros.

O autor fez um apanhado dos trabalhos produzidos no segundo semestre de 2017 e no primeiro semestre de 2018. Como os trabalhos de conclusão dos alunos do curso superior são artigos científicos, é possível demonstrar algumas das propostas desenvolvidas. São quinze artigos produzidos que ainda podem ser publicados pelos alunos. Abaixo o autor faz uma referência rápida a alguns trabalhos que podem ser usados para produções de outros trabalhos para o ensino médio ou para pessoas surdas de uma forma geral.

O título do primeiro trabalho, “Game engines no desenvolvimento de objetos de ensino e aprendizagem bilíngues”, de Cláudio Roberto Martins, traz algumas possibilidades de

plataformas para produção de games para pessoas surdas. A integração entre a língua de sinais e a plataforma é uma lacuna de desenvolvimento inclusive para materiais didáticos. A Figura 3 é um fragmento do trabalho que está disponível na íntegra na página do Campus Palhoça Bilíngue em: http://www.palhoca.ifsc.edu.br/images/artigos/anexos/pdf/producao_multimidia/2018.02/claudio_robertomartins.pdf.

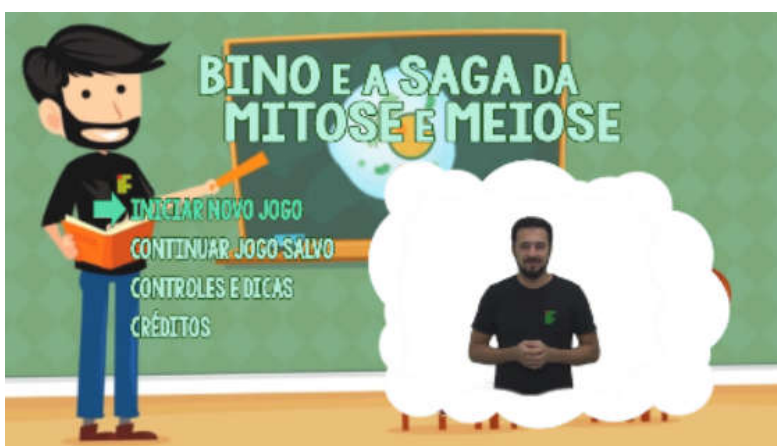
Figura 3. Game Engines



O segundo trabalho citado pelo autor, com o título “Estudo de caso sobre a experiência do usuário em jogo digital didático para surdos”, de Gabriel dos Santos Steimbach, trata da experiência de usabilidade de usuários surdos no uso de materiais didáticos bilíngues. A Figura 4 é um fragmento do material produzido e está disponível na íntegra em:

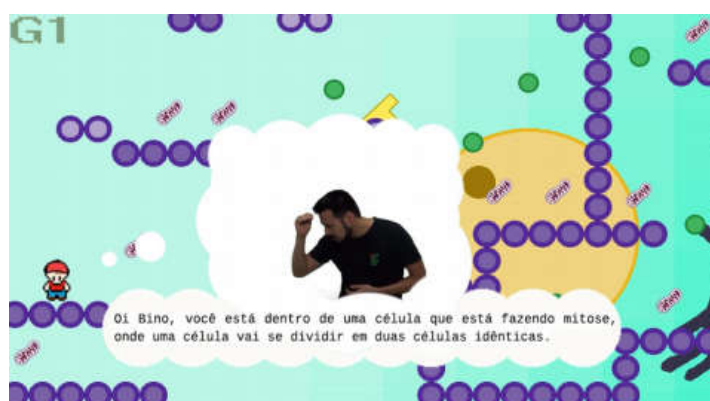
http://www.palhoca.ifsc.edu.br/images/artigos/anexos/pdf/producao_multimidia/2018.02/gabriel_steimbach.pdf.

Figura 4. Bino e a Saga da Mitose e Meiose



O terceiro trabalho selecionado, com o título “Jogos digitais adaptados para estudantes surdos”, de Grazielle da Silva, tem como tema central a aplicação de jogos digitais em materiais didáticos bilíngues. A Figura 5 é um fragmento do material produzido e está disponível na íntegra em: http://www.palhoca.ifsc.edu.br/images/artigos/anexos/pdf/producao_multimidia/2018.02/graziele_da_silva.pdf.

Figura 5. Saga da mitose



O quarto trabalho selecionado, com o título “Materiais didáticos bilíngues para surdos: análise de estratégias e recursos cinematográficos na produção de vídeos em libras”, de Leonardo Adonis de Almeida, estuda a aplicação de recursos cinematográficos na produção de vídeos em língua de sinais. A Figura 6 é um fragmento do material

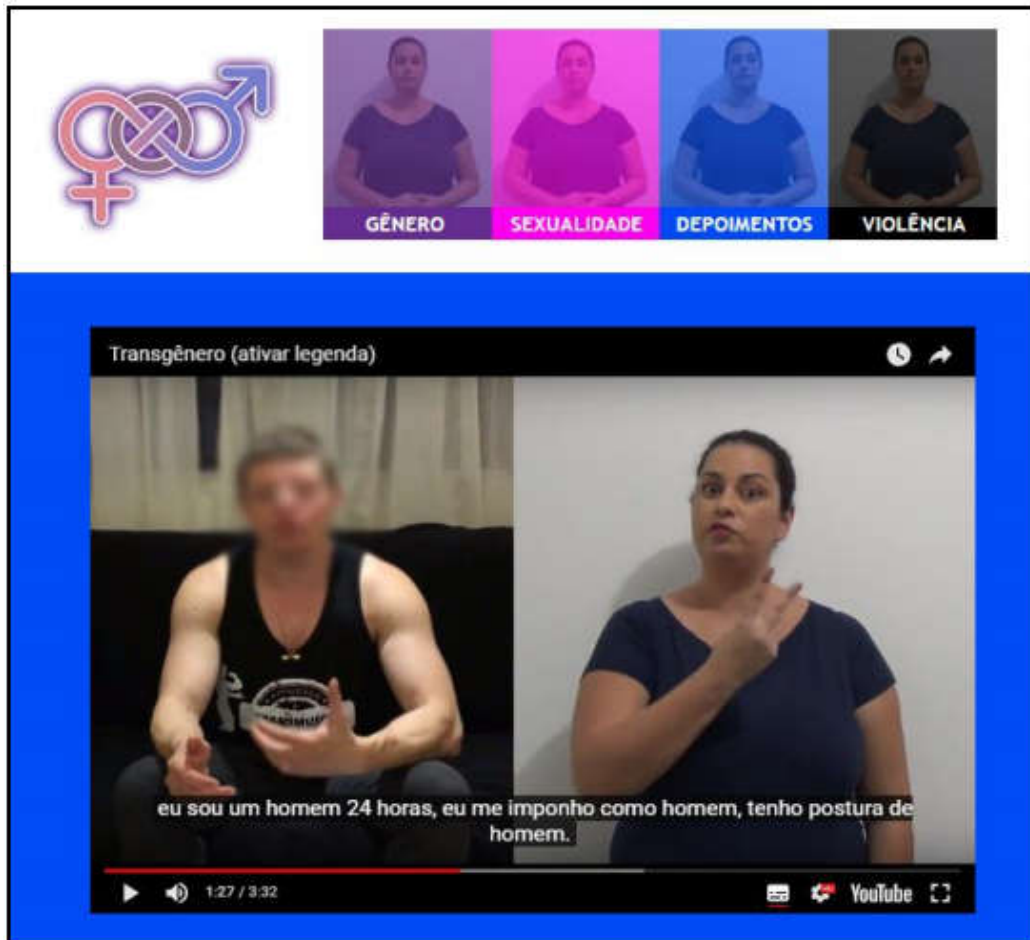
produzido e está disponível na íntegra em:
http://www.palhoca.ifsc.edu.br/images/artigos/anexos/pdf/producao_multimidia/2018.02/leonardo_adonis_de_almeida.pdf.

Figura 6. Recursos cinematográficos



O quinto trabalho selecionado pelo autor, com o título “Experiência e desenvolvimento de um objeto de aprendizagem bilíngue (libras/português)”, de Lincohn Santos da Rosa, explana o processo de desenvolvimento de um objeto de aprendizagem (OA) bilíngue (libras/português) e aborda as questões do campo de estudos de gênero e sexualidade; a proposta é utilizar este trabalho no ensino médio. A Figura 7 é um fragmento do material produzido e está disponível na íntegra em:
http://www.palhoca.ifsc.edu.br/images/artigos/anexos/pdf/producao_multimidia/2018.02/lincohn_santos_da_rosa.pdf.

Figura 7. Gênero e sexualidade



O sexto trabalho selecionado pelo autor, com o título “Outubro 16: produção audiovisual não fonocêntrica”, de Luciano dos Santos Alves, analisa a construção do filme Outubro 16 e sua relação com uma estética pós-fonocêntrica. O curta-metragem tem atores ouvintes e uma atriz surda, tendo assim um fator social de inclusão. Foi apresentado em vários locais, inclusive para a comunidade externa do Campus Palhoça Bilíngue. Utiliza conceitos do filósofo Jacques Rancière, tais como a partilha do sensível e o espectador emancipado para apontar suas relações políticas e estéticas. A Figura 8 é um fragmento do material produzido e está disponível na íntegra em: http://www.palhoca.ifsc.edu.br/images/artigos/anexos/pdf/producao_multimidia/2018.02/luciano_dos_santos_alves.pdf.

Figura 8. Outubro 16



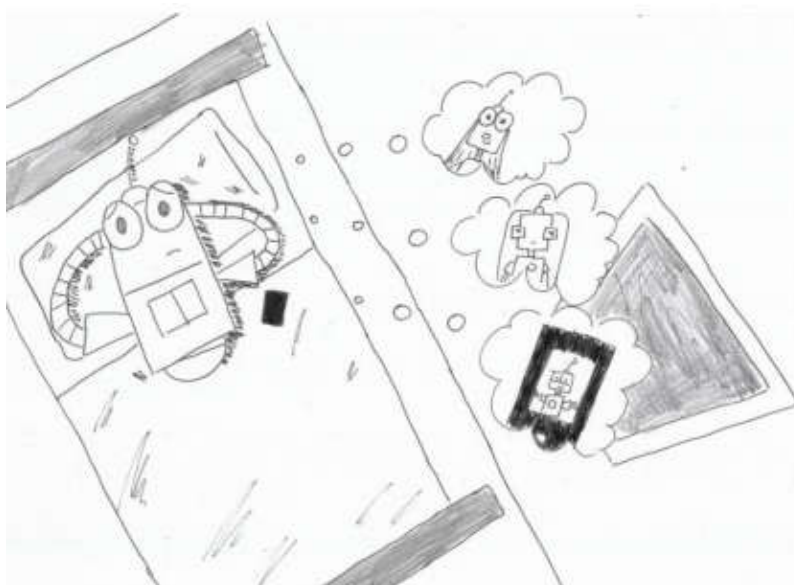
O sétimo trabalho selecionado pelo autor, com o título “Produção de materiais didáticos e páginas web – adaptação para surdos”, de Rafael Guilherme Gonçalves, analisa a proposta de um material de conteúdo da Revolução Francesa, com alunos do ensino médio do Campus Palhoça Bilíngue. A Figura 9 é um fragmento do material produzido e está disponível na íntegra em: http://www.palhoca.ifsc.edu.br/images/artigos/anexos/pdf/producao_multimidia/2018.02/rafael_guilherme_goncalves.pdf.

Figura 9. Revolução Francesa



O oitavo trabalho selecionado pelo autor, com o título “Aplicação de narrativa de imersão a jovens ouvintes e surdos”, de Victor Emmanuel de Souza Cardozo, desenvolve, a partir de um roteiro pré-concebido, uma narrativa de imersão em forma de *motion comic* que é visto por pessoas surdas ou ouvintes. A Figura 10 é um fragmento do material produzido e está disponível na íntegra em: http://www.palhoca.ifsc.edu.br/images/artigos/anexos/pdf/producao_multimidia/2018.02/victor_emmanuel_de_souza_cardozo.pdf.

Figura 10. Motion Comic



Os trabalhos aqui apresentados são fruto de um esforço coletivo de docentes do curso e seus orientandos. A ação de gestão do NDE do curso fez com que fosse viável a proposta de interdisciplinaridade de projetos em associação a docentes da instituição. Além de trazer materiais inéditos para pessoas surdas e ouvintes, todos são propostas que podem ser continuadas por outros alunos e aplicadas a novos materiais didáticos, bem como ser incluídos na avaliação de sites no quesito acessibilidade e usabilidade tendo como princípio a inclusão.

4. Conclusão

Ter a oportunidade de trabalhar em uma instituição de ensino que tem uma proposta de ensino bilíngue é uma tarefa árdua, inspiradora e desafiadora para qualquer pesquisador. As possibilidades que o Curso Superior de Tecnologia em Produção Multimídia traz para a pesquisa, ensino e extensão são extremamente importantes para o desenvolvimento científico dos alunos surdos da instituição.

As ações de gestão do curso levam em consideração o público interno e externo do Campus Palhoça Bilíngue, percebendo, segundo Moura (2012), que “ensinar no Ensino Superior tornou-se, nas últimas décadas, por todo o mundo, um assunto da maior importância, dando origem a pesquisas e programas de ação que, em geral, têm por objetivo melhorar as práticas de formação neste nível de ensino”; e a cada dia percebe-se que mais lacunas de desenvolvimento na área multimídia devem ser pesquisadas. A proposta de aplicação de projetos na disciplina de PMB V continua no segundo semestre de 2018 e deve perdurar pelo êxito da proposta até que surjam novas demandas de material ou a proposta seja considerada inviável por algum motivo. O atual coordenador do curso, Daniel Henrique Scandolara, acredita que a proposta é inovadora e preenche a lacuna de produção de material para pessoas surdas nos mais diversos cenários.

As possibilidades abertas com a proposta da produção de material para o ensino médio são imensuráveis, pois todo material para ensino de ouvintes no Brasil está pronto; entretanto, o material para pessoas surdas ainda é um fator em pleno desenvolvimento como visto. É necessário que mais pesquisadores estejam alinhados com a perspectiva de desenvolvimento de ações em cursos de outras áreas que possam de alguma forma colaborar com o pleno desenvolvimento social das pessoas surdas.

5. Agradecimentos

Ao Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Palhoça Bilíngue os mais sinceros agradecimentos por acolher pessoas surdas e incluí-las no processo de ensino, pesquisa e extensão, sendo um fator de importância ímpar para o desenvolvimento social. É uma honra sem precedentes pertencer a essa instituição que forma cidadãos.

6. Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (2010). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. *RPBA*, 1, vol. 26, jan.-abr., 13-30.
- IFSC (2018). Missão, visão e valores. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/missao-visao-e-valores>>. Acesso em: 14 de ago. 2018.
- JAPIASSU, H. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.
- LOPES, M. Ci. (2007). *Surdez & educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- MATURANA, H. (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- MOURAZ, A., LOPES, A., FERREIRA, J. M., & PÊGO, J. P. (2012). De par em par na UP: o potencial formativo da observação de pares multidisciplinar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 77-97.
- PAVIANI, J. (2005). *Interdisciplinaridades: Conceito e distinções*. Porto Alegre: Pyr Edições.
- POMBO, O. (2005). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em revista*, v.1, n. 1, 3-15.
- STROBEL, K. (2008). *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora UFSC.
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas* [The reflective training of teachers: ideas and practices]. Lisboa: Educa.

COLABORAÇÕES (ÍM)PARES. RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE OBSERVAÇÃO MULTIDISCIPLINAR

(UN)EQUAL COLLABORATIONS. REPORT OF A MULTISUBJECT OBSERVATION EXPERIENCE

Carla Quintelas¹

Maria Torres²

Paula Moreira³

Resumo

O presente artigo tem por escopo dar a conhecer a experiência vivenciada por um trio de docentes de distintas áreas disciplinares, no âmbito do projeto coletivo OPMUSA, assente na observação inter pares, mediante a monitorização das diferentes práticas e dinâmicas de lecionação, numa dimensão simultaneamente individual e colaborativa. A tónica da investigação, colocada nas perceções objetivadas pelas participantes, no decurso de três ciclos de observação realizados em sala de aula, tem por base determinadas dimensões seleccionadas enquanto foco de análise, as quais inscrevem os professores no papel de agentes que exploram, interpretam, avaliam e disseminam as suas práticas, contribuindo para a afirmação daquilo a que a literatura anglo-saxónica

¹ Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco, Departamento de Inglês – V. N. de Famalicão, Portugal. carlaquintelas@aecb.pt.

² Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco, Departamento de Educação Especial – V. N. de Famalicão, Portugal. mariatorres@aecb.pt.

³ Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco, Departamento de Matemática – V. N. de Famalicão, Portugal. paulamoreira@aecb.pt.

tem vindo a caracterizar como *scholarship of teaching and learning* (pedagogia da indagação). Os resultados apontam a observação de pares multidisciplinares enquanto modalidade viável e eficaz para o desenvolvimento de climas de aprendizagem mais expansivos e singulares, bem como para a criação de espaços formativos de questionamento auto e heterocrítico.

Palavras-chave: Observação interpares; melhoria das práticas pedagógicas; desenvolvimento profissional dos professores; interações multidisciplinares.

Abstract

This article aims to give scope to the experience lived by a trio of teachers from different disciplinary areas, within the framework of the collective project OPMUSA based on peer observation, through the monitoring of different practices and teaching dynamics, in a dimension that is both individual and collaborative. The emphasis of the research, placed in the perceptions targeted by the participants, during the course of three cycles of observation carried out in the classroom, is based on selected dimensions as focus of analysis, which inscribe teachers in the role of agents who explore, interpret, evaluate and disseminate their practices, contributing to the affirmation of what Anglo-Saxon literature has come to characterize as scholarship of teaching and learning (pedagogy of inquiry). The results point to the observation of multidisciplinary pairs as a viable and effective modality for the development of more expansive and singular learning climates, as well as for the creation of formative spaces of self and hetero critical questioning.

Keywords: Peer observation; Improvement of educational practices; Professional development of teachers; Multidisciplinary interactions.

Introdução

Lê-se, amiúde, que “a pedagogia não tem constituído um campo de produção de conhecimento profissional e que os professores raramente investigam as suas práticas. As inovações que concretizam assumem frequentemente uma orientação tecnicista,

radicada na aplicação de estratégias e recursos ‘novos’, cujo valor e impacto têm dificuldade em avaliar, e as suas experiências são pouco apoiadas, pouco disseminadas e pouco reconhecidas” (Rué *et al.*, 2013, cit. Vieira, 2014, p. 25). Não se afere despidendo ou sequer infundado este entendimento. No quotidiano das escolas, mercê das mudanças políticas, económicas e sociais que se têm feito sentir, bem como da multiplicidade e complexidade das tarefas e papéis hoje acometidos ao professor – reivindicativos de um ofício mais exigente e acelerado do que o outrora reclamado pela pedagogia transmissiva (Vieira, 2014) –, os espaços-tempo colaborativos têm marcado uma presença residual, e o professor, à medida que vai acumulando experiência, tende a cristalizar atitudes e a perpetuar práticas, sem, muitas vezes, reponderar alternativas válidas de ação pedagógica. Para tanto contribuirá o facto de não possuir, de si próprio, o necessário distanciamento que o instigue a um autoquestionamento mais crítico e sistemático, bem como a especificidade técnica da profissão que, a par de um significativo avolumar de tarefas burocráticas, faz com que entre investigar, preparar e lecionar aulas, corrigir testes e classificar, apoiar e gerir os conflitos e as tensões inerentes às relações com alunos e pais, pouco sobre para partilhar com o outro preocupações, incertezas, práticas ou estratégias. A este cenário não serão também alheios os fatores da deterioração do prestígio social da profissão e do “cansaço, do esgotamento, do *burnout* que acampou entre os docentes portugueses, cada vez mais envelhecidos” (Azevedo, 1996, p. 9), já cientificamente escrutinados, tanto nacional como internacionalmente (no mesmo sentido, e detalhando a temática, Santos-Rita *et al.*, 2010; Patrão & Santos-Rita, 2012).

A este nível, merece particular referência um inquérito acerca das preocupações e motivações dos professores portugueses, coordenado por Joaquim Azevedo (2016), e efetuado a 2910 destes profissionais. Um dos dados com pertinência para a teorização em análise relaciona-se com o destaque conferido pelos inquiridos à autoformação e à ajuda dos pares enquanto fontes de formação impulsionadoras da melhoria do trabalho docente, quando comparadas com a formação promovida pela Administração educativa e pelos CFAE – Centros de Formação de Associação de Escolas e outras instituições formadoras. Significativo ainda é o facto de os respondentes terem identificado o trabalho de equipa (que assinalam como nem sempre exequível) como

fundamental para a melhoria do ensino, sendo os pares estimados como o apoio privilegiado, no caso de surgirem problemas no exercício da profissão. A constatação, explícita nos comentários finais do aludido inquérito, de que “não se trabalha regularmente de modo reflexivo e em grupo, levantando interrogações, analisando situações e práticas, avaliando e tirando conclusões, tranquilamente, trimestre a trimestre, ano após ano, com base no trabalho desenvolvido, acumulando assim conhecimento profissional” (Azevedo *et al.*, 2016, p. 83), torna particularmente oportuno pensar o trabalho colaborativo e o *feedback* dos pares enquanto possibilidades expressivas do direito dos docentes a serem investigadores e arquitetos da pedagogia e da sua profissão (Vieira, 2013), justificando que se recentre a atenção numa questão-chave da profissionalidade docente e do estatuto da pedagogia: a qualidade do ensino na sua dimensão formativa. A observação de pares, baseada no conceito de “amigo crítico” (Mouraz *et al.*, 2012, p. 79), quando respeitadora de certos pressupostos e critérios, parece conformar um canal desenvolvimental válido para a melhoria profissional dos professores, já que subsume uma “reflexão crítica intencional sobre as práticas em classe, ser desafiado pela reflexão partilhada e um envolvimento ativo com a teoria pedagógica”, distinguindo-se “na mudança pessoal e no conhecimento (autoconhecimento) do professor” (*ibidem*, p. 81).

Na senda do que a literatura anglo-saxónica tem vindo a caracterizar como *scholarship of teaching and learning* (pedagogia da indagação) (Vieira, 2014), afigura-se apropriado reclamar a presença destes profissionais enquanto agentes que interrogam, transformam as culturas estabelecidas e divulgam o seu conhecimento pedagógico, asseverando-se como fazedores da sua profissionalidade, dando voz às suas práticas, às suas opiniões e às suas histórias de vida escolar.

As múltiplas virtualidades reconhecidas ao trabalho colaborativo reconduzem-se, na sua essência, à dimensão interativa que o sustenta, dela derivando a sua vocação para promover um espaço de conhecimento híbrido e simultaneamente holístico (Zeichner, 2010), decorrente do confronto e da confluência de racionalidades, de subjetividades e de posicionamentos dos diversos atores que nele se envolvem. Presume-se que, quando devidamente explorado e refletido, o trabalho colaborativo enseja o aprimoramento das

práticas pedagógicas, com reflexos ao nível da “melhoria do conhecimento profissional produzido e na maior eficácia do desempenho docente” (Roldão, 2008, p. 27), sobressaindo, neste particular, a *observação de pares multidisciplinares* enquanto universo com vocação transformadora, pela “capacitação do praticante reflexivo” (Schön, 1983, cit. Mouraz *et al.*, 2013, p. 378) a que a mesma exorta. Esta capacitação, assente no conflito e no consenso, mas de efeito integrador, firma-se na autonomia, na participação, na colaboração e na corresponsabilização, promovendo uma cultura de auto e hetero questionamento, avaliação e supervisão dos intervenientes.

A possibilidade de incluir o outro – no caso, um par pertencente a uma diferente área científica – e os seus modos de fazer, no próprio campo de ação do sujeito, parece catalisar dinâmicas pessoais e conjuntas de reconhecimento *performativo*, mediante a identificação de pontos fortes e de debilidades: “multidisciplinary collaboration can be a path for mutual enrichment, not only by recognizing among the other ways of doing those that can be transposed into our field, but also by recognizing weaknesses and strengths in each one performance” (*ibidem*, p. 385). Nesta perspetiva, o profissional assume o duplice papel de observador e de observado, e o equilíbrio de estatuto e de poder associado à função e à posição ocupada na hierarquia organizacional pelo seu par assevera-se como um aspeto de crucial importância. A paridade tem sido identificada pela investigação enquanto garante de que os agentes mantêm o domínio sobre a sua observação (McMahon *et al.*, 2008; Mouraz *et al.*, 2012), colhendo os seus benefícios. Ao repousar numa relação simétrica, isenta de fraturas hierárquicas confrangedoras e de relações de dominação, onde os indivíduos desempenham homólogos papéis, tanto posicional como funcionalmente, a observação interpares cauciona os seus positivos efeitos, já que, ao erigir-se sob os signos da camaradagem e da confiança mútua, cria condições para que as influências recíprocas se façam sentir mais fácil e naturalmente. Distanciando-se de uma conotação de “inspeção e de controlo” (McIntyre & Byrd, 1998), esta relação de trabalho, porque sustentada numa confiança empática, serena e fiável entre os implicados, insinua-se como mais apta à mútua partilha de dificuldades e de preocupações (Alarcão & Tavares, 1987). Estabelece-se, em consequência, o ambiente propício à desconstrução e à reconstrução conjunta de sentidos e de significados, através da problematização do que, antes, era

dado como certo e seguro, podendo os profissionais descortinar, com proveito, outras abordagens e estilos, outras possibilidades de ser professor, alcançando, assim, o uno através do diverso, o ímpar a partir do par:

“Os docentes são influenciados pela sua biografia, assim como pelas tradições de ensino, aprendizagem, investigação e escrita em que se inscrevem, e ainda pelas suas predisposições, aspirações, prioridades, capacidades e modos de agência particulares. A ideia de unidade na diversidade [...] implica a rejeição de um modo único de pensar e agir, instaurando a possibilidade de cada um contribuir para uma visão comum – uma pedagogia de orientação transformadora –, sem que a sua autonomia e trajetória pessoal sejam anuladas. Deste ponto de vista, construir a unidade na diversidade é um paradoxo necessário à indagação da pedagogia enquanto movimento de vulgarização da investigação no ensino.” (Vieira, 2014, p. 32)

Portanto, um conceito requerido pela colaboração entre profissionais é o de clima de aprendizagem expansivo, decorrente da relação estreita ou “emparceirada” que entre eles se institui e o contributo para a sua formação profissional. Um clima de aprendizagem expansivo é aquele que não coloca hierarquias entre quem ensina e quem aprende porque todos aprendem e fazem-no a partir da reflexão sobre as circunstâncias da sua ação (Hodkinson & Hodkinson, 2005, cit. in Mouraz *et al.*, 2013). Tem sido indiciado pela investigação (Quinlan & Akerlind, 2000, cit. in Mouraz *et al.*, 2012) que, se ao carácter colaborativo e interpares acrescentarmos a particularidade de os atores pertencerem a grupos disciplinares não congéneres, o aporte de benefícios recíprocos eventualmente será intensificado. É sobre essa possibilidade que este artigo se debruça. Por um lado, o grau de constrangimento em geral suscitado pela presença de um observador estranho à zona de conforto do observado poderá ser mitigado pelo facto de aquele não dominar os saberes específicos da disciplina que observa. Este aspeto, supõe-se, aliviará o ónus avaliativo e ameaçador que, em regra, acompanha a percepção da figura do observador participante, sem prejuízo de, inclusive, se produzir

uma “relação epistémica e cultural” (Mouraz *et al.*, 2013, p. 378) entre os implicados. Por outro lado, o facto de o observador ter por foco, não a avaliação da capacidade científica do observado, mas a sua ação ou o seu saber pedagógico, poderá favorecer uma atenção mais descomprometida relativamente aos *curricula* e mais centrada nos acontecimentos e nas práticas do observado.

Foi, justamente, o interesse em contactar com atores diferentes, com experiências, competências, saberes e horizontes diversos, bem como a oportunidade de partilhar sem receios e de refletir pessoal e coconstrutivamente, que mobilizou a participação de três docentes no projeto coletivo *Observação de Pares Multidisciplinares na Sala de Aula* (OPMUSA), cujas linhas fundamentais (ancoradas nos referenciais teóricos anteriormente explanados) se tentarão aqui patentear.

2. Metodologia

O presente estudo é o relato reflexivo de uma experiência de observação de aulas, no âmbito do projeto coletivo OPMUSA, promovido pelo Observatório da Vida das Escolas (OBVIE), da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), em parceria com o Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco de Vila Nova de Famalicão (AECCB).

O programa de observação de aulas desenvolvido neste projeto pressupunha a formação voluntária de vários grupos de professores, organizados em trios e quartetos, cabendo-lhes a assunção do duplo papel de observadores e de observados. Este texto, que ilustra a experiência de funcionamento de um desses trios participantes, baseou-se na monitorização das diferentes práticas e dinâmicas de lecionação, enquadrando-se numa perspetiva fenomenológica que assume os professores enquanto agentes que exploram, interpretam, avaliam e disseminam as suas práticas, com vista à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e ao seu desenvolvimento profissional. A tónica da investigação, colocada nas perceções objetivadas pelas participantes no decurso de três ciclos de observação em sala de aula, norteou-se pelos seguintes objetivos:

- identificar as potencialidades, constrangimentos e efeitos da observação interpares multidisciplinar;
- contribuir para a produção de práticas pedagógicas mais expansivas, conscientes e eficazes, baseadas na colaboração dos atores.

As três docentes participantes, embora lecionassem em ciclos ou níveis de ensino próximos, pertenciam a distintas áreas disciplinares, a saber: uma docente de Inglês, com trinta anos de exercício profissional, a lecionar no ensino secundário; uma docente de Matemática, com vinte e cinco anos de exercício profissional, também a lecionar no ensino secundário; e uma docente de Educação Especial, com dezoito anos de exercício profissional, a lecionar numa Unidade de Apoio Especializado para alunos com Multideficiência dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. As participantes, do sexo feminino, apresentavam uma média de idades de quarenta e sete anos.

O desenvolvimento do esquema de observação das aulas operou-se em três fases distintas, durante o ano letivo 2016-2017.

Numa primeira fase, houve lugar ao agendamento dos momentos de observação em sala de aula e ao planeamento dos focos prioritários sobre os quais cada observada pretendia que incidisse a observação pelos pares. A determinação pessoal destes focos concretizou-se a partir do instrumento, em anexo, “Guião de Observação de Práticas Letivas”, facultado pela equipa do projeto coletivo do “OBVIE-OPMUSA”, composto por cinco categorias – estrutura, organização, clima de turma, conteúdo e atitude do professor –, integradoras de diversos descritores orientadores da observação de aulas. Com base neste instrumento, as docentes selecionaram os descritores que melhor serviam os seus propósitos de indagação de práticas letivas, tendo coincidido nalguns e divergido noutros.

A tabela seguinte condensa os centros de interesse arbitrados pelos elementos do trio participante do estudo:

Tabela 1. Focos de observação e descritores de análise selecionados por cada elemento do trio

	Docente A	Docente B	Docente C
Foco(s) de observação pretendido(s) pelo observado			
	<ul style="list-style-type: none"> – Intervenção em comportamentos disruptivos; – Atenção à dinâmica global da turma. 	<ul style="list-style-type: none"> – Desenvolvimento de competências, a partir do estímulo na realização de atividades práticas/lúdicas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Aprendizagens significativas.
Descritores da categoria de observação			
ESTRUTURA	<ul style="list-style-type: none"> – Identificação dos objetivos de aprendizagem a atingir na aula. 	<ul style="list-style-type: none"> – Previsão de atividades que sirvam propósitos avaliativos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Estruturação da aula com evidência de um fio lógico entre princípio, meio e fim.
ORGANIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> – Controlo e gestão das atividades de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> – Controlo e gestão das atividades de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> – Controlo e gestão das atividades de aprendizagem.
CLIMA DE TURMA	<ul style="list-style-type: none"> – Adequação da intervenção face à existência de comportamentos disruptivos que dificultam a aula. 	<ul style="list-style-type: none"> – Existência de colaboração entre alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Promoção de pensamento próprio, crítico ou reflexivo dos alunos; – Existência de <i>feedback</i>, dado aos alunos, acerca da compreensão de conceitos ou qualidade dos desempenhos.
CONTEÚDO	<ul style="list-style-type: none"> – Valorização de aspetos fundamentais. 	<ul style="list-style-type: none"> – Participação dos alunos na contextualização do conteúdo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Valorização de aspetos fundamentais.
ATITUDE DO PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> – Atenção à dinâmica global da turma. 	<ul style="list-style-type: none"> – Atenção à dinâmica global da turma. 	<ul style="list-style-type: none"> – Habilidade para mudar estratégias se os alunos

A segunda fase destinou-se aos três ciclos observativos de aulas, efetivados nos meses de janeiro, fevereiro e abril, no decurso dos quais as observadoras registavam as suas considerações nos campos constantes dos guiões, ao mesmo tempo que ajuizavam qualitativamente a relevância dos descritores para relatar a aula presenciada. Traduzido numa escala de *fraco* a *forte* (de 1: fraco a 5: forte), este juízo visava identificar a importância atribuída aos descritores naquela aula em concreto, sem que isso fosse conotado com uma má ou boa aula. Aliás, neste preenchimento, as docentes convergiram num esforço deliberado de refrear elucubrações interpretativas face ao que era observado, atendo-se, o mais possível, à realidade encontrada no interior da sala de aula.

Durante os ciclos de observação, cada docente assumiu, à vez, o papel de observadora e de observada; ou seja, as docentes observadoras A e B observaram diretamente a docente observada C; posteriormente, as docentes observadoras A e C observaram a docente observada B; e, finalmente, as docentes observadoras B e C observaram a docente observada A.

Foram efetuadas três observações de aulas a cada docente, perfazendo, no total, nove observações. Estas decorreram em blocos de noventa minutos, nas respetivas salas de aula, com alunos do 2.º e 3.º ciclos (no caso dos alunos com frequência na Unidade de Apoio Especializado), com uma turma do 10.º ano (na disciplina de Inglês) e com uma turma do 12.º ano (na disciplina de Matemática).

Imediatamente a seguir a cada ciclo de observação, as docentes reuniam-se para analisar e debater o traço dominante dos parâmetros (descritores) eleitos enquanto foco de observação, refletindo e avaliando o ocorrido e formulando recomendações de melhoria. Nestas discussões conjuntas, os *feedbacks* fornecidos tiveram sempre natureza construtiva, tendo por horizonte facilitar a aprendizagem mútua das participantes.

Numa última fase, concluídos os ciclos de observação e os debates tri-participados, foram compulsados os dados inscritos nos vários guiões, procedendo-se a uma análise de conteúdo da informação registada, visando apreciar os aspetos que, em termos globais, haviam sido alvo de transformação e de melhoria, de acordo com as sugestões expressadas às observadas pelas observadoras, ao longo de todo o processo.

3. Resultados

3.1. Análise dos dados dos guiões

A análise de conteúdo aos guiões de observação de aulas revelou que a totalidade dos descritores selecionados foi respeitada no decurso das nove observações focalizadas, tendo, inclusivamente, sido introduzido um novo parâmetro por uma das participantes. Esta análise fez emergir os aspetos objeto de reajustamento, os quais, apesar de não traduzirem alterações de monta no *modus operandi* das docentes, suscitaram modulações subtis, mas nem por isso pouco significativas, reforçando no espectro de compreensão do trio a convicção de que, de facto, vezes há em que “o detalhe faz a diferença”, com repercussões positivas na prática letiva e no sucesso das aprendizagens dos alunos.

Apurou-se que a ponderação ajuizada em relação a cada descritor se manteve constante ao longo dos três ciclos de observação da prática lecionada: juízo forte – nível 5. Apesar desta homogeneidade no relevo atribuído aos descritores pessoal e livremente selecionados, verificou-se, entre as observações, uma ligeira intensificação do seu traço dominante, fruto da integração das recomendações que foram sendo sugeridas e debatidas pelas três parceiras da equipa.

Refira-se, a título ilustrativo, uma mudança operada, da segunda para a terceira observação, na categoria “Conteúdo”, descritor “Participação dos alunos na contextualização do conteúdo”, fruto da associação, mais sistemática, por parte da docente, entre pistas visuais (fotografias e imagens de ações) e orientações físicas e verbais, bem como o reforço da utilização das estratégias de *moldagem* e *modelagem*,

aspectos que não deixaram de assumir um impacto positivo sobre o descritor considerado, favorecendo uma maior participação dos alunos nas tarefas e atividades propostas.

Outro exemplo apreciável diz respeito ao uso mais reiterado da estratégia de *relembrar conteúdos anteriores* (quer no início da aula, quer no seu decurso), que induziu na categoria “Estrutura” uma intensificação da dominância do descritor “Identificação dos objetivos de aprendizagem a atingir na aula”. O recurso mais sistemático à ação de recordar, em interação com os objetivos de aprendizagem perseguidos naqueles noventa minutos, possibilitou à docente aceder, com mais facilidade, ao grau de domínio de conhecimentos por parte dos seus alunos, com proveito ao nível da contextualização dos conteúdos. De assinalar, também, na categoria “Atitude do Professor”, descritor “Habilidade para mudar estratégias se os alunos não mostram a compreensão esperada”, o estímulo à participação ativa da turma na resolução conjunta das dificuldades ou no caso de algum aluno apresentar dúvidas. A docente, contrariando o impulso ou a tendência mais natural de oferecer a resolução imediata para um dado problema (é facto notório que o princípio da prontidão está inscrito no código genético de qualquer professor), passou a privilegiar a estratégia de reencaminhar para os demais a dúvida evidenciada por algum aluno, responsabilizando-os e implicando-os na resolução conjunta dos problemas, abrindo assim uma via mais participada e colaborativa de interação com os desafios, os assuntos, as estratégias e os valores de um sistema que, no fundo, a todos dizia respeito e incluía. A par destes exemplos, cabe ainda convocar o descritor “Controlo e gestão das atividades de aprendizagem”, categoria “Organização”, cujo debate reflexivo pós-observação gerou a subsequente alteração na disposição espacial e na organização dos alunos em contexto de sala de aula, designadamente através da formação de subgrupos, com reflexos benéficos ao nível do clima de aprendizagem. Constatou-se, também, que no segundo e terceiro ciclos de observações houve um maior cuidado na seleção das estratégias – mais diversificadas e apelativas –, bem como uma gestão mais eficaz do tempo das aulas.

De ressaltar, por fim, que os *feedbacks* fornecidos pelos pares a uma das observadas

tiveram como consequência a reformulação e a circunscrição de um dos focos observativos. Assim, na categoria “Clima de Turma”, em vez do descritor “Envolvimento dos alunos no desenvolvimento das atividades”, passou a ter-se: “Motivação dos alunos à participação oral, a fim de monitorizar a compreensão dos conteúdos”, determinando uma maior contextualização dos desafios de aprendizagem, bem como a promoção de um modo específico de participação dos alunos na aula, com vantagens ao nível da habilidade da docente para mudar estratégias, quando os alunos não evidenciavam a compreensão esperada.

3.2. Análise das reflexões produzidas

Três eixos organizaram as reflexões conjuntas sobre as potencialidades do modelo. O primeiro, associado à natureza dúplice dos papéis vivenciados pelas participantes, enquanto observadoras e observadas, fez com que cada uma reconhecesse o impacto direto e a utilidade da experiência de observação de pares. O clima franco e aberto que pautou as discussões pós-observação impulsionou uma consciencialização mais crítica e profunda de cada elemento do trio, tornando inteligíveis aspetos que, antes, não eram identificados como suscetíveis de melhoria, de questionamento ou de reajustamento, e que somente a problematização do vivido, a comunicação e o debate de ideias fizeram notar. Aliás, os elementos da equipa notaram que mais do que o produto valeu o processo vivenciado, onde o desígnio comum de compreensão e de melhoria se afirmou na vontade de interpretar empaticamente e de considerar em conjunto.

Um segundo aspeto, indissociável do anterior, relaciona-se com o contexto colaborativo e dialógico experienciado pelo trio de participantes e, consequentemente, com o aprofundamento das relações interpessoais. Todos os fóruns de debate reflexivo traduziram dinâmicas de suporte, de entreajuda, de burilamento e de reforço construtivo, geradoras do mútuo enriquecimento das intervenientes. As docentes foram unânimes em reconhecer que, à medida que os três ciclos de observação avançaram, o sentimento de camaradagem e o respeito por abordagens e estilos diversos dos seus se lograram intensificados. As sugestões foram sempre consideradas pertinentes e bem aceites por todas, permitindo-lhes apurar a sensibilidade pedagógica,

mediante a identificação de respostas e práticas homólogas ou distintas das suas.

O terceiro eixo diz respeito à dimensão multidisciplinar do modelo. O descentrar da atenção no carácter técnico e específico desta ou daquela área disciplinar libertou o olhar das observadoras que constaram na prática da observação e a reforçaram aquando a reflexão da importância da multidisciplinaridade. Veja-se, a título de exemplo, algumas idiossincrasias que afloraram no decurso do processo e que confirmam o que se acaba de declarar. Foi, por exemplo, com evidente surpresa que dois membros do trio contactaram, pela primeira vez, com a realidade de uma Unidade de Apoio Especializado, frequentada por alunos com perfis de funcionalidade muito singulares, onde a organização do espaço e do material em nada coincidia com a das suas salas de aula; ou, de como a serenidade e a atitude menos interpelante e mais discreta da docente (visível no tom de voz e nos gestos adotados), no decurso de uma aula de Matemática do 12.º ano, não eram fruto do acaso, antes traduziam escolhas intencionais, com vista a garantir a plena concentração e o envolvimento dos estudantes em processos de abstração altamente complexos e sofisticados; ou, ainda, de como o nível de proficiência do discurso apresentado pelos alunos no domínio de uma língua estrangeira era, em muito, tributário da postura da docente, pautada pelo dinamismo, pela vivacidade do discurso e pelo estímulo constante à participação verbal oral individual e conjunta da turma. E os exemplos poderiam multiplicar-se.

4. Conclusões

O carácter exploratório e a incompletude que se reconhecem a este estudo (que, tal como referido, faz parte integrante de um projeto coletivo maior, promovido pelo OBVIE-OPMUSA), e igualmente a consequente circunscrição dos seus resultados aos limites do *relato de uma experiência*, sem pretensões de generalização ou de aprofundamento, não invalidam que se possa destacar a *observação de pares multidisciplinar* enquanto modalidade viável e eficaz na promoção de climas de aprendizagem mais expansivos e singulares, bem como na criação de espaços formativos sustentados no questionamento auto e heterocrítico. A asserção parece-nos segura, por vários motivos.

A problematização efetuada pelo trio de participantes ancorou-se na análise e na dotação de sentido da informação recolhida ao longo das sucessivas observações, tendo sempre um interesse retrospectivo e prospetivo, procurando-se compreender os acontecimentos para agir sobre eles. Este aspeto permitiu às docentes retirar implicações válidas para a sua prática, potencialmente inspiradoras ou transferíveis para futuras situações homólogas. O confronto escrutinado com modos diversos de fazer e a assunção de outras dimensões e perspetivas de atuação ajudaram-nas a superar uma visão, de certo modo, sincrética (porque pessoal), compelindo-as a tentar novas ideias e a reajustar estratégias e opções, acrescentando valor ao seu capital de saber-fazer. As recomendações e os pontos de vista postos em comum foram, no decurso das aulas subsequentes, alvo prioritário da atenção não apenas das observadas, mas também das observadoras em presença. As primeiras, porque, naturalmente, se furtavam a defraudar a confiança depositada pelas observadoras, traduzida nas sucessivas e francas apreciações compartilhadas. As segundas, porque, coerentemente, desejavam certificar-se de que as suas recomendações eram validadas e subsumidas pelas observadas na posterior planificação e gestão das aulas. Neste processo, os guiões (como o próprio nome indica) constituíram um facilitador, ao permitirem balizar a amplitude e a direção dos olhares, tanto das observadoras como das observadas, diminuindo o risco de dispersão da atenção com aspetos que poderiam afastar a aula da criticidade desejada. Ao proporem tópicos de leitura e de análise da ação pedagógica no interior da sala de aula, prestaram-se à tarefa de apuro do olhar das observadoras, com vantagens ao nível da deteção de pormenores e de especificidades, permitindo-lhes, nos momentos pós-observação, fornecer *feedbacks* mais situados e oportunos. Aliás, a constância verificada ao nível dos juízos de ponderação atribuídos no decurso dos três ciclos pode correlacionar-se com a maior preparação e empenho que o conhecimento antecipado das dimensões a dar relevo na observação consentiu.

Importa destacar o potencial agregador deste modelo, que se comprovou geneticamente sustentado na convivialidade e na colaboração dos atores, bem como a sua vocação socializadora, revelada na formação de um certo *esprit de corps* entre as participantes e no estreitamento dos laços interpessoais. Deste ângulo de visão, assinala-se a função protetora que a investigação tem vindo a associar aos modelos de

formação colaborativos (Patrão & Santos-Rita, 2012), mais favoráveis ao bem-estar e ao sucesso profissional dos professores, por viabilizarem a atenuação dos efeitos negativos advindos do *stress*, do desgaste emocional e do isolamento que, em geral, afetam estes profissionais: “Só uma sustentação ética rigorosa e inabalável, vivida e caldeada em comum, com valores e atitudes partilhados com outros profissionais do mesmo ofício [...] podem ajudar a sustentar emoções positivas e a fazer frente às adversidades e conflitos permanentes” (Azevedo *et al.*, 2016, p. 82).

A particularidade de as observações se terem desenvolvido sob o signo da paridade, em termos de poder e de funções, distanciando-se, assim, de uma perspetiva de “prestação de contas” (Bisinoto & Almeida, 2017, p. 666) ou de uma relação entre dominantes e dominados, representou um acréscimo na liberdade de ação, no à-vontade e no índice de confiança mútua gerado no seio do trio, diminuindo o pendor confrangedor que uma avaliação sempre acarreta. Esta questão é coerente com uma visão democratizadora e libertadora da função formativa, permitindo ao profissional ver-se e rever-se nas suas práticas, através da participação numa experiência renovadora da sua cultura pedagógica, sendo-lhe, contudo, garantida a manutenção dos seus traços individuais e idiossincráticos, sem que em momento algum seja beliscada a sua integridade técnica ou científica.

Os efeitos positivos do carácter multidisciplinar do estudo também não podem deixar de ser apontados. Ao proporcionar a cada uma das participantes vivenciar processos e situações para além da sua janela disciplinar, fora dos muros do seu departamento, esta experiência possibilitou descentrar a atenção do carácter técnico e específico desta ou daquela área científica, libertando e ampliando o olhar das observadoras, tornando-o mais apto a apreender as múltiplas vertentes dos atos de aprender e de ensinar. Associamo-nos, aqui, às palavras de Formosinho (2002, p. 12), pois, de certo modo, condensam o valor que descobrimos na prática da observação: “A escola enriquece quando é possível que, entre pares, se convoquem saberes diferenciados e, eventualmente, funções e papéis diferenciados; a escola enriquece ainda quando é possível encontrar actores educacionais que possam trazer para o processo colaborativo de construção da qualidade na escola o valor acrescentado de outros saberes e de outras

funções, para desafiar o monolitismo das respostas com que os sistemas educativos enfrentaram as situações no quotidiano escolar que a sociedade pós-moderna lhes tem vindo a colocar”.

Por fim, salienta-se o carácter voluntário que marcou a adesão das docentes ao projeto coletivo em causa, e que assumiu um papel de relevo no potencial renovador que estas lhe reconhecem. Caso fosse a obrigatoriedade a ditar a participação nesta experiência formativa, muito provavelmente se desvaneceria o seu carácter estimulante, com reflexos menos positivos no impacto destas “comunidades de alteridade” (expressão que gostaríamos de utilizar para designar pequenos grupos análogos ao nosso, onde a experiência de *um outro de mim* se afirmou nos mecanismos de autoquestionamento e de meta-análise) no pensamento e na ação pedagógica, pelo risco de formalização e de artificialização que, inevitavelmente, se instituiria.

A participação do trio de docentes no projeto OPMUSA permitiu firmar a convicção de que o trabalho colaborativo interpares, na sua versão multidisciplinar, é, de facto, tão entremeado, polissémico e subjetivo, que qualquer tentativa rígida ou apriorística de o demarcar abstratamente será sempre redutora. Importará, sim, apreciá-lo casuisticamente, na sua riqueza e complexidade, constituindo este (ím)par relato um modesto contributo para a afirmação desse entendimento.

5. Agradecimentos

À Professora Doutora Ana Maria Mouraz Lopes, da FPCEUP, pela leitura atenta do presente texto e pelo desafio lançado ao trio, através do OPMUSA-OBVIE. Ao AECCB, na pessoa do seu diretor, Professor Carlos Teixeira, por ter acarinhado este projeto, fazendo do “*Juntos, a construir o futuro*” a razão maior desta caminhada.

Referências bibliográficas

AECCB (2015). *Plano de Melhoria do AECCB*. Documento disponível para consulta em <https://www.aeccb.pt/plano-de-melhoria/>.

Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento*

e aprendizagem. Coimbra: Almedina.

- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Azevedo, J. (1996). *Ensinar é investigar, ensinar é escutar. Comunicação apresentada ao Encontro de Professores “Ensinar é investigar, investigação e formação de professores*. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação de Lisboa.
- Azevedo, J. (coord.), Veiga, J., & Ribeiro, D. (2016). *As motivações e preocupações dos professores. Apresentação dos resultados de um inquérito*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bisinoto, C., & Almeida, L. S. (2017). Percepções docentes sobre avaliação da qualidade do Ensino na Educação Superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25 (96), 652-674.
- Formosinho, J. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- McIntyre, D. J., & Bird, D. M. (1998). Supervision in teacher education. In G. Firth & E. PAJAK (eds.), *Handbook of Research on School Supervision* (pp. 409-427). New York: MacMillan.
- MaMahon, T., Barrett, T., & O'Neill, G. (2007). Using observation of teaching to improve quality: Finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of practice and mutually exclusive intentions. *Teaching in Higher Education*, 12 (4), 499-511.
- Mouraz, A., et al. (2012). De par em par na UP: o potencial formativo da observação de pares multidisciplinares. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 79-99.
- Mouraz, A., Lopes, A., & Ferreira, J. (2013). Higher education challenges to teaching practices: Perspectives drawn from a multidisciplinary peer observation of teaching program. *International Journal of Advanced Research*, 1 (6), 377-386.
- Mouraz, A., et al. (2013). Contributos para o estudo dos climas de formação inicial de professores. In V. Fartes, T. Caria & A. Lopes (eds.), *Saber e formação no trabalho profissional relacional* (pp. 247-268). Salvador da Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA).
- Patrão, I., & Santos-Rita, J. (2012). Práticas educativas em professores portugueses: A influência das preocupações profissionais, condições organizacionais e reconhecimento profissional. In L. Mata et al. (eds.), *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 1460-1472). Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.
- Santos-Rita, J., Patrão, I., & Sampaio, D. (2010). Burnout, stress profissional e ajustamento emocional em professores do Ensino Básico e Secundário. In C. Nogueira et al. (eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, (pp. 1151-1161). Braga: Universidade do Minho.

- Vieira, F., et al. (2005). *Transformar a pedagogia na universidade: Experiências de investigação do ensino e da aprendizagem. Relatório de Investigação*. Braga: Universidade do Minho, CIEd.
- Vieira, F. (2014). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 12 (2), 23-39.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society – The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, 5 (3), 479-503.

6. Anexo: guião de observação de práticas letivas



A Observação de Pares multidisciplinares como forma colaborativa de supervisão pedagógica

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO – 2016/2017

Versão A – Práticas letivas

Considerações sobre o guião de observação

Centra a observação na aula e não no professor. De facto, e excetuando o bloco relativo à atitude do professor, o que está sob observação é a aula, portanto o que a justifica e o que nela ocorre.

Inclui descritores para cada uma das categorias que são orientadores da observação e acerca dos quais se solicita a quem observa um juízo qualitativo sobre a sua importância para caracterizar a aula presenciada. Dessa forma, convidam-se os observadores a incluir outros descritores que considerem mais apropriados para descrever a aula

presenciada, em cada uma das cinco dimensões consideradas, a saber: estrutura, organização, clima de turma, conteúdo e atitude do professor.

O juízo traduz-se numa escala de fraco a forte que não pretende senão identificar a importância que é atribuída àqueles descritores naquela aula, sem que isso se associe a uma aula boa ou má. Desse modo, no juízo fraco ou forte não está associada nenhuma ideia implícita de como a aula deveria ser caracterizada, mas tão-somente a constatação de que esse é, ou não, um traço dominante (ponto forte) ou não (ponto fraco) dela.

Agrupamento:

	Do observador	Do observado
Código		
Área disciplinar		
Gênero		

Ano de escolaridade: ____	Horário: das ____ h às ____ h	
Tempo de Observação:	N.º alunos presentes:	Capacidade da sala:
Tipo de aula/especificidade:		
Foco pretendido da observação pelo observado:		

Observação: (assinalar)

1.^a;

3.^a.

ESTRUTURA	Importância constatada do descritor (de 1: fraco a 5: forte)	Comentários
1. Torna-se clara a relação da aula com os objetivos e os desempenhos esperados na disciplina.		
2. Identificam-se os objetivos de aprendizagem a atingir na aula.		
3. A estrutura da aula evidencia um fio lógico entre princípio, meio e fim.		
4. Estão previstas atividades que sirvam propósitos avaliativos.		
Outro descritor relevante na categoria		
ORGANIZAÇÃO	Importância constatada do descritor (de 1: fraco a 5: forte)	Comentários
1. Adequação do espaço às atividades desenvolvidas.		
2. Materiais disponibilizados para as atividades desenvolvidas.		
3. Controlo e gestão das atividades de aprendizagem.		
4. Uso do equipamento disponível.		
5. Adequação da apresentação.		
6. Adequação do tipo de trabalho dos alunos.		
7. Recolhem-se/registam-se dados para avaliação.		
Outro descritor relevante na categoria		

CLIMA DE TURMA	Importância constatada do descriptor (de 1: fraco a 5: forte)	Comentários
1. Existência de uma atmosfera estimulante de aprendizagem.		
2. Existência de colaboração entre alunos.		
3. Promoção de pensamento próprio, crítico ou reflexivo dos alunos.		
4. Existência de <i>feedback</i> , dado aos alunos, acerca da compreensão de conceitos ou qualidade dos desempenhos.		
5. Envolvimento dos alunos no desenvolvimento das atividades.		
6. Adequação da intervenção face à existência de comportamentos disruptivos que dificultam a aula.		
Outro descriptor relevante na categoria		

CONTEÚDO	Importância constatada do descriptor (de 1: fraco a 5: forte)	Comentários
1. Conteúdo apropriadamente desafiante.		
2. Contextualização do conteúdo.		
3. Valorização dos aspetos fundamentais.		
4. Relação do conteúdo com conhecimentos prévios dos alunos.		
5. Utilização relevante de exemplos.		

6. Participação dos alunos na contextualização do conteúdo.

Outro descritor relevante na categoria

.....

ATITUDE DO PROFESSOR	Importância constatada do descritor (de 1: fraco a 5: forte)	Comentários
----------------------	---	-------------

1. Ritmo apropriado.

2. Atenção à dinâmica global da turma.

3. Uso adequado da voz e gestos.

4. Interação individualizada com alunos.

5. Habilidade para mudar estratégias se os alunos não mostram compreensão esperada.

6. Existência de sistematizações que contribuem para a aprendizagem.

Outro descritor relevante na categoria

.....

Descritores mais pertinentes para apreciação do *Foco pretendido da observação pelo observado* (ex.: *estrutura 1; clima de turma 3*):

OUTRAS CONSIDERAÇÕES

QUESTÕES ORIENTADORAS

Relativamente ao Foco pretendido da observação pelo observado, o que me chama particularmente a atenção na aula?

Que perguntas gostaria de fazer ao/à meu/minha colega?

Que semelhanças ou diferenças encontro entre a prática observada e a minha própria prática?

Tenho alguma sugestão a fazer?

APRECIÇÃO SOBRE A REFLEXÃO FINAL CONJUNTA

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO



CATÓLICA
CEDH · CENTRO DE ESTUDOS
EM DESENVOLVIMENTO HUMANO

PORTO