

Eodi-
to-
rial

ALARGAMENTO DE DOMÍNIOS DE HABILITAÇÃO PARA A DOCÊNCIA: QUE BALANÇO?

Aquando do lançamento da “chamada de artigos” para este n.º 18 da Revista *Saber e Educar*, intuíamos ter chegado o momento de proceder a um balanço mais aprofundado da investigação entretanto produzida sobre o alargamento dos domínios de habilitação para a docência que o Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, promoveu. Neste dispositivo legal previa-se a habilitação conjunta para a Educação Pré-Escolar e para o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) ou a habilitação conjunta para os 1º e 2º CEB. Já no decorrer do ano de 2014, o Conselho de Ministros aprovou as alterações ao regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Os objetivos desta mudança de orientação legislativa são, entre outros, o de “*reforçar a qualificação dos educadores e professores nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional, através do aumento da duração dos ciclos de estudos e do peso relativo dessas áreas; definem com rigor e clareza a correspondência entre as formações e os grupos de recrutamento, de forma a flexibilizar os percursos académicos, como recomendam as melhores práticas internacionais e utilizando as potencialidades introduzidas pelo Processo de Bolonha; e eliminam os mestrados sem correspondência com os grupos de recrutamento*” (Cf. <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20140320-mec-docentes-habilitacao.aspx>).

Como esta alteração legislativa demonstra, o presente número da revista reveste-se de particular importância num momento em que são evocados estudos, ainda não divulgados, que suportariam a alteração do regime jurídico que em breve entrará em vigor. Conscientes do impacto que a reforma do ensino superior no espaço europeu teve também sobre a formação inicial de professores, da nossa parte, contribuímos com reflexões e estudos que analisam, entre outros, os planos de estudos de formação de professores desenhados no âmbito do ensino superior galego e espanhol, o impacto que esta reforma europeia teve sobre a formação de professores de Educação Visual e Tecnológica (EVT) em Portugal e identificam-se necessidades de formação de professores, tendo em vista a implementação de estratégias educativas balizadas pelo paradigma da *escola inclusiva*. Registos testemunhais visam ainda contribuir

para a clarificação do perfil formativo de um professor com dupla habilitação e reflexões de pendor mais teórico convidam à formulação de uma opinião fundamentada sobre a influência que o denominado “Processo de Bolonha” e os seus pressupostos normativos, políticos e, eventualmente, ideológicos, tiveram sobre a formação de professores. Num registo mais prático, a revista apresenta um conjunto de estudos empíricos que se debruçam sobre resultados de intervenções educativas com crianças, designadamente nos campos cognitivo-social das áreas de habilidade e competência psicossociais e interpares, na promoção da consciencialização destas para a diversidade linguística e cultural ou, ainda, para a deteção precoce da presença da *metátese* na linguagem infantil durante o primeiro ciclo do ensino básico, situação que afeta negativamente a aquisição da linguagem escrita por parte da criança. Outros contributos, nomeadamente, um estudo de caso, debate a qualidade da educação no Brasil, concretamente a correlação existente entre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas da rede municipal e a renda familiar na cidade de Montes Claros, localizada no Norte de Minas Gerais, estudo este que pode dar um contributo importante para a análise de outros espaços e de outros contextos sociais portugueses.

Convidamos o/a leitor/a a desfrutar de um conjunto de artigos valiosos que este número 18 da Revista *Saber e Educar* disponibiliza à comunidade científica de forma a enriquecer um debate que só agora verdadeiramente começou.

EXPANDING TEACHING LICENSE DOMAINS: WHICH BALANCE?

When the call for papers for the 18th issue of *Revista Saber e Educar* was launched, we felt the time had arrived for a deep balance of research produced on the expansion of teaching license domains promoted by the Dec.-Lei nº43/2007 (22nd of February). This legal document foresees a joint license for preschool Education and for Primary School teaching (1º ciclo do EB) or a joint license for primary school teaching 1st and 2nd cycle (2º ciclo). During the year of 2014 the Portuguese Cabinet Council approved the changes of the legal regime of teaching license for preschool education and primary school 1st and 2nd cycle.

The goals of these legal changes are, alongside others, “*the reinforcement of teacher’s qualification in teaching areas, of specific didactics subjects and of professional practice, through a longer duration of the study cycles and the relative weight given to those areas; defining*

clearly the correspondence between training and professional groups, in order to make academic trajectories flexible, as recommended by the best international practices and using the potentialities introduced by the Bologna Process; and eliminating master's degrees without a specific correspondence with professional groups" (Cf. <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20140320-mec-docentes-habilitacao.aspx>).

Following these legal changes, this issue is of particular importance since different unpublished studies supporting the new legal regime are being evoked. Aware that the impacts of reforms of higher education in the European space were extended to teachers training, we aim to contribute with reflections and studies that analyze, amongst others, study plans of different degrees in teachers training in Portuguese and Galician higher education institutions, the impact of this reform on Visual and Technology Education (EVT) teaching training in Portugal and needs assessment on teachers training for the implementation of educational strategies demarked by the *inclusive school paradigm*. Testimonial records aim to contribute to a clarification of profiles of teachers with a double license whereas more theoretical reflections invite readers to a grounded opinion on the influence that the "Bologna Process" and its normative, political and eventually ideological presumptions have had on teachers training.

On a more practical point of view the journal presents a set of empirical studies addressing results of education interventions conducted with children, namely on the importance of promoting cognitive and social areas of ability and psychosocial and peers competence for the awareness of linguistic and cultural diversity, or for the early detection of *metathesis* in children's language during the 1st cycle of primary school, with negative impacts on the acquisition of written language from the child. Other contributions debate the quality of Education in Brazil from a case study, looking at the correlation between the IDEB (Basic Education Quality Indicators) of municipal schools and family incomes in the city of Montes Claros, north of Minas Gerais. This study could bring an important contribution for the analysis of different Portuguese spaces and social contexts. We invite readers to enjoy a set of valuable papers available in this issue for the scientific community in order to enrich a debate that has just begun.

fr

ÉLARGISSEMENT DE DOMAINES D'HABILITATION POUR L'ENSEIGNEMENT: QUEL BILAN?

Au moment de construire un "appel d'articles" pour ce numéro 18 de la Revue *Saber e Educar*, nous avons pensé que le moment était arrivé de procéder à un bilan plus profond sur l'investigation produite jusqu'alors sur l'élargissement de domaines d'habilitation pour l'enseignement que le Décret-loi n° 43/2007, du 22 février, a promu. En ce dispositif légal on prévoyait l'habilitation conjointe pour l'Éducation Préscolaire et pour le 1er Cycle de l'Enseignement de Base ou l'habilitation conjointe pour le 1er e 2nd CEB. Au cours de l'année 2014, le Conseil de Ministres a approuvé les altérations au régime juridique de l'habilitation professionnelle pour l'enseignement au niveau de l'éducation préscolaire et de l'enseignement de base et secondaire. Les objectifs de ce changement d'orientation législative sont, parmi d'autres, celui de «renforcer la qualification des éducateurs et professeurs aux champs de l'enseignement, des didactiques spécifiques et de l'initiation à la pratique professionnelle, a travers l'augmentation de la durée des cycles d'études et du poids relatif de ces aires ; on définit avec rigueur et clarté la correspondance entre les formations et les groupes de recrutement, de manière à flexibiliser les parcours académiques, selon le conseil des meilleures pratiques internationales et en utilisant les potentialités introduites par le Procès de Bologne ; et on élimine les maîtrises sans correspondance avec les groupes de recrutement .»

Comme cette altération législative le démontre, le présent numéro de cette revue pourra avoir une importance particulière au moment où sont évoquées des études, pas encore divulguées, qui supporteront l'altération du régime juridique bientôt en vigueur. Conscients de l'impact que la réforme de l'enseignement supérieur dans l'espace européen a eu aussi sur la formation initiale de professeurs, de notre part, nous contribuons avec des réflexions et des études qui analysent, parmi d'autres, les plans d'études de formation de professeurs dessinés dans le contexte de l'enseignement supérieur galicien et espagnol, l'impact que cette réforme européenne a eu sur la formation de professeurs d'Éducation Visuelle et Technologique (EVT) au Portugal et on identifie les besoins de formation de professeurs, ayant en vue l'implémentation de stratégies éducatives balisées par le paradigme de l'école inclusive. Des registres testimoniaux ont en vue contribuer pour clarifier le profil formatif d'un professeur à double habilitation et des réflexions à tendance plus théorique invitent à formuler une opinion fondée sur l'influence que le nommé « Pro-

cès de Bologne » et ses présupposés normatifs, politiques et, éventuellement, idéologiques, ont eu sur la formation de professeurs.

Sous un registre plus pratique, la revue présente un ensemble d'études empiriques qui versent le résultat des interventions éducatives avec des enfants, nommément aux champs cognitif-social des matières d'habileté et compétence psychosociales et inter pairs, à la promotion de la prise de conscience de celles-ci pour la diversité linguistique et culturelle ou, encore, pour la découverte précoce de la présence de la *métastase* dans le langage infantile pendant le premier cycle de l'enseignement de base, situation qui affecte négativement l'acquisition du langage écrit de la part de l'enfant. D'autres contributions, nommément, l'étude d'un cas, débat la qualité de l'éducation au Brésil, concrètement la corrélation existante entre l'Indice de Développement de l'Éducation de Base (IDEB) des écoles du réseau municipal et la rente familiale dans la ville de Montes Claros, localisée au Nord de Minas Gerais, un étude qui pourra offrir une importante contribution à l'analyse d'autres espaces et d'autres contextes sociaux portugais. Nous invitons le lecteur à profiter d'un ensemble d'articles de valeur que ce numéro 18 de la Revue Savoir et Éduquer met à disposition de la communauté scientifique de manière à enrichir un débat qui ne vient que de commencer.

es

AMPLIACIÓN DE ÁMBITOS DE HABILITACIÓN PARA LA

DOCENCIA: QUE BALANCE?

Cuando solicitamos artículos para este número 18 de la Revista *Saber e Educar*, intuíamos haber llegado al momento de proceder a un balance más profundo de la investigación relacionada con "la ampliación de los ámbitos de habilitación para la docencia, que el Decreto-Ley nº 43/2007, de 22 de febrero, había promovido. En el dispositivo legal se preveía la habilitación conjunta para la Educación Preescolar y para el primero ciclo de Enseñanza Básica (CEB), o la habilitación conjunta para los ciclos 1º y 2º del CEB.

En el transcurso del año 2014, el Conselho de Ministros aprobó las modificaciones en el régimen jurídico de la habilitación profesional para la docencia en la educación preescolar y en las enseñanzas básica y secundaria. Los objetivos de estos cambios de orientación legislativa son, entre otros, el de "reforzar la cualificación de los educadores y profesores en las áreas de docencia, de las didácticas específicas y de la iniciación a la práctica profesional, a través del incremento de la duración de los ciclos de estudio y del peso relativo de estas áreas; definen con rigor y claridad la correspondencia

entre las formaciones y los grupos de acceso, de manera que se flexibilicen los itinerarios académicos, como recomiendan las mejores prácticas internacionales y utilizando las potencialidades introducidas por el proceso de Bolonia; y eliminan los masters sin correspondencia con los grupos de acceso" (cfr. <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20140320-mec-docentes-habilitacao.aspx>).

Tal como muestra esta modificación legislativa, el presente número de la revista cobra especial importancia en un momento en que son evocados estudios, aún no divulgados, que experimentarían el cambio de régimen jurídico que en breve entrará en vigor. Conscientes del impacto que la reforma de la Enseñanza Superior en el Espacio Europeo tuvo también sobre la formación inicial de profesores, por nuestra parte, contribuimos con reflexiones y estudios que analizan, entre otros, los planes de estudios de la formación de profesores, diseñados en el ámbito de la enseñanza superior en Galicia y España, el impacto que esta reforma europea tuvo sobre la formación de profesores de Educación Visual y Tecnológica (EVT) en Portugal y se identifican las necesidades de formación de profesores, teniendo en cuenta la implementación de estrategias educativas, amparadas en el paradigma de *escuela inclusiva*. Registros testimoniales pretenden aún contribuir al esclarecimiento del perfil formativo de un profesor con doble habilitación, y reflexiones de carácter más teórico invitan a la formulación de una opinión fundamentada sobre la influencia que el denominado "Proceso de Bolonia" y sus presupuestos normativos, políticos y, eventualmente, ideológicos, tuvieron sobre la formación de profesores.

En un registro más práctico, la revista presenta un conjunto de estudios empíricos que se centran en resultados de intervenciones educativas con niños, particularmente en los campos cognitivo-social de las áreas de habilidad y competencia psicosociales e inter pares, en la promoción de la toma de conciencia de las mismas para la diversidad lingüística y cultural o, aún, para la detección precoz de la presencia de *metástasis* en el lenguaje infantil durante el primer ciclo de la enseñanza básica, situación que afecta negativamente a la adquisición del lenguaje escrito por parte del niño. Otras contribuciones, como son, un estudio de caso sobre la calidad de la educación en Brasil, concretamente la correlación existente entre el índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) de las escuelas de la red municipal y la renta familiar en la ciudad de Montes Claros, localizada en el Norte de Minas Gerais, estudio este que puede facilitar el análisis de otros espacios y de otros contextos sociales portugueses. Invitamos al lector a disfrutar de un conjunto de artículos valiosos, que este número 18 de la Revista Saber e Educar pone a disposición de la comunidad científica con el propósito de enriquecer un debate que no ha hecho más que comenzar.

METÁTESE NA
LINGUAGEM
INFANTIL:
“PORFESSORA” É
BOM,
“PROFESSORA” É
MELHOR

Rosa M. Lima

Centro de Estudos da Criança (CESC), Universidade do Minho – Portugal

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti – Portugal

rolima307@gmail.com

Resumo

A leitura e a escrita são ensinadas a crianças cuja linguagem oral contém ainda, muitas vezes, desvios subtis. A metátese é um desses desvios, consistindo na troca da ordem de fonemas na palavra, tal como acontece em “corcodilo”. Analisá-mos a presença da metátese na linguagem infantil. Num primeiro estudo, investigámos a aquisição da linguagem oral dos 3 aos 7 anos de idade. A metátese mostrou um peso crescente ao longo da idade. Num segundo estudo, analisá-mos o desempenho de crianças do 4º ano na deteção auditiva e visual da metátese, e na escrita de palavras passíveis de induzir a metátese. A deteção visual da metátese foi inferior ao nível do acaso. Na escrita de palavras, a metátese deu conta de 69% a 75% dos erros observados. Os resultados sugerem que a metátese constitui um processo indicador de domínio da linguagem oral, revelando formas de gestão de estruturas silábicas complexas. Contudo, essas formas de gestão podem cristalizar-se durante o primeiro ciclo, afetando negativamente a aquisição da linguagem escrita.

Palavras-chave

Processos fonológicos; Metátese; Aquisição da linguagem oral; Aquisição da linguagem escrita

Abstract

Children often learn to read and write when their oral language is still marked by subtle errors. Metathesis is one such error. It is a phonological process whereby the order of phonemes is interchanged in the word, such as “corcodilo” instead of “crocodilo”. We investigated metathesis in child language. In a first study, we investigated spoken language acquisition from 3 to 7 and half years of age. Metathesis increased with age. In a second study, we analysed the performance of children attending the 4th grade, in auditory and visual detection of metathesis, as well as in spelling words prone to metathesis. Performance in the visual detection of metathesis was significantly below chance. In word spelling tasks, metathesis accounted for 69% to 75% of errors. Results suggest that metathesis indexes some mastery of spoken language, and that it reveals the ability to deal with complex syllabic structures. However, there is the risk that metathesis crystallizes during the first four years of school, and that it impairs the acquisition of reading and writing skills.

Keywords

Phonological processes; Metathesis; Spoken language acquisition; Reading and writing

Introdução

Os primeiros anos de escolarização integram o objetivo de transformar uma criança oralmente competente, numa criança capaz de ler e escrever. O pressuposto de que uma determinada criança é oralmente competente quando entra para a escola parece, à partida, facilmente verificável por qualquer recetor. A inteligibilidade das palavras produzidas pela criança oferece uma medida do seu domínio oral. Contudo, nem sempre a aparente inteligibilidade da fala corresponde a um domínio oral real. Desvios subtis aos padrões fonológicos normativos podem estar presentes, permanecer indetetados, e induzir dificuldades posteriores na aprendizagem da linguagem escrita. O presente artigo lança uma abordagem empírica a um tipo específico de desvio fonológico (a metátese) passível de permanecer indetetado ao longo dos primeiros anos de escolarização. Investigamos a probabilidade de a metátese estar presente na entrada para a escola, e a probabilidade de a metátese afetar a oralidade e a escrita de crianças no termo do primeiro ciclo de escolarização. Sendo real, esta última possibilidade sugere o desenho de estratégias que combatam o problema desde cedo.

O domínio oral de uma língua pressupõe representações mentais sobre o tipo de estruturas fonológicas (fonemas e formatos silábicos) admitidas nessa língua. Aos falantes do Português Europeu (PE), para além do formato silábico canónico Consoante-Vogal (CV), é requerido um domínio de formatos silábicos do tipo Consoante-Vogal-Consoante (CVC) e Consoante-Consoante-Vogal (CCV). Nas estruturas CVC, a última consoante pode corresponder a um valor /r/ (*carta*), /l/ (*calma*), ou /s/ (*caspa*). As estruturas CCV admitem, como segunda consoante, o /r/ (*chromo*) ou o /l/ (*claro*). Ao longo dos seis ou sete primeiros anos de vida, a criança com um desenvolvimento linguístico normal acede ao domínio oral básico das estruturas fonológicas da sua língua. O reportório de fonemas da língua materna é progressivamente adquirido, com precedência de consoantes oclusivas (/p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/, /m/, /n/, /ŋ/) sobre outras classes de consoantes (Jakobson, 1941/68; Lima, 2008). O reportório de formatos silábicos parte da manipulação de estruturas mais simples e universais, como os formatos CV (*casa*) ou V (*amarelo*), para se estender a formatos mais complexos e específicos de determinadas línguas, como CVC ou CCV (Fikkert, Freitas, 1997; Lima, 2008). Ao longo deste percurso, a criança usa determi-

nados recursos para colmatar a insuficiência das suas representações mentais. Esses recursos são denominados processos fonológicos de simplificação (Grunwell, 1992; Ingram, 1976, 1986; Lima, 2009; Miccio, Scarpino, 2008; Schriberg, Kwiatkowski, 1980; Stampe, 1969), e traduzem-se em produções lexicais alteradas. Embora não correspondam ao modelo imposto pela língua, essas produções simplificadas permitem à criança comunicar e, na maior parte das vezes, ser entendida. Em grande parte das situações, é identificável um mecanismo de assimilação da forma-alvo às representações mentais da criança. Processos fonológicos de substituição (e.g., *tapato*, em vez de *sapato*) permitem que a criança emita a palavra com um fonema mais precocemente adquirido (/t/) no lugar de um fonema mais tardio (/s/). A redução de agregados consonantais (e.g., *pato* em vez de *prato*) permite a assimilação de um formato silábico complexo (CCV) a um formato mais simples (CV).

Um dos processos fonológicos de simplificação que parece permanecer até mais tarde na fala das crianças é a metátese. A *metátese* corresponde à alteração da ordem dos fonemas dentro de uma palavra, e parece ser potenciada pelos formatos silábicos mais complexos, contendo duas consoantes (CVC ou CCV). A troca da ordem dos fonemas pode ocorrer dentro de uma sílaba (e.g., *porfessora* por *professora*), ou entre sílabas diferentes (e.g., *cocrodilo* por *crocodilo*). Este tipo de recursos é, de resto, encontrado na fala de muitos adultos (e.g., *cardeneta* por *caderneta*; *parteleira* por *prateleira*). Castro, Neves, Gomes e Vicente (1999), assim como Lamprecht (1993), observaram maior ocorrência de metátese em crianças mais velhas. Estes dados sugerem que a metátese, embora constitua um desvio, pode sinalizar alguma maturidade linguística no domínio oral. Em linha com esta ideia, e contra a hipótese de a metátese constituir um recurso movido pelo acaso (Blevins, Garrett, 1998), Hume (2002) defendeu que a ocorrência da metátese pressupõe o conhecimento da língua. Se isto é verdade, poderemos esperar que a metátese silábica aumente ao longo da idade, já que a metátese silábica pressupõe a representação mental dos constituintes da sílaba, e que esta representação sofre uma consolidação ao longo da aquisição. Paralelamente, poderemos esperar a metátese transsilábica, pressupondo uma representação menos ordenada dos constituintes da palavra, decresça com a idade.

Ainda que a aprendizagem da linguagem escrita, feita ao longo do primeiro ciclo, tente sistematizar e explicitar a organização das estruturas CVC e CCV na

língua materna, a inexistência de representações fonológicas consolidadas na criança pode dificultar o processo de aprendizagem. Apreciações quotidianas e empíricas dos agentes educativos do primeiro ciclo facilmente reforçam a ideia de que as crianças erram na escrita de palavras contendo formatos CVC e CCV, e de que esses erros se ligam, frequentemente, a processos de metátese. Contudo, não dispomos de dados, recolhidos e analisados de forma sistemática, que documentem a extensão e contornos desta realidade. Apresentamos aqui o resultado de dois estudos. No primeiro estudo, discutimos a hipótese de que a metátese constitui, na aquisição da linguagem oral, um recurso que pressupõe um conhecimento da língua. Testámos se a metátese aumenta com a idade, e se a metátese silábica aumenta com a idade, enquanto a metátese transsilábica diminui. Adotamos uma perspetiva baseada na análise da hierarquia de processos em cada momento desenvolvimento (e.g., James, 2001), medindo a proporção ocupada pela metátese no total dos processos observados em cada faixa etária. O segundo estudo visa oferecer dados empíricos sobre a incidência dos processos de metátese nas crianças falantes do PE, num momento em que o domínio da oralidade se supõe completo, e em que o domínio da própria escrita deve supostamente existir: o quarto ano do primeiro ciclo de escolaridade. Recolhemos dados relativos ao desempenho de crianças do 4º ano em tarefas de deteção de erros de metátese, e de produção de palavras passíveis de desencadear a metátese (palavras com formatos CVC e CCV). A inclusão de diferentes tarefas tem o objetivo exploratório de levantar possíveis hipóteses relativas às relações entre compreensão e produção. Nomeadamente, interessa-nos determinar se a metátese afeta igualmente a compreensão (reconhecimento auditivo e reconhecimento visual de palavras) e a produção (escrita de palavras).

Estudo 1: A metátese no acesso à linguagem oral

Método

Amostra

Conduzimos um estudo transversal sobre uma amostra de 432 participantes, com idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos e meio. Considerámos 9 faixas etárias, com âmbito de 6 meses cada. Cada uma das faixas etárias incluiu 48 crianças, 24 do sexo masculino e 24 do sexo feminino. As crianças eram oriundas de meios urbanos e rurais do norte de Portugal.

Estímulos e procedimento

Desenhámos uma prova de nomeação de imagens (Lima, 2008). Seleccionámos 62 palavras, passíveis de eliciar todos os fonemas do Português Europeu, e a máxima diversidade de formatos silábicos (CV, CVC, CCV, etc.). As palavras da prova apresentavam diferentes extensões silábicas (mono, di, tri, polissílabos) e remetiam para estímulos semanticamente familiares e diversificados. Cada um dos formatos silábicos em análise foi apresentado em diferentes posições na palavra (inicial, média, final), e com diferente estatuto acentual (sílabas acentuadas, não acentuadas).

As 62 imagens foram apresentadas a cada criança, acompanhadas da pergunta “O que é?”. Na presença de dificuldades de identificação dos referentes, eram apresentadas pistas (e.g., para “grande”, era dito que “este senhor é pequeno, mas este é...”). A ordem das imagens foi contrabalanceada. Foram feitos registos áudio das emissões de cada criança. A partir dos registos, realizaram-se transcrições fonéticas.

Resultados

Cada sílaba foi classificada como contendo ou não processos fonológicos de simplificação. Para o efeito da análise levada a cabo neste artigo, considerámos uma classificação segundo processos de *omissão* (ausência de fonema ou sílaba, como em *-pato* por *sapato*, ou *biciqueta* por *bicicleta*), *substituição* (emissão de um fonema no lugar de outro, como em *matã* por *maçã*) ou *metátese* (troca de posição de um fonema). A metátese foi classificada como *silábica* se a migração do fonema era feita dentro da sílaba de origem (e.g., *protã* por *porta*), ou *transsilábica*, quando o fonema era deslocado para uma sílaba diferente (e.g., *potra* por *porta*). Outros processos foram classificados numa categoria residual (*outros*), incluindo epênteses (inserção de fonemas, como em *fêlor*), harmonias (contaminação de um fonema por outro próximo,

como em *papato*) e desvios fonéticos (e.g., *thopa*, com articulação interdental).

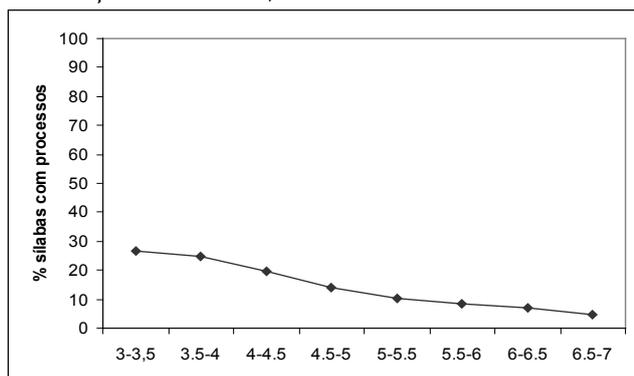


Figura 1. Percentagem de sílabas com processos fonológicos por cada faixa etária de meio ano.

A Figura 1 indica a percentagem de sílabas com processos fonológicos (em 158 sílabas) em cada faixa etária, e ilustra o declínio no recurso a processos fonológicos de simplificação ao longo da idade. Relativamente ao total de sílabas produzidas, a percentagem de sílabas com erro situou-se nos 26% na faixa etária dos 3 aos 3 anos e meio. Dos 7 aos 7 anos e meio, o erro foi reduzido para menos de 5%. A análise de variância revelou um efeito significativo da idade na redução dos processos ($F(8,423) = 47.65, p = 0.000$).

A análise da proporção ocupada por cada tipo de processo no total de processos (Figura 2A) revelou o predomínio dos processos de omissão. Do ponto de vista evolutivo, as categorias omissão e outros processos tenderam a perder importância ao longo da idade, enquanto a substituição e a metátese ganharam importância. Em concreto, a metátese constituiu cerca de 5% dos processos fonológicos na faixa etária mais jovem (3-3,5 anos), e passou a ocupar uma proporção de cerca de 20% dos processos na faixa etária mais velha (7-7,5 anos), observando-se um crescimento significativo ao longo da idade ($F(8,423) = 10.89, p = 0.000$). Quando considerados apenas os formatos CCV e CVC (Figura 2B), os valores aumentaram para 8% na faixa etária mais jovem e 30% na faixa etária mais velha (efeito significativo da idade, $F(8,423) = 14.99, p = 0.000$).

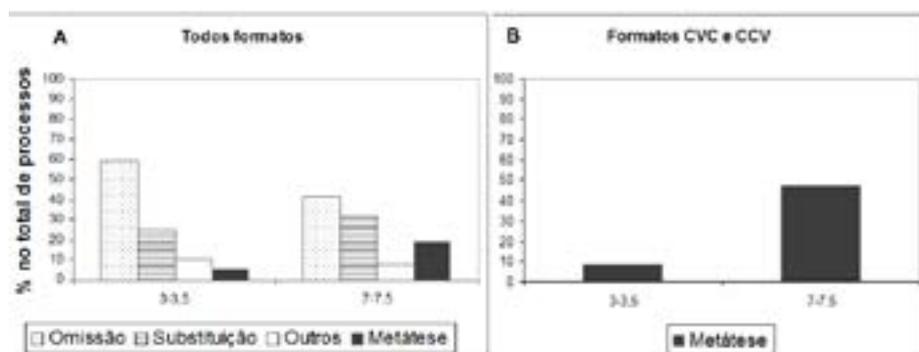


Figura 2. Proporção ocupada pela metátese no total de processos na faixa

etária mais baixa (3-3,5) e na faixa etária mais avançada (7-7,5), considerando todas as sílabas (A) e apenas as sílabas CCV e CVC (B). O recurso à metátese aumenta ao longo do desenvolvimento, especialmente em CVC e CCV.

A análise da evolução dos tipos de metátese (silábica vs. transsilábica) ao longo da idade indicou o crescimento da metátese silábica, ($F(8, 423) = 3.51, p = 0.001$) e o declínio da metátese transsilábica ($F(8, 423) = 5.22, p = 0.000$). A tendência foi especialmente clara nos formatos CCV.

Discussão

O predomínio das estratégias de omissão no conjunto de processos observado converge com os dados de Castro et al. (1999), obtidos em crianças falantes do Português Europeu.

O crescimento da importância da metátese ao longo da idade converge com os dados apresentados por Lamprecht (1993), relativos a crianças brasileiras, e com os dados de Castro et al. (1999). A diminuição do recurso à omissão ao longo da idade, e o aumento do recurso à substituição e metátese, ilustram uma dinâmica hierárquica segundo a qual a tipicidade de um dado processo depende do estadió de aquisição em que a criança se encontra. Enquanto a omissão parece constituir o recurso mais primitivo, o uso da metátese parece indicar a presença de estratégias mais sofisticadas, eventualmente dependentes de uma representação mental mais sólida das estruturas fonológicas. A metátese pressupõe o conhecimento dos fonemas que compõem a palavra. Eles são apenas trocados. O facto de a metátese ocupar maiores proporções nos formatos silábicos de mais tardia aquisição (CVC e CCV) reforça a ideia de que a metátese é um processo sofisticado, associado à gestão de estruturas silábicas mais complexas.

O progressivo destaque da metátese foi impulsionado pela metátese silábica. Ao longo da idade, a metátese silábica tornou-se mais usada, e a metátese transsilábica menos usada. Esta direção confirma a hipótese formulada. Poderá traduzir uma capacidade crescente para a definição dos limites da sílaba e, conseqüentemente, para a restrição dos processos a esses limites. Tudo ocorre como se a criança se tornasse cada vez mais precisa na definição dos alvos da sua intervenção - já não a palavra, âmbito da metátese transsilábica, mas sim a própria sílaba (metátese silábica).

Estudo 2: A metátese após o domínio da linguagem oral

Método

Amostra

A amostra compreendeu 120 crianças entre os 9 e os 12 anos de idade (60 crianças do sexo feminino). As crianças frequentavam o quarto ano de quatro escolas do primeiro ciclo da cidade do Porto. Duas destas escolas ($n = 60$ crianças) pertenciam a Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), correspondendo a meios onde existem problemáticas socioeconómicas; as outras duas não pertenciam a TEIPs. Um terço das crianças foi classificado pelo professor na categoria de alunos de nível inferior, um terço na categoria de alunos médios, e um terço na categoria de alunos de nível superior.

Estímulos e procedimento

Foram solicitadas quatro tarefas a cada uma das 120 crianças, incidindo sobre palavras com estruturas CVC e CCV contendo o /r/ como segunda consoante: (1) Reconhecimento auditivo de palavras com julgamento acerca da articulação (correta/incorrecta); (2) Escrita da versão correcta da palavra ouvida em (1); (3) Reconhecimento visual de palavras, com julgamento acerca da ortografia (correta/incorrecta); (4) Escrita da versão correcta da palavra lida em (3).

Na tarefa 1 (*Reconhecimento auditivo, RA*), a criança ouviu 20 palavras, uma de cada vez. Algumas palavras foram ditas de forma correcta, outras foram ditas com erros fonológicos do tipo metátese. Nas 20 palavras, 10 continham formatos CVC, e 10 continham formatos CCV. Em cada grupo de 10 palavras, 5 eram de baixa frequência de uso, e 5 de alta frequência de uso (Teixeira, Castro, 2007). Na tarefa 2 (*Escrita após reconhecimento auditivo, E/RA*), foi pedido à criança que escrevesse cada uma das palavras correctamente, quer a palavra em causa tenha sido julgada como correcta, quer como incorrecta. Na tarefa 3 (*Reconhecimento visual, RV*), a criança leu 10 conjuntos de 3 versões da mesma palavra. Em cada conjunto de 3 versões, uma das versões era correcta e as outras duas eram incorrectas. A criança devia indicar qual a versão correcta. Destas 10 palavras, 5 continham formatos CVC, e 5 continham formatos CCV. Na tarefa 4 (*Escrita após reconhecimento visual, E/RV*), a criança escrevia, sem modelo presente, a versão correcta de cada uma das 10 palavras lidas na tarefa 3.

Resultados

Nas tarefas de julgamento do estímulo como correcto/incorrecto (tarefas 1, RA e 3, RV), a resposta foi classificada como correcta/incorrecta. Nas tarefas de produção (tarefas 2, E/RA e 4, E/RV), a classificação da produção como incorrecta desdobrou-se na classificação do tipo de erro (metátese vs. outro).

Os resultados das quatro provas foram convertidos para percentagens de acerto. A média de acertos em cada prova é indicada na Figura 3. Comparações do desempenho em cada prova com um nível de acaso (50%) revelaram um desempenho significativamente inferior ao acaso na prova de reconhecimento visual ($t(118) = -3.07, p = 0.003$), e desempenhos significativamente superiores ao acaso nas restantes provas ($t(118) = 18.02, p = 0.000$ para reconhecimento auditivo; $t(118) = 4.93, p = 0.000$ para escrita após reconhecimento auditivo; $t(118) = 15.64, p = 0.000$ para escrita após reconhecimento visual).

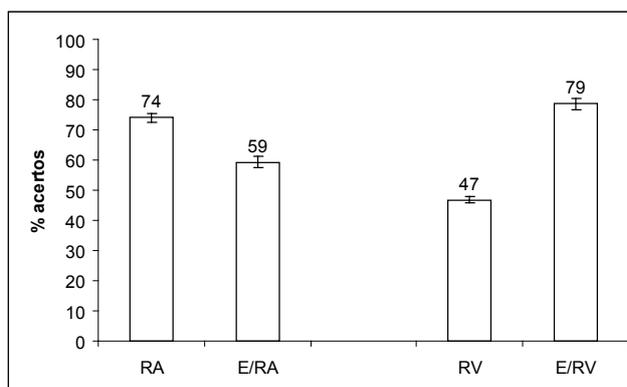


Figura 3. Média de acertos em cada uma das quatro tarefas (RA = Reconhecimento Auditivo; E/RA = Escrita após Reconhecimento Auditivo; RV = Reconhecimento Visual; E/RV = Escrita após Reconhecimento Visual). As barras verticais indicam o erro padrão da média.

No universo de erros de escrita produzidos, a metátese ocupou uma parcela de 69% (escrita/RA) e de 75% (escrita/RV).

Comparando a relação compreensão/produção na sequência de tarefas iniciada pela audição (RA, E/RA), com a relação compreensão/produção na sequência de tarefas iniciada pela leitura (RV, E/RV), verificaram-se padrões inversos. Um teste t para amostras emparelhadas revelou que a escrita após audição é significativamente pior que o juízo das palavras ouvidas (tarefa 2 vs. tarefa 1, $t(119) = 9.12, p = 0.000$). Inversamente, a escrita após leitura foi significativamente melhor que o juízo sobre as palavras lidas (tarefa 4 vs. tarefa 3, $t(119) = -6.87, p = 0.000$). Comparada a compreensão auditiva com a compreensão visual, evidenciou-se a

vantagem da compreensão auditiva ($t(119) = 16.85, p = 0.000$). Inversamente, a produção escrita após reconhecimento auditivo foi significativamente inferior à produção escrita após reconhecimento visual ($t(119) = -14.38, p = 0.000$).

Através da análise de variância, foi feita a comparação de médias por sexo ($n = 60 + 60$), qualidade da escola ($n = 60 + 60$) e qualidade do aluno ($n = 40 + 40 + 40$).

Não se observaram efeitos do sexo em nenhuma das tarefas. A qualidade do aluno teve efeitos significativos nas provas de Reconhecimento auditivo ($F(1,117) = 7.056, p = 0.01$), Escrita após reconhecimento auditivo ($F(1,117) = 23.346, p = 0.000$) e Escrita após reconhecimento visual ($F(1,117) = 17.566, p = 0.000$). Para a tarefa de Reconhecimento auditivo, as análises post-hoc identificaram diferenças entre alunos de nível inferior ($M = 13.7/20, DP = 3.36$) e alunos de nível superior ($M = 16/20, DP = 1.9$). Para a Escrita após Reconhecimento auditivo, existiram diferenças significativas entre alunos de nível inferior ($M = 8.9/20, SD = 4$) e nível médio ($M = 12.3/20, SD = 3.3$), bem como entre alunos de nível médio e de nível superior ($M = 14.5/20, SD = 3.1$). A tarefa de Escrita após reconhecimento visual apenas diferenciou alunos de nível inferior ($M = 6.5/10, SD = 2.4$) dos restantes dois grupos, não se observando diferenças significativas entre alunos de nível médio ($M = 8.3/10, SD = 1.4$) e nível inferior ($M = 8.7/10, SD = 1.2$). A qualidade da escola (TEIP, não TEIP) teve efeitos significativos nas tarefas de Reconhecimento auditivo ($F(1,118) = 14.122, p = 0.000$), de Escrita após reconhecimento auditivo ($F(1,118) = 12.309, p = 0.001$), de Reconhecimento visual ($F(1,118) = 5.394, p = 0.001$) e de Escrita após reconhecimento visual ($F(1,118) = 4.918, p = 0.028$). Em todas as tarefas, os alunos que frequentavam escolas não pertencentes a TEIPs apresentaram valores de acerto significativamente superiores aos obtidos pelos alunos que frequentam escolas pertencentes a TEIPs.

Discussão

A incidência de erros no reconhecimento e produção de palavras passíveis de desencadear processos de metátese apontou para um fraco domínio das estruturas silábicas críticas (CVC e CCV). Em três das quatro tarefas solicitadas, o sucesso foi inferior a 80%, embora tenha sido significativamente superior ao nível do acaso. Na tarefa de reconhecimento visual de palavras, o desempenho foi mesmo significativamente inferior a 50%. Um dos factores passíveis de ter concorrido para o especial fraco desempenho nesta prova poderá ter sido a natureza da prova: na medida em que se tratava

de uma prova de escolha entre três opções, é admissível que a presença simultânea de itens corretos e incorretos possa ter gerado dificuldades na opção.

No que diz respeito às relações entre compreensão e produção, observámos desempenhos superiores na compreensão oral face à produção escrita, e desempenhos inferiores na compreensão escrita face à produção escrita. Por um lado, este quadro pode ser justificado, pelo facto acima referido, de a compreensão escrita envolver um processo complexo de escolha múltipla, levando a dificuldades superiores às da compreensão auditiva. Por outro lado, a produção escrita após audição foi significativamente pior que a produção escrita após visualização da palavra. A diferença entre tarefas de compreensão auditiva vs. visual (não escolha múltipla vs. escolha múltipla) é um aspeto metodológico que poderá merecer correção no futuro. Seria desejável que a prova de reconhecimento visual equivallesse à prova de reconhecimento auditivo, no sentido em que deva conter um só item de cada vez. O facto de a produção escrita após visualização ser mais fácil que a produção escrita após audição sugere que a oferta prévia do modelo escrito pode ser vantajosa relativamente à oferta do padrão oral (palavra dita), mesmo quando a oferta do modelo escrito surge num contexto potencialmente gerador de dúvida e confusão.

As estruturas fonológicas submetidas a teste parecem, conforme previmos, favorecer a produção da metátese, relativamente a outro tipo de erros. No universo de erros observados nas provas de escrita, a metátese dá conta de cerca de três quartos das produções desviadas.

O fator contexto escolar, afetando todas as tarefas, teve um efeito mais abrangente que o factor qualidade do aluno, que apenas afetou três das tarefas solicitadas.

Conclusão

Em conjunto, os dois estudos aqui apresentados sugerem que o recurso à metátese constitui, numa dada janela de desenvolvimento, um sinal de maturidade linguística oral, mas sugerem também que este pode perdurar para além do desejável e tornar-se num sinal de imaturidade nos anos subsequentes. Uma criança de 4 a 7 anos que substitui a palavra “professora” por “porfessora” (metátese silábica) exibe maior maturidade linguística que uma criança que diz “pofessora” (omissão). Contudo, uma criança do 4º ano que mantém dúvidas quanto à constituição fonémica da palavra “professora” é uma criança impreparada. Verificámos que, num momento em que o domínio da oralidade se supõe completo, e em que o domínio da própria escrita deve supostamente existir, as crianças falantes do PE exprimem, através da metátese, a insuficiente consolidação das representações mentais de formatos silábicos complexos. Exprimem-na na percepção e na escrita. É interessante salientar que, de acordo com os nossos dados, a qualidade geral do meio socioeconómico envolvente pode ter um impacto mais amplo que o desenvolvimento individual da criança. Nesta perspectiva, justificam-se todos os investimentos que possam ser feitos na abordagem às estruturas silábicas complexas ao longo do primeiro ciclo e, em particular, justificam-se os reforços que podem ser dados à qualidade do ensino em meios menos favorecidos.

Com este estudo, pretendemos apenas obter uma primeira panorâmica das dificuldades que afectam as crianças falantes do PE num período já avançado da sua escolarização. Estas dificuldades merecem a atenção de todos os agentes educativos pois, quando ignoradas, poderão perdurar até à idade adulta com consequências nefastas para a inclusão social. Estudos posteriores deverão esclarecer, com mais detalhe, quais os processos cognitivos envolvidos nas diferentes tarefas aqui consideradas.

Notas

¹ Adotamos a convenção SAMPA para a notação de fonemas.

² O símbolo /j/ refere-se ao valor fonémico nh (ninho), de acordo com a convenção SAMPA

Referências

- Blevins, J., Garrett, A. (1998). The Origin of Consonant-Vowel Metathesis. *Language*, 74(3), 508-56.
- Castro, S., et al. (1999). The development of articulation in European Portuguese. In M. Pinto, J. Veloso, B. Maia (Eds.), *Psycholinguistics on the Threshold of the Year 2000. 5th International Conference of the International Society of Applied Linguistics* (pp. 123-127). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Fikkert, P., Freitas, M.J. (1997). Acquisition of syllable structure constraints: Evidence from Dutch and Portuguese. In A. Sorace, C. Heycock, R. Shillcock (Eds.), *Language acquisition: Knowledge representation and processing* (pp. 217-222). Amsterdam [u.a.]: North-Holland.
- Grunwell, P. (1992). Assessment of child phonology in the clinical context. In C. Ferguson, L. Menn, C. Stoel-Gammon (Eds.), *Phonological development: Models, research and implications* (pp. 457-483). Timonium MD: York Press.
- Hume, E. (2002). Predicting Metathesis: the Ambiguity/Attestation Model. *Rutgers Optimality Archive (ROA)*, 546-0902.
- Ingram, D. (1976). *Phonological Disability in Children*. New York: Elsevier.
- Ingram, D. (1986). Phonological development: Production. In P. Fletcher, M. Garman (Eds.), *Language acquisition: Studies in first language development* (pp. 223-239). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jakobson, R. (1941/68). *Child language, aphasia and phonological universals*. The Hague & Paris: Mouton.
- James, D. G. H. (2001). Use of Phonological Processes in Australian Children Ages 2 to 7; 11 Years. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 3 (2), 109-127.
- Lamprecht, R. (1993). A aquisição da fonologia do português na faixa etária dos 2:9 - 5:5. *Letras de Hoje*, 20, 99-105.
- Lima, R. M. (2008). *Avaliação da Fonologia Infantil: Prova de Avaliação Fonológica em Formatos Silábicos*. Coimbra: Almedina.
- Lima, R. M. (2009). *Fonologia infantil: Aquisição, avaliação e intervenção*. Coimbra, Almedina.
- Miccio, A. W. and Scarpino, S. E. (2008) Phonological Analysis, Phonological Processes. In M. J. Ball, M. R. Perkins, N. Müller, S. Howard (Eds.), *The Handbook of Clinical Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.: Oxford, UK. DOI: 10.1002/9781444301007.ch25
- Schriberg, L., Kwiatkowski, J. (1980). *Natural Process Analysis (NPA)*. New York: John Wiley.
- Stampe, D. (1969). The acquisition of phonetic representation. *Fifth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* (pp. 433-444). Chicago, IL.
- Teixeira, C., Castro, S. L. (2007). *Portulex: Base de dados lexical de manuais do 1º ao 4º anos de escolaridade*. Laboratório de Fala da Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto.

EFEITOS DA
INTERVENÇÃO
SOCIAL COGNITIVA
PARA A MELHORIA
DA COMPETÊNCIA
SOCIAL E DO SUCESSO
ESCOLAR EM
ALUNOS DE
ESCOLA PRIMÁRIA
INGLESA:

ESTUDO DE CASO

Debora Walfrid Elijah

Universidade Fernando Pessoa, Porto - Portugal
elijasocialskills@btinternet.com

José Milton Madeira

Universidade Fernando Pessoa, Porto - Portugal
madeira@ufp.edu.pt

Resumo

Apresenta-se neste artigo um estudo de caso de 2 crianças da investigação de Elijah (2009) sobre a Intervenção Cognitivo-Social nas áreas de habilidade e competência psicossociais, de interação e cooperação inter-pares. Implementou-se o Programa Sócio-Cognitivo de Intervenção em Grupos de Pares em Redes Sociais Escolares (PROSCIG) em uma escola pública da Inglaterra, durante um semestre de ensino regular. Numa amostra de 27 crianças, 6 foram selecionadas e avaliadas por 5 instrumentos da área, compondo um grupo experimental misto. Os resultados focam-se em 2 casos de sucesso deste grupo: uma criança de baixa (Sujeito 7) e outra de alta (Sujeito 2) habilidade e competência psicossociais. Demonstrou-se melhorias significativas nos 2 sujeitos nas áreas em foco ao comparar as avaliações pré- e pós-intervenção do Programa.

Palavras-chave

Intervenção psicossocial; Competências psicossociais; Área cognitivo-social; Grupo de pares; Crianças escolarizadas

Abstract

The article presents a case study of 2 subjects which was a significant part of the Elijah (2009) research on the Social Cognitive Intervention in the areas of skill and social competence interaction and peer cooperation. The Program implemented a Social-Cognitive Intervention for Peer Groups in Social Networks School (PROSCIG) in a British state school during one semester. The evaluation was carried out through 27 subjects of which 6 subjects were selected and evaluated by 5 instruments in this area and formed an experimental mix group. The results indicate 2 significant cases of success: a child with low ability (subject 7) and another with high ability (subject 2) in psychosocial competence and skills. The results have demonstrated significant improvements in the 2 subjects which focused on areas when comparing the evaluations with the pre- and post-intervention by the Program.

Keywords

Psychosocial intervention; Psychosocial competence; Cognitive-social domain; Peer group; School children

Résumé

Nous présentons dans cette article une étude de cas portant sur deux sujets de la recherche de Elijah (2009) sur l'intervention psychosociale cognitive, dans les domaines de la compétence psychosociale, de l'interaction et de la coopération entre pairs. Il a été mis en œuvre le programme social cognitive d'intervention en groupes de pairs (PROSCIG) dans une école publique du réseaux écolier d'Angleterre pour un semestre. Dans un échantillon de 27 enfants, 6 ont été sélectionnés et évalués par 5 instruments du domaine, constituant un groupe expérimental mixte. Les résultats présentent deux études de cas de ce groupe: un enfant de bas (sujet 7) et l'autre de grande compétence (sujet 2) psychosociale. Des améliorations significatives ont été démontrées dans les deux domaines visés lorsque l'on compare les évaluations au niveaux du pré- et de la post-intervention du programme.

Mots-clés

L'intervention psychosociale ; La compétence psychosociale; Domaine cognitive-social; Groupe de pairs; Enfants écoliers.

Resumen

El artículo muestra un caso representativo de 2 materias que fue una parte importante de la investigación Elijah (2009) en la Intervención Cognitiva Social en las áreas de habilidad e interacción de competencia social para Grupos de Colegas de la Escuela de Redes Sociales (PROSCIG) en una escuela Británica pública durante un semestre. La evaluación fue llevada a cabo en 27 asignaturas de las cuales 6 fueron seleccionadas y evaluadas por 5 herramientas en esta área y formaron un grupo mixto experimental. Los resultados muestran dos casos significativos de éxito un niño con una habilidad baja (asignatura 7) y otro con una habilidad alta (asignatura 2) en la competencia psicossocial y de habilidades. Los resultados han demostrado mejoras importantes en las 2 materias que se centran en áreas cuando comparamos las evaluaciones con la pre intervención y post intervención por el Programa.

Palabras claves

Intervención psicossocial; Competencia psicossocial; Dominio cognitivo-social; Grupo de colegas; Escuela de niños

1. Revisão da Literatura

A capacidade social tem sido definida de acordo com diversas perspectivas. Assim, Spence & Donovan (1998) definem-na como a habilidade de obter sucesso a partir das interações com os outros. Por seu lado, Bierman & Welsh (2000) conceptualizam a competência social como um construto que reflete na capacidade da criança de integrar competências cognitivas e emocionais, numa adaptação flexível em diferentes contextos sociais. Esta definição engloba os múltiplos determinantes da competência social, em que o comportamento social representa apenas um dos fatores. A competência social é considerada por Spence (1995; 2003) como sendo influenciada por um conjunto de fatores que constituem as habilidades psicossociais, como resultados de interações de uma pessoa com outras pessoas. As habilidades psicossociais são as ferramentas para promoverem a interação e a cooperação psicossocial e permitam às pessoas conseguirem as suas aspirações, esperanças e objetivos, ao adquirir melhor competência a nível psicossocial.

O nível de competência psicossocial determina a resolução de um problema psicossocial que é necessário resolver. Estes níveis são dois: o micro (menos complexo) e o macro (mais complexo). Assim, no nível micro, engloba-se a qualidade e a quantidade de respostas verbais e não verbais do indivíduo, assim como o contato ocular, a expressão facial, a postura e o uso de gestos, o tom e o volume da voz, assim como a rapidez e a clarificação do discurso. No nível macro, o indivíduo precisa de ser capaz de integrar o nível micro com estratégias psicossociais adequadas de forma a responder às solicitações do seu meio social, sendo mais competente psicossocialmente. Assim, por exemplo, o ter sucesso para iniciar uma conversa, pode ser citado, entre outros, envolvendo portanto não só habilidades de nível micro, mas também habilidades psicossociais de nível macro.

Quanto aos níveis de Competência Psicossocial, Elijah & Madeira (2009; 2010) ilustram um estudo de caso de um menino inglês de baixa competência psicossocial, de 11 anos de idade, denominado “Jason”. O exemplo deste caso descreve que quando um indivíduo interage com outro, existem consequências, tais como: a) como o outro se sente; b) como o outro costuma comportar-se; e, c) como ele próprio se sente. Assim, os sentimentos

dos sujeitos de um grupo de pares são influenciados pelo comportamento de um só sujeito, e experienciam-se em grupo sentimentos sobre a situação.

Existem outros fatores que determinam como um sujeito deve comportar-se num contexto social; assim, apesar da criança possuir a capacidade de usar corretamente as suas habilidades psicossociais, em algumas circunstâncias pode apresentar um comportamento social inapropriado, como resultado de um vasto leque de fatores cognitivos, emocionais e ambientais (Spence, 2003).

Estas habilidades incluem um conjunto de respostas verbais e não-verbais que influenciam a perceção e a resposta dos outros sujeitos durante as interações psicossociais em grupo. É importante que os sujeitos sejam capazes de ajustar a qualidade e a quantidade de respostas verbais e não-verbais, assim como por exemplo o contato ocular de acordo com as diferentes solicitações dos variados contextos sociais (Spence, 2003), inclusive aqueles de interação e cooperação em grupo de pares. Para além destas competências psicossociais básicas, Spence (2003) define ainda um conjunto de competências psicossociais de carácter complexo, nomeadamente as de iniciar uma conversa, pedir e oferecer ajuda, dar *feedback* negativo, dizer ‘não’ e saber lidar com este “não”, ter respostas assertivas, negociar e resolver conflitos, entre outras.

Habilidades Psicossociais vs. Aprendizagem vs. Desempenho

Segundo Elliot, Malecki & Demaray (2001), as habilidades psicossociais são também importantes para uma aprendizagem eficaz. Muitas das interações psicossociais que ocorrem dentro de uma sala de aula são caracterizadas por comportamentos positivos pró-sociais.

Vários estudos têm estabelecido uma relação direta entre as habilidades psicossociais e o desempenho escolar (Elliot, 1993, 1995; Malecki & Elliott, 1999, citados por Elliot, Malecki & Demaray, 2001). Um dos estudos foi conduzido por Wentzel (1993, citado por Elliot, Malecki & Demaray, 2001), o qual defendia que havia várias formas viáveis de comportamento psicossocial dos estudantes afetarem o seu desempenho escolar.

De forma geral, os comportamentos pró-sociais funcionam como facilitadores escolares que permitem aumentar a aprendizagem; (Elliot, Malecki & Demaray, 2001). O Quadro 1 apresenta os comportamentos pró-sociais e anti-sociais e as suas consequências na aprendizagem, sendo que os pró-sociais são aqueles que facilitam e auxiliam na aquisição de competências psicossociais.

Comportamentos Pró-Sociais	Efeitos dos Comportamentos Pró-Sociais na Aprendizagem e no Desenvolvimento	Comportamentos Anti-Sociais	Efeitos dos Comportamentos Anti-Sociais na Aprendizagem e no Desenvolvimento
<ul style="list-style-type: none"> - Respostas assertivas - Reciprocidade - Oferecer ajuda - Iniciar uma conversa - Saber fazer perguntas relevantes ao tópico - Trabalhar cooperativamente - Negociar e resolver problemas - Ouvir os outros - Trabalhar em equipa - Pensamento Social de redes - Tolerância em relação ao grupo de amigos - Ter responsabilidades em seus erros - Dizer 'por favor' e 'obrigado' 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitadores escolares - Aprendizagem mais eficaz - Maior probabilidade de ter amigos - Atitude positiva em relação ao processo de aprendizagem - Relacionar com os conteúdos ensinados focando no próprio tópico e não nos detalhes - Experimentar a dinâmica coletiva de aprender em conjunto na sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> - Provocar os outros - Recusar orientação - Recusar ajuda - Isolamento - Falta de cooperação - Ignorar o grupo - Egocentrismo - Falta da capacidade de entender diferentes pontos de vista - Arrogante - Agressividade - <i>Bullying</i> - Desobediência em seguir regras ou requisitado - Furtar em casa 	<ul style="list-style-type: none"> - Risco de insucesso escolar - Crianças menos competentes a nível social - Falta de concentração - Dificuldade de linguagem - Dificuldade em habilidade organizativa - Dificuldade em planeamento: priorizar o importante - Desenvolvimento de ansiedade

Quadro 1: Comportamentos Pró-Sociais e Anti-Sociais
(Elijah & Madeira, 2009)

As relações de amizade também refletem-se no comportamento psicossocial e no desempenho escolar. O vasto número de benefícios que as crianças recebem por terem amizades com os pares está refletido em seis pontos importantes ilustrado por Bukowski, Hoza e Boivin (1994) na teoria e na investigação da história da Psicologia Social.

A intervenção sócio-cognitiva através de um Programa de natureza clínico cognitivo permite comunicar a verdadeira história de uma criança, e o libertar-se para poder lidar melhor com a sua própria rede semântica interna, e permite ainda que os nós e os links que tinha anteriormente na sua rede percam o significado (*assumption*) próprio da semântica que possuía, e dê origem a novos nós e links com mais flexibilidade, resultantes de novas experiências psicossociais, com um cunho inclusive de vocabulário sócio-emocional cognitivo mais realista, podendo assim acessar o gerenciador central da rede, tornando-se num novo aprendiz devido à sua nova plasticidade cognitiva adquirida.

Um Programa intitulado Programa Sócio-Cognitivo de Intervenção em Grupos de Pares em Redes Sociais Escolares (PROSCIG) foi assim testado quanto à sua eficácia através de um estudo experimental de intervenção de natureza psicossocial para crianças escolarizadas em grupo de pares de uma escola pública inglesa.

2. Estudo Empírico

A habilidade psicossocial representa a capacidade da criança adequar o seu comportamento ao grupo de pares, de forma a alcançar competências psicossociais para obter o sucesso social e para um bom funcionamento escolar (Spence, 1995; 2003; Elliot, Malecki & Demaray, 2001). Elliot, Malecki & Demaray (2001) definem a habilidade social como um comportamento socialmente aceitável, permitindo que uma pessoa interaja com as outras, procurando obter respostas positivas.

Objetivos do estudo: considerando um estudo experimental de implementação de um programa de intervenção de natureza psicossocial para crianças escolarizadas em grupo de pares, tendo em vista a melhoria das competências psicossociais, testou-se a eficácia do programa PROSCIG, testando-se o nível da melhoria das habilidades psicossociais de interação e cooperação aquando do relacionamento entre pares, em grupo de crianças escolarizadas de 10-11 anos de idade do ensino público primário da Inglaterra. Pretendeu-se transformar o Programa numa proposta de currículo para a melhoria do sucesso escolar de crianças e pré-adolescentes nas escolas primárias públicas da Inglaterra, assim como uma proposta de manutenção destas naquele sistema educacional oficial, evitando-lhes a marginalização.

Método

Participantes: considerando um estudo experimental de intervenção para a melhoria das habilidades e das competências psicossociais, considerou-se uma amostra inicial constituída por 27 sujeitos, dos quais foram selecionados 6 de um grupo experimental misto principal. No presente estudo de caso foram focados 2 destes sujeitos, ambos do grupo experimental, um do género masculino (Sujeito 7) com baixa competência psicossocial e outro do género feminino (Sujeito 2) com alta competência psicossocial.

Seguidamente apresenta-se uma descrição dos 2 sujeitos.

Primeiro sujeito: Sujeito: nº 7

Género: Masculino

Idade: 11 anos e 5 meses

Ano Escolar: 6º ano de escolaridade (escola pública inglesa)

Nível de Competência e Habilidade Social: Baixa

Este Sujeito 7 antes da intervenção própria do programa PROSCIG, apresentava as seguintes características psicossociais:

1.ª Comunicação Social Cognitiva

- Verbal (Limitado): o Sujeito 7 passou a maior parte da escola primária sem se comunicar com os seus pares, assim como com os seus professores. Em sala de aula estava sempre com a cabeça baixa, evitando o contato ocular com os seus pares. Nas “assembleias-gerais” (as assembleias na rede de escolas britânicas públicas têm um valor educativo, dentro de um processo que envolve valores morais e sociais) não tinha expressão facial nem gestual; apresentava comportamentos inapropriados para um rapaz da sua idade, tais como por exemplo ao afastar-se dos seus colegas de turma na referida assembleia; estavam os seus braços quase sempre cruzados sobre o peito; e quando era merecedor de um cumprimento não ia até à frente da assembleia para recebê-lo, como era de costume.
- Verbal Social Cognitiva: o seu volume da voz era baixo, e o ritmo e a clareza do expressar-se não era perceptível. Havia dificuldade em iniciar uma conversa.

2.ª Habilidade Social Cognitiva

- Competência Social: apresentava baixa auto-estima e pouca habilidade psicossocial, assim como tinha dificuldades de relacionamento com os pais, os colegas e os professores. Esta baixa habilidade constituía um fator do empobrecimento na capacidade de relacionamento psicossocial;

punha-se à parte do grupo, não mostrando interesse de participar quando indagado a fazê-lo; e controlava a sua própria vontade de participar nas atividades sociais regulares

- Défice de Desempenho Social: não havia nascido com um défice social ou transtorno do desenvolvimento; a sua experiência de vida e a percepção social cognitiva daí advinda constituíram fatores para o desencadeamento de suas dificuldades psicossociais.

3.ª **Qualidade de Amizade:** em relação aos seus pares, apenas tinha duas crianças que procuravam incluí-lo nas atividades em sala de aula, tendo estas crianças uma certa similaridade de comportamentos com ele, tais como comportamentos anti-sociais, baixo rendimento escolar e falta de cooperação.

4.ª **Aparência Física:** tinha um porte forte e sólido, um caminhar pesado.

5.ª **Recreio:** no recreio ficava ao redor de três colegas, permanecendo porém na periferia; não se envolvia com os seus pares; manifestava um comportamento típico de uma “sombra”/“transparente”. Entre estes colegas também não havia contato afetivo, empurravam-se inclusive.

6.ª **Percepção social cognitiva dos alunos e professores:** os professores tinham um pré-julgamento em relação às habilidades e às competências psicossociais do Sujeito 7. Percebiam-no com dificuldade de fazer amigos, de relacionar-se com os outros, de solicitar ajuda, de cooperar ativamente. Estes factos levaram-nos a pré-julgamentos que os conduziram a uma criança rotulada pelo sistema escolar. Os professores ao longo destes anos adquiriram um pré-julgamento cognitivo e social deste Sujeito pelo seu repertório de comportamentos anti-sociais e de pobres resultados nas atividades de interação e cooperação; não tinham os conhecimentos e as estratégias para como mudar ou intervir em relação às dificuldades desta criança. Por sua vez os colegas (que vinham desde o infantário), já tinham uma pré-ideia dele ser uma criança ausente (que se alheava das brincadeiras), não apresentava muitas similaridades com os seus pares, e tinha poucas capacidades de compartilhar os seus pertences com os restantes do grupo.

Assim, as consequências no desenvolvimento social, escolar e de relacionamento psicossocial do Sujeito 7

entre os seus colegas, ocasionaram sequelas de aprendizagem e a falta de trocas de experiências.

O Sujeito 7 não nasceu com défices cognitivos, e não teve nenhum acidente que pudesse ocasionar a aquisição de um défice neurológico, mas sim revelou um défice de desempenho social (já com 11 anos), ficando abaixo da média dos seus pares. Era uma criança que se viu só desde tenra idade, e na verdade existia uma barreira entre o seu mundo e o mundo exterior.

Segundo sujeito: Sujeito 2

Género: Feminino

Idade: 11 anos e dois meses

Ano Escolar: 6^a classe

Nível de Competência e Habilidade Social: Alta

Esta criança antes da intervenção própria do programa PROSCIG, apresentava algumas características psicossociais, nomeadamente a carência afectiva, mas, por outro lado, apresentava uma personalidade forte. Nunca teve uma relação com o pai biológico, e só teve como figura paterna o padrasto. Tinha baixa auto estima, achava-se menos que os outros (baixa capacidade cognitiva e social), e apresentava um nível económico baixo. Entrou diretamente no 2º ano de escolaridade, onde as crianças desta escola já haviam realizado a transição do Jardim da Infância para a Escola Primária e já haviam pré-estabelecido os seus grupos de interação psicossocial inter-pares. Este sujeito apresentava competência e habilidade psicossociais medianas. O seu défice detetado não pode porém ser atribuído a este ingresso tardio na escola.

1.^a Comunicação Social Cognitiva

- Verbal e Não Verbal: possuía uma boa comunicação verbal e não verbal, contudo mostrou muita agressividade a nível não verbal.
- Verbal Social Cognitiva: quanto aos comportamentos verbal e não verbal entrava em conflito com outros colegas, sendo que as regras tinham que ser à maneira dela, estava sempre a controlar a situação social entre os pares

2.^a Habilidade Social Cognitiva

- Competência Social: apresentava um bom nível de habilidades psicossociais, porém por não ter conhecido o seu pai e não ter tido contato com ele no seu desenvolvimento, fez com que se desenvolvesse uma percepção social negativa em relação aos outros e, às vezes, desmerecendo até a sua própria personalidade.

- Défice de Desempenho: empregava muito esforço na realização das tarefas, todavia não acreditava que poderia ser capaz de se destacar na sua turma, mormente nas tarefas de grupo, nomeadamente quando envolvia a cooperação.

- Comportamentos psicossociais: em relação ao grupo de pares sempre se sentiu um “patinho feio”, rejeitada pelos pares. Possuía a habilidade de iniciar uma conversa, mas interrompia quando os outros falavam. Na escola, era tida como uma menina que tinha conflitos em sala de aula, e provocava os pares dentro do grupo tinha um rendimento médio.

- 3.^a **Qualidade de Amizade:** mostrava interesse de ter amigos, porém tinha dificuldade de aceitação por parte dos outros colegas de sala de aula.

- 4.^a **Aparência Física:** tinha estatura alta e olhos azuis; com olhar triste, não conseguia ver a sua imagem ao espelho.

- 5.^a **Recreio:** no recreio ficava dentro da sala arrumando as coisas, não se fixava em nenhum grupo. Porém, tinha alguns amigos fora da escola.

- 6.^a **Comportamentos verbal e Não verbal:** entrava em conflito com outros colegas, as regras tinham que ser à maneira dela, e estava sempre a controlar a situação. Apresentava boa comunicação verbal e Não verbal, contudo mostrava muita agressividade a nível não verbal.

- 7.^a **Percepção Social Cognitiva dos Alunos e Professores:** esta criança 2 era vista pelos alunos como conflituosa, pois queria fazer sempre as coisas à sua maneira. Os professores tinham um pré-julgamento em relação a ela, pois pelo facto de ela não conseguir partilhar com os outros os seus pensamentos e receios, apresentava dificuldades de relacionamento com os pares; e, era vista como uma criança que não se conseguia integrar em nenhum grupo em particular, apresentando baixas auto-estima e auto-confiança.

- 8.^a **Comportamentos Psicossociais:** em relação ao grupo sempre se sentiu um “patinho feio”, rejeitada pelos pares. Tinha uma competência psicossocial média. Possuía a habilidade de iniciar uma conversa, mas interrompia quando outros falavam.

Instrumentos e Materiais:

Seguidamente, apresentam-se os instrumentos de recolha de dados de informação e de avaliação na área das habilidades psicossociais, de competência psicossocial e de amizade que foram utilizados no âmbito da presente investigação e que possuem versões para Alunos, Pais e Professores.

“Social Skills Questionnaire” (SSQ) – avalia quantitativamente os comportamentos sociais que influenciam o resultado das interações psicossociais (Spence, 1995);

“Social Competence with Peers Questionnaire” (SCPQ) – avalia quantitativamente as consequências das interações do sujeito com seus pares, bem como o número e a duração das amizades (Spence, 1995);

“Strengths & Difficulties Questionnaire” (SDQ) – avalia comportamentos psicossociais adequados e não adequados nas dimensões: sintomas emocionais, problemas de comportamento, hiperatividade, problemas de relacionamento entre pares e comportamento pró-social (Goodman, 2005);

Social Skills Improvement System Rating Scale (SSIS) – avalia a competência psicossocial das crianças e a forma como estas interagem com o grupo de pessoas, com os seus pares, com os seus Pais e com os seus Professores nas dimensões: comunicação, cooperação, assertividade, responsabilidade, empatia, compromisso social, auto-controlo, externalização, *bullying*, hiperatividade, internalização e espectro do autismo (Gresham & Elliot, 2008);

Friendship Qualities Scale (FQS) – (versão só para Alunos) – avalia a qualidade das relações das crianças e dos adolescentes jovens com os seus melhores amigos nas dimensões: companheirismo, balanceamento, conflito, ajuda, segurança e intimidade (Bukowski, Hoza & Boivin, 1994).

Todos estes 5 instrumentos são complementares uns aos outros, e serviram para avaliar, em geral, as competências psicossociais, de interação e cooperação entre pares, e de amizade das crianças da investigação; em especial avaliar mais pormenorizadamente os dois sujeitos em foco neste estudo.

Procedimentos

Procedimentos Gerais: o 1º autor deste artigo, a administradora do Programa de Intervenção PROSCIG, pretendeu que durante 6 meses as 51 sessões de grupo – onde os 6 sujeitos do grupo experimental estavam inseridos – tivessem um formato sempre similar, para que as crianças ficassem mais familiarizadas com o Programa e para que este fosse mais eficaz. Assim, as sessões próprias do Programa foram aplicadas no referido grupo experimental e conduzidas, num primeiro momento, num círculo de entrada, no qual todos os participantes sentavam juntos, inclusive os Sujeitos 7 e 2, para manterem contato visual, criando uma entidade de grupo assim como exercitando a arte da conversa, estimulando a interação e a cooperação entre os membros do grupo, e possibilitando sentirem-se parte de um mesmo contexto social entre pares, isto é, de um grupo de pares. Ainda no círculo, um participante ia perguntando ao participante à sua esquerda como se sentia naquele momento, como tinha sido o seu dia, quais eram as notícias da semana. Este processo continuava em torno do círculo até que todas as crianças tivessem participado, inclusive as referidas 7 e 2.

Previu-se que, de uma forma geral, as sessões de grupo prosseguissem de acordo com a dinâmica seguidamente apresentada:

- saudações: expressão de saudações e breve relato das notícias da semana;
- situação de conflito: averiguam-se quais foram, desde a sessão anterior, as dificuldades ou sucessos obtidos nas atividades sociais na escola, no recreio ou ainda no contexto familiar;
- estratégias para a resolução de problemas, incluindo o recurso a algumas técnicas da Terapia Cognitivo-Comportamental, como por exemplo, as crianças ao apresentarem um conflito tinham de encontrar três soluções positivas e pensar sobre as consequências dessas três soluções; posteriormente, as crianças deviam escolher uma solução positiva, justificar a escolha, escrever a solução, e definir um local, um dia e uma hora para colocar em prática a solução;
- jogos de participação em grupo: reforço das habilidades aprendidas nas sessões de grupo anteriores;
- revisão-discussão-questionamento: depois de se terem saudado, de terem relatado os seus sucessos e conflitos, e efetuado a revisão das sessões prévias, era então focado o tema da sessão (e.g., trabalhar o conceito de amizade; como trabalhar em grupo numa situação não estruturada etc.). O tema era introduzido pela administradora; sendo, depois, utilizada a prática de ação simulada, com base na técnica

ca do Treino de Auto-Instrução. Este processo visava o reforço da capacidade de resolução de problemas, assim como a identificação de comportamentos, de emoções e de pensamentos automáticos;

- “Role Play”: prática de ação simulada da estratégia aprendida;
- Trabalho escrito: atividade em grupo ou individual; e,
- Cumprimentos: saudações finais de despedida.

Finalmente, eram enviados aos pais os aspetos trabalhados durante cada sessão como, por exemplo, o vocabulário cognitivo-emocional, para que estes se instrumentalizassem e reforçassem-nos na vida cotidiana com o seu filho, o que tinha sido trabalhado durante as sessões com as crianças.

Procedimentos do Sujeito 7: com a intervenção própria do Programa PROSCIG aplicada a este Sujeito 7 em diversas sessões, iniciou-se um trabalho com os pais e com os professores:

- 1) Uma das questões trabalhadas foi com a mãe em mudar as concepções geralmente negativas que tinha do seu filho. A proposta era de identificar os aspetos positivos do seu filho; Assim, foi feito um mapeamento social cognitivo dos aspetos negativos que poderiam ocasionar mudanças no seu comportamento, pensamento e ação, e possibilitar assim um reconstruir, num sentido positivo, a sua posição dentro da família e das redes sociais tanto na escola como fora da escola, procurando o restabelecer de relações psicossociais positivas. Procurou-se assim:
a) o manejo e a resolução dos seus conflitos e das suas dificuldades nas atividades; b) os relacionamentos positivos e novos; c) a influência de moderadores de amizade, e, d) a habilidade psicossocial.
- 2) Em relação aos professores:
 - Observação em sala de aula
 - Treino de como o pré-julgamento afeta na percepção cognitiva
 - Trabalho individual de mapeamento cognitivo
 - Intervenção de grupo.
- 3) Em relação às propriedades de relacionamento foi criado um nível comportamental de interações individuais, examinando as propriedades do seu relacionamento e de amizade psicossociais entre pares nas sessões de grupo, num nível mais subjetivo portanto.

Procedimentos do Sujeito 2: com a intervenção própria do Programa PROSCIG aplicada a esta criança 2, fez-se igualmente um trabalho com os seus pais e com os seus professores, semelhante ao realizado com o Sujeito 7.

3. Resultados

Os resultados são apresentados em separado para as duas crianças do presente estudo de caso.

Sujeito 7: o grupo de pares facilitou o ajustamento deste rapaz tímido dentro da escola, assim como do incremento da sua auto-estima, demonstrando este sujeito, por fim, uma atitude positiva pró-social em relação à escola.

Com a intervenção de grupo foi a primeira vez que este Sujeito se inseriu num grupo com uma dinâmica positiva e em atividades em que era preciso cooperação. As crianças de alta habilidade foram um modelo para ele praticar, experienciar habilidades psicossociais, como por exemplo o iniciar, manter e terminar uma conversa, e como pedir ajuda, e resolver problemas em conjunto. No grupo, ele experienciou um manejo positivo de cooperação psicossocial, uma vez que foi adquirindo um repertório mais sofisticado de habilidades psicossociais, bem como a resolução de problemas interpessoais. A nível do contato psicossocial houve promoção da interação, e da partilha de ideias entre amigos que foi desenvolvendo no seio do seu grupo, tendo desenvolvido mais responsabilidade na família, na escola, e tendo-se tornado mais cooperativo nos diferentes contextos.

Com este seu grupo, este Sujeito 7 criou uma rede social de suporte; e com o efeito de apoio social enfatizou-se a natureza do ter amigos. Com esta rede social assim instalada, aos poucos foi mudando a rede semântica interna na sua mente, e este começou a proteger-se contra a solidão, o que o ajudou a reduzir o *stress*, permitindo uma expressão emocional real e um adequado auto-controlo das suas emoções.

Uma das variáveis que surgiu foi o efeito positivo que ele teve no seu grupo, avaliando as respostas psicossociais e a afiliação social, através das expressões emocionais das crianças membros do grupo, do sorriso, do olhar e do toque delas. Este código social ajudou-o e encorajou-o a ter uma atitude mais positiva, sendo mais recetivo, e a até a sorrir, o que fez com que os professores lhe passassem informações mais favoráveis, tendo estes mais empatia para com ele. Assim, esta criança 7 - que estava a perder a oportunidade dentro do sistema educacional de fazer uma passagem positiva da escola primária para a secundária - foi diminuindo o risco de não efetuar tal passagem.

Seguidamente apresenta-se alguns resultados dos instrumentos para Antes e para Depois da intervenção neste Sujeito 7.

SSQ: de 2,12 (Antes) para 2,67 (Depois), na escala 1 |-| 3 sendo 3,00 o valor máximo da escala: melhoria significativa de Antes para Depois;

SCPQ: de 2,63 (Antes) para 3,54 (Depois), na escala 1 |-| 4 sendo 4,00 o valor máximo da escala: melhoria muito significativa de Antes para Depois;

SDQ: melhoria de Antes para Depois na versão Professores.

SSIS: Aluno – melhoria de Antes para Depois, de mediano para acima da média (de AV para AA) em 4 dimensões (4/11); Pais – melhoria de Antes para Depois em 10 dimensões (10/12); Professores – melhoria de Antes para Depois em 2 dimensões (2/12).

FQS: melhoria de Antes para Depois em 5 dimensões (5/10).

Principais melhorias: SSQ; SCPQ; no SSIS em 7/11 dimensões para Alunos, em 10/12 para Pais e em 2/12 para Professores; e, em 5/10 das dimensões na FQS.

Interpretação/Comentário: antes da intervenção do PROSCIG este Sujeito 7 apresentava baixa auto-estima, auto-confiança e habilidade sócio-cognitiva; não demonstrava habilidades de comunicação, e sinalizava apenas com a cabeça para expressar “sim” ou “não”; além disso, apresentava dificuldades em trabalhar em grupo e em demonstrar empatia pelos outros, não se regulava de acordo com a tarefa, assim como tinha dificuldades de relacionamento com os pais, com os colegas e com os professores. A sua competência psicossocial não se manifestava visivelmente, não mostrando interesse de participar quando indagado a fazê-lo. Ele controlava a sua própria vontade de participar nas atividades sociais regulares e rejeitava as pessoas perto dele, até com comentários racistas. Os professores tinham um pré-julgamento em relação às suas habilidades e competências psicossociais. Estes factos levaram os outros pares e os professores a pré-julgamentos que conduziram a ser rotulada pelo sistema escolar.

Após a intervenção do PROSCIG este sujeito obteve melhorias a nível psicossocial, verificando-se uma reciprocidade de normas dentro do grupo, e desta forma criou-se a experiência de bem-estar e aceitação em torno dele. O seu grupo da rede social de pares facilitou o ajustamento social dentro da escola, diminuindo a sua timidez, assim como do aumento da sua auto-estima, demonstrando este sujeito, por fim, uma atitude mais positiva a nível pró-social. Na última

assembleia recebeu um certificado da diretora e foi a primeira vez que se dirigiu à frente para receber. Trabalhou-se a aparência física, a qual melhorou significativamente.

Com a intervenção de grupo foi a primeira vez que este Sujeito 7 se inseriu num grupo com uma dinâmica positiva e em atividades que era preciso cooperação e interação. No grupo, ele experienciou um manejamento positivo de cooperação e de interação social, uma vez que foi adquirindo um repertório mais sofisticado de habilidades e de competências psicossociais cognitivas, bem como a resolução de problemas interpessoais. A nível do contato psicossocial houve a promoção da interação, o partilhar de ideias que foi desenvolvendo no seio do grupo, desenvolveu mais responsabilidade na família, na escola, e tornou-se mais cooperativo e interativo no grupo de pares.

Com esta rede social de pares no grupo, foi mudando a configuração da rede semântica na sua mente, e começou a proteger-se contra a solidão, o que o ajudou a reduzir o *stress*, permitindo uma expressão emocional e um mais adequado auto-controlo das suas emoções. Uma das variáveis foi o efeito positivo que ele iniciou no grupo, avaliando as respostas psicossociais, a afiliação social, através das expressões emocionais das crianças do grupo, pelo sorriso, pelo olhar e pelo toque delas. O pertencer a um grupo permitiu um *status* que é o de possuir um papel social: os sujeitos do grupo necessitavam dele para as atividades do grupo funcionarem. Porém, como o gerenciador central de informação social que era o próprio grupo, este teve que jogar todas estas novas experiências sociais o que o conduziu a um esquema mental sócio-cognitivo funcional. Este código social ajudou-o e encorajou-o a ter uma atitude mais positiva, sendo mais recetivo, e a sorrir, o que fez com que os professores tivessem para com ele atitudes mais favoráveis, tendo estes mais empatia para com ele. Assim, esta criança foi diminuindo o risco de não efetuar a passagem da escola primária para a secundária, pois tornou-se mais sensível face às regras sociais de grupo e em relação ao planeamento de uma atividade para ser feita por ele. É portanto sempre importante que o grupo trabalhe junto em uníssono se não o planeamento pode falhar.

Em resumo, este Sujeito 7 melhorou nalguns parâmetros, como por exemplo no trabalhar em grupo e no seguir as regras do mesmo, assim como no companheirismo, aquando da resolução de problemas e no *feedback* dado aos pares quando estes o interpelavam, o que demonstra que a intervenção pelo PROSCIG foi eficaz para este sujeito.

A intervenção permitiu o estabelecer mais contato entre ele e um novo “amigo” e apresentou-se algumas características psicossociais encorajadoras: começou por copiar o amigo (na maneira de vestir a camisa, ao referir-se às mesmas atividades que o amigo gostava, ao mostrar lealdade e responsabilidade para com o amigo); verificou-se igualmente uma reciprocidade de normas dentro do grupo, e, desta forma, criou-se a experiência de bem-estar e aceitação em torno de si por parte do seu grupo.

Sujeito 2: o grupo da rede social de pares também facilitou o descobrimento social desta pré-adolescente que possuía uma auto percepção negativa de sua própria imagem. Passou por um processo de reorganização e aceitação da sua história de vida; criando e aprimorando a sua rede social de maneira positiva; tendo iniciado o compreender que o seu comportamento poderia ter um efeito positivo nos outros e que haveria consequência no seu sentimento, assim como do grupo e dos professores; tornou-se prestativa aos outros e iniciou o cuidar melhor da sua aparência, usando colar e brincos.

Seguidamente apresenta-se em resumo os resultados dos instrumentos para Antes e para Depois da intervenção neste Sujeito 2.

SSQ: de 2,63 (Antes) para 2,98 (Depois), na escala 1-|3 sendo 3,00 o valor máximo: melhoria de Antes para Depois;

SCPQ: de 3,28 (Antes) para 3,80 (Depois), na escala 1-|4 sendo 4,00 o valor máximo: melhoria de Antes para Depois;

SDQ: como já esteve no valor máximo (N = normal) em todas as 6 dimensões tanto no tempo Antes como no tempo Depois, não houve melhoria possível; mantendo o valor máximo (N) no *Follow-Up*.

SSIS: Alunos – melhoria de Antes para Depois, de mediano para acima da média (de AV para AA) em 3 dimensões (3/11); Pais – melhoria de Antes para Depois em 10 dimensões (10/12); Professores – melhoria de Antes para Depois em 6 dimensões (6/12).

FQS: melhoria de Antes para Depois em 8 dimensões (8/10).

Principais melhorias: SSQ; SCPQ; no SSIS em 3/11 dimensões para Alunos, em 10/12 para Pais e 6/12 para

Professores; e, em 8/10 das dimensões na FQS.

Interpretação/Comentário: o grupo da rede social de pares facilitou-lhe o descobrimento psicossocial já que possuía uma auto percepção menos positiva de sua própria imagem, e pouca percepção da dinâmica de grupo, pois apresentava algumas dificuldades de relacionamento. Lembra-se que entrou para a escola primária (onde se realizou a investigação) já no segundo ano e onde os outros alunos já haviam pré-estabelecido as suas relações de cooperação e interação com os pares. Este Sujeito passou por um processo de reorganização interna da sua rede social e de aceitação da sua própria história de vida, já que com a intervenção do Programa PROSCIG foi a primeira vez que ousou falar sobre a sua configuração familiar que nunca tinha conhecido o pai biológico e que o marido da sua mãe era o seu padrasto e não o seu pai, o que foi uma surpresa para todos na escola. O Programa permitiu a este Sujeito comunicar a sua verdadeira história familiar, libertar-se para poder lidar melhor com a sua rede semântica interna, e permitiu ainda que os nós e os *links* que tinha perdessem o significado (*assumption*) próprios da semântica que possuía e dessem origem a novos nós com mais flexibilidades, resultantes de novas experiências sociais com um cunho de vocabulário socio-emocional cognitivo mais realista, podendo assim acessar ao gerenciador central da rede, tornando-se num novo aprendiz devido à plasticidade cognitiva alargada. Este novo aprendizado ocorreu onde teve duas vias de acessos: uma via veraz à sua rede e a outra via irreal de memórias falsas do passado. Por ter tido estas experiências de vida, passou a ter consciência que podia tomar as suas próprias decisões pela via veraz e positiva, tornando-a mais segura na sua capacidade de cooperação, de oferecer ajuda e de ser empática aos/para com os seus pares; ou seja, esta criança até passou a compreender que o seu comportamento poderia ter um efeito positivo nos outros e que haveria consequências quer nos seus sentimentos, quer nos do grupo e quer ainda nos dos professores; tornou-se assim mais prestativa para com aos outros, e começou ainda a cuidar até mais da sua aparência.

Em resumo, esta criança 2, após a intervenção de 6 meses de carácter clínico-social própria do programa PROSCIG, apresentou os seguintes comportamentos e atitudes a nível psicossocial: tornou-se assertiva; teve resultado escolar do final de ano positivo com alta pontuação; aprendeu, através das atividades de grupo, a cooperar e a tolerar as diferenças; desenvolveu a arte de ajudar os pares e de se tornar mais positiva no

grupo de pares; a sua mãe relata que começou a aceitar um pouco melhor a situação de não ter a vinculação com o seu pai; e começou a ser mais independente em casa, além de ser mais organizada.

O PROSCIG teve um efeito altamente positivo nesta criança 2, visto que permitiu-lhe ganhar uma auto-confiança e segurança, possibilitando-lhe a partilha dos seus problemas com o grupo de pares e, esta confiança que este sujeito passou a ter no grupo de pares refletiu-se não só na partilha de questões pessoais, mas também na organização e na cooperação do trabalho em grupo no qual tornou-se mais eficaz.

Conclusões

Antes de tudo, tece-se algumas considerações gerais dos resultados dos dois sujeitos - alvo da investigação experimental.

O Sujeito 7, após a intervenção do PROSCIG, obteve melhorias, verificando-se uma consciência da reciprocidade de normas dentro do grupo, e desta forma criou-se a experiência de bem-estar e aceitação em torno deste sujeito. O seu grupo da rede social de pares facilitou o ajustamento social deste sujeito tímido dentro da escola, assim como do aumento da sua auto-estima, demonstrando, por fim, uma atitude um pouco mais positiva pró-social em relação ao seu ambiente escolar. No grupo de pares, ele experienciou positivamente a cooperação e a interação psicossociais, uma vez que foi adquirindo um repertório mais sofisticado de competências psicossociais cognitivas, bem como a resolução de problemas interpessoais. É possível que nesta mudança a sua rede semântica interna, a nível da representação psicossocial, tenha mudado também. A nível do contato psicossocial, houve a promoção da interação psicossocial, o partilhar de ideias entre pares que foi desenvolvendo no seio do grupo; desenvolveu mais responsabilidade na família, na escola, tendo tornado mais cooperativo e interativo no seu grupo de pares e inclusive em diferentes contextos sociais.

No que concerne ao Sujeito 2, o grupo de pares facilitou-lhe e incrementou-lhe o descobrimento psicossocial o qual tinha uma auto percepção menos positiva de sua própria imagem e da dinâmica do seu grupo, já que apresentava algumas dificuldades de relacionamento. Este sujeito passou por um processo de reorganização interna da sua rede social e da aceitação da sua própria história de vida, pois com a intervenção

do PROSCIG foi a primeira vez que ousou falar sobre a sua configuração familiar. O Programa permitiu a este sujeito comunicar a sua verdadeira história, libertar-se para poder lidar melhor com a sua própria rede semântica interna, e permitiu ainda que os nós e os links que tinha anteriormente perdessem o significado (*assumption*) próprio da semântica que possuía, e dessem origem a novos nós e links com mais flexibilidade, resultantes de novas experiências psicossociais, com um cunho inclusive de vocabulário sócio-emocional cognitivo mais realista, podendo assim acessar ao gerenciador central da rede, tornando-se num novo aprendiz devido à sua nova plasticidade cognitiva adquirida. Este novo aprendiz teve duas vias de acesso: uma via veraz à sua nova rede, e a outra via, irreal, de memórias (falsas) do passado. Por ter tido estas experiências de vida, passou a ter consciência que podia tomar as suas próprias decisões pela via real e mais positiva, tornando-o mais seguro na sua capacidade de cooperação, de oferecer ajuda e ser empática aos/para com os pares, como observou-se pelos resultados obtidos. Ou seja, este sujeito 2 passou a compreender que o seu comportamento poderia ter um efeito positivo nos seus pares, e que haveria consequência quer nos seus sentimentos, quer nos do grupo, e quer ainda nos dos professores; tornando-a assim mais prestativa para com os pares; sendo que até começou a cuidar mais da sua aparência. Enfim, o PROSCIG teve um efeito altamente positivo neste Sujeito 2, visto que permitiu-lhe ganhar uma auto-confiança e segurança, possibilitou-lhe a partilha dos seus problemas com o seu grupo de pares e, esta confiança que este sujeito obteve refletiu-se não só na partilha de questões pessoais, mas também na organização e cooperação do trabalho em grupo em que se tornou mais eficiente.

Assim e de uma forma geral, o programa de intervenção PROSCIG teve resultados positivos para estes dois sujeitos com melhorias nas habilidades psicossociais de interação e cooperação.

Conclui-se que o Programa Sócio-Cognitivo de Intervenção em Grupo de Pares em Redes Sociais Escolares (PROSCIG) é um programa experimental clínico de intervenção psicossocial que gera melhorias significativas nas áreas da interação e cooperação psicossociais inter-pares em crianças e pré-adolescentes escolarizadas aquando em grupo de pares em rede escolar.

Referências

- Asher, S. R., Parker, J. G. (1989). The significance of peer relationship problems in childhood. In *Social competence in developmental perspective* (pp. 5 – 23). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.
- Bagwell, C.L., et al. (2005). Friendship quality and perceived relationship changes predict psychosocial adjustment in early adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22 (2), 235-254.
- Berndt, T. J. (2002). *Friendship quality and social development*. *Current Directions in Psychological Science*, 1(11), 7-10.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre- and early adolescence: The development and psychometric properties of the friendship qualities scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 471 - 484.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., Newcomb, M. (1994). Using rating scale and nomination techniques to measure friendship and popularity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 485 - 488.
- Cillessen, A. H. N., et al. (2005). *Predictors of dyadic friendship quality in adolescence*. *International Journal of Behavioral Development*, 29(2), 165-172.
- Durkin, K., Conti-Ramsden, G. (2007). Language, social behavior, and the quality of friendship in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Child Development*, 5(78), 1441-1457.
- Elijah, D. W., Madeira, M. J. P. (2009). *Effectiveness of social cognitive intervention program in friendship group - english pupils in transition from elementary school to secondary school*. Trabalho apresentado em I International Congress on Family, School and Society “special education”- EDUCARE. Porto: UFP.
- Elijah, D. W., Madeira, M. J. P. (2010). Qualidade da interação social entre pares e sucesso escolar em alunos anglo-saxónicos. In *VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Braga: Sociedade Portuguesa de Psicologia.
- Elijah, D. W., Madeira, M. J. P. (2011). Social influence in groups to prevent youth offending. In *I Congresso Internacional “Construir a Paz”* (pp. 529-535). Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Elijah, D. W. (2009). Sociopsychometric measures: social skills and social competence in english pupils in transition to secondary school. In *Slovenia/Portugal: 1st EMUNI Research Souk - The Euro-Mediterranean Student Research Multi-conference*. Unity and Diversity of Euro-Mediterranean Identities.
- Elliot, S. N., Malecki, C.K., Demaray, M.K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. *Exceptionality*, 9(1, 2), 19-32.
- Garcia, A., Pereira, P. C. C. (2008). Amizade na infância: um estudo empírico. *PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 1(9), 25-34.
- Garcia, A. (2005). Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. *Interação em Psicologia*, 9(2), 285-294.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Gresham, M., Elliott, S. N. (2008). *Rating scales manual. SSIS Social Skills Improvement System*. Minneapolis: Pearson.
- Hartup, W. W., Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 3(12), 355-370.
- Liang, B., et al. (2008). Gender differences in the relational health of youth participating in a social competency program. *Journal Of Community Psychology*, 4(36), 499-514.
- Newcomb, A. F., Bagwell, C. L. (1995). Children’s friendship relations: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 2(117), 306-347.
- Parker, J. G., Asher, S. R. (1993). Friendship and friendships quality in middle childhood: links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 4(29), 611-621.
- Spence, S. H. (1995). *Social skills training: enhancing social competence with children and children and adolescents*. Windsor, Berkshire: NFER-Nelson.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 2(8), 84-96.

ABORDAR A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO 1º CICLO: IDEIAS DAS CRIANÇAS

Daniela Coelho

Universidade de Aveiro - Portugal

danielamjcoelho@yahoo.com

Gorete Ribeiro

Universidade de Aveiro - Portugal

gogas7719@gmail.com

Resumo

A sensibilização da criança às línguas e culturas do mundo começa a ser uma das preocupações das entidades educativas, que procuram incluir nos currículos do ensino básico a formação da perceção do Outro, fomentando-se uma abordagem às línguas que apele à afetividade da criança. Nesta perspetiva, elaborámos um plano de intervenção constituído por uma variedade de atividades e jogos desenhados para a tarefa de consciencialização da criança para a diversidade linguística e cultural, aplicável a uma turma de crianças do quarto ano do primeiro ciclo do Ensino Básico. A observação das interações decorrentes da sessão, assim como a análise de um questionário informal, permitiu recolher, analisar e sistematizar as ideias destas crianças em relação a línguas e culturas desconhecidas.

Palavras-chave

Sensibilização à diversidade linguística; Competência plurilingue; Competência pluricultural

Abstract

The awareness of the child to the languages and cultures of the world has become a concern of educational entities that seek to include it in the primary school curriculum, fostering an approach to languages that appeals to the child's affection. In this perspective, we drew up an action plan consisting of a variety of activities and games designed for the task of raising awareness of the child to the linguistic and cultural diversity, applicable to a class of children in the fourth year of primary school. The observation of the interactions arising from the session, as well as the analysis of a questionnaire, allowed us to collect, analyze and systematize the ideas of these children about unfamiliar cultures and languages.

Keywords

Awakening to languages; Plurilingual competence; Pluricultural competence

Résumé

L'éveil aux langues et cultures du monde de l'enfant est devenu une préoccupation des entités d'enseignement qui cherchent à inclure dans le programme de l'école élémentaire la promotion d'une approche aux langues qui appelle à l'affection de l'enfant. Dans cette perspective, nous avons élaboré un plan d'action composé d'une variété d'activités et de jeux conçus pour sensibiliser l'enfant à la diversité linguistique et culturelle, applicable à une classe d'enfants de la quatrième année de l'école élémentaire. L'observation des interactions résultant de la session, ainsi que l'analyse du questionnaire, nous ont permis de recueillir, d'analyser et systématiser les idées de ces enfants sur les cultures et les langues inconnues.

Mots-clés

L'éveil aux langues; Compétence plurilingue; Compétence pluriculturelle

Resumen

La sensibilización del niño a los idiomas y las culturas del mundo se ha convertido en una preocupación de las entidades educativas, las cuales buscan incluirla en la currícula escolar de la Educación Primaria, fomentando un enfoque a los idiomas que apela a las emociones afectivas del niño. Desde esta perspectiva, hemos elaborado un plan de acción que consiste en una variedad de actividades y juegos diseñados específicamente para concientizar al niño sobre la diversidad lingüística y cultural, los cuales se aplicaron a un grupo de cuarto año de primaria. La observación de las interacciones que surgieron en la sesión, así como el análisis de un cuestionario, nos permitió recopilar, analizar y sistematizar las ideas de estos niños acerca de culturas y lenguas desconocidas.

Palabras claves

Sensibilización a las lenguas; Competencia plurilingüe; Competencia multicultural

Introdução

Atualmente existem cerca de 6900 línguas faladas, mas estima-se que só metade resistirá até ao ano 2100. Em 2004, o “Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento” previu que, de acordo com perspectivas mais pessimistas, vinte e cinco línguas fossem desaparecer anualmente, isto é, uma língua a cada quinze dias (*apud* Hagège, 1998 e PNUD, 2004). Presentemente, 97% das pessoas do mundo falam apenas duzentos e quarenta dos quase sete mil idiomas existentes. O desaparecimento das línguas não se reduz a um desaparecer de palavras; uma língua engloba muito mais do que isso: engloba conhecimento, cultura e experiência humana. Neste sentido, torna-se urgente preservar a diversidade linguística.

A sensibilização à diversidade linguística inserida nos currículos do ensino básico poderá revelar-se uma mais-valia na construção de atitudes de respeito e curiosidade pelo Outro, no desenvolvimento de uma cultura linguística e na estruturação de uma competência plurilingue, logo desde tenras idades.

A nível europeu, a União Europeia tem vindo a impulsionar o interesse renovado em introduzir a aprendizagem de Línguas Estrangeiras cada vez mais cedo nos sistemas de ensino europeus. A diversidade linguística e cultural inerente ao todo europeu promove a necessidade de se adquirirem competências linguísticas diversificadas e leva os países europeus a delinear um sistema educativo cada vez mais consciente desta tendência. O Portefólio Europeu das Línguas (2001) e o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (2001) são resultado desta crescente preocupação. Em Portugal, a introdução de uma língua estrangeira no primeiro ciclo já está prevista desde 1989 (Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto) mas não é de cariz obrigatório. Cada escola decidia se pretendia oferecer aos seus alunos a possibilidade de contactarem com uma língua estrangeira desde os seis anos ou se deixava essa tarefa nas mãos dos professores do segundo ciclo. Apenas em 2001, no decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro se encontra delineado um conjunto de competências a serem atingidas no caso de se optar por aulas de língua estrangeira no primeiro ciclo, tendo-se mantido, no entanto, o seu cariz facultativo até 2005. Após esta data, a obrigatoriedade do ensino do Inglês no primeiro ciclo de escolaridade, muito controversa atualmente, deu novamente lugar a um carácter facultativo, dominante desde julho de 2013 com a introdução do despacho n.º 9265-B/2013. Com a sensibilização a uma língua estrangeira as autoridades

educativas pretendem formar indivíduos conscientes da existência de outros povos com características diferentes das suas, aumentar o respeito pela diferença e desenvolver competências linguísticas. Somos da opinião que o contacto com mais do que uma língua poderá contribuir de forma mais ampla para o alcance destes objetivos.

Como docentes de línguas estrangeiras e impulsionadoras de projetos que visam integrar o contacto com várias línguas no primeiro ciclo e pré-escolar, realizámos um estudo, embora de dimensões reduzidas, sobre a receptividade de um grupo de crianças do quarto ano de escolaridade a várias línguas e culturas.

O nosso estudo tomou, assim, em consideração a seguinte questão investigativa:

- Quais as ideias dos alunos de uma turma do quarto ano do primeiro ciclo de escolaridade em relação a línguas e culturas desconhecidas?

Pretendíamos deste modo aferir as ideias dos alunos de uma turma do quarto ano do primeiro ciclo de Ensino Básico em relação às línguas e culturas desconhecidas com as quais contactaram pela primeira vez através de uma sessão de sensibilização à diversidade linguística implementada pelas autoras.

1. Enquadramento teórico

No ano de 2004, a União Europeia (UE) assistiu a um alargamento de quinze para vinte e cinco países, resultando numa quase duplicação do número de línguas. É a partir deste momento marcante que a UE passou a centrar uma atenção ainda maior no papel e na importância das línguas e na sua preservação na Europa, visível nas afirmações:

“A língua que falamos contribui para definir quem somos. A União Europeia respeita este direito à identidade dos seus 450 milhões de cidadãos. Embora esteja empenhada na integração dos seus Estados-Membros, a União Europeia defende também o direito de os seus povos falarem e escreverem na sua própria língua. Estes dois objetivos são complementares e concretizam o lema da União Europeia unida na diversidade” (Comissão Europeia, 2004, p. 2)

Vivemos, portanto, numa sociedade onde domina, pelo menos em termos teóricos, um espírito plurilingue e pluricultural, na qual se torna fundamental fomentar um espírito de abertura nos sujeitos.

A acompanhar o desenvolvimento deste espírito plurilingue está uma mudança no método de ensino/ aprendizagem

gem de línguas estrangeiras, particularmente nos últimos quinze anos, uma vez que, como referem Cruz, Medeiros, Ribeiro, Marcelo e Barreira (2010), a tónica da aprendizagem de uma língua deixa de estar no grau de proficiência, passando a importar tudo aquilo que se é capaz de alcançar com os conhecimentos linguísticos da língua estrangeira adquirida (competência de intercompreensão). Para isso, é necessário tornar os aprendentes proativos e conscientizá-los de que os conhecimentos de uma dada língua servem ser encarados como um ‘organismo vivo’, prontos a serem utilizados e adaptados às diversas situações, com particular destaque para as comunicativas. Neste sentido, a língua não será mais do que um ponto de partida, não se podendo esquecer que o ponto de chegada trará sempre consigo uma noção de diversidade. No advento de uma sociedade pluricultural, as variações linguísticas dos diversos falantes despertam curiosidade, havendo uma predisposição para conhecer aspetos de um repertório linguístico e cultural diferentes.

Neste contexto, “os sistemas educativos europeus têm vindo a confrontar-se com o desafio da valorização da diversidade linguística e cultural, no sentido de formar cidadãos para sociedades cada vez mais plurais, onde o diálogo com o Outro se torne uma realidade” (Beacco, Byram, 2003, Cit por Andrade, Martins, 2007, p. 7). Assim, dominar outras línguas e respeitar outras culturas torna-se essencial para “sobreviver” numa Europa cada vez mais agregada. É nesta perspetiva que o Comité Europeu de Ministros chama a atenção para a importância do papel da educação na formação de um indivíduo consciente da diversidade linguístico-cultural europeia:

“Le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une précieuse ressource commune qu’il convient de sauvegarder et de développer, et que des efforts considérables s’imposent dans le domaine de l’éducation afin que cette diversité, au lieu d’être un obstacle à la communication, devienne une source d’enrichissement et de compréhension réciproque” (Comité de Ministres Cit por Coste, Moore & Zarate, 1997, p. 7)

Por forma a obter uma sensibilização à diversidade linguística e cultural, deve-se, no nosso entender, promovê-la o mais cedo possível, ou seja, iniciá-la aquando da primeira socialização dos alunos em contexto escolar – no pré-escolar e/ou no primeiro ciclo. A abordagem de sensibilização à diversidade linguística visa, então, colocar os alunos em contacto com várias línguas e culturas, criando alicerces para uma competência plurilingue e pluricultural.

Abordagens deste género permitem ainda um contacto – que para muitos será o primeiro contacto com outra língua que não a sua língua materna -, relativizando, desta forma a sua posição até então etnocêntrica, contribuindo,

assim, para a sua formação humana e ética, ou seja, o que Cruz, Medeiros, Ribeiro, Marcelo e Barreira (2010) descreveram como:

“By the time children start school, they have already developed an ethnocentric view, in terms of viewing their own language and culture as being unique. After being exposed to the otherness of different languages and cultures, they undergo a process in which all their previous knowledge and their view of their world has to be restructured. (...) Pupils shall not only get in touch with different cultures and languages, but acknowledge that their language and world view is not unique, but only one among many other” (p. 6)

No entanto, e apesar dos diversos esforços encetados por organismos da União Europeia em fomentar um espírito plurilingue, para dar a conhecer a diversidade linguística e cultural, estes acabam por se restringir, na maioria dos casos à divulgação da língua considerada mais importante – o Inglês. Exemplo disso é a implementação da sensibilização de um língua estrangeira em contexto de primeiro ciclo e pré-escolar. No caso português, à semelhança de um número considerável de outros países pertencentes à União Europeia, optou-se pela generalização do inglês, em vez de se optar por um leque variado de línguas diferentes como, por exemplo, línguas pertencentes a comunidades minoritárias, como as línguas eslavas ou crioulos. Assim, é vedado aos aprendentes um contacto com inúmeros aspetos culturais e linguísticos (Cruz e Miranda, 2005). Neste sentido, Candelier (2004) alerta para o facto de que “developing curiosity, interest and openness for and towards that which is different should also contribute towards diversifying the choice of languages pupils choose to learn” (Candelier, 2004, p. 20). Esta é igualmente a opinião de Martins (2008) quando realça que a aprendizagem de apenas uma língua estrangeira não é suficiente para a mudança das ideias acerca das línguas e da sua aprendizagem (Id. p. 183).

Nesta perspetiva, considerou-se pertinente realizar um pequeno estudo em que crianças do quarto ano do primeiro ciclo do Ensino Básico tivessem a oportunidade de conhecer outras línguas estrangeiras para além do inglês por meio de jogos didáticos. Deste modo, tendo em mente que as atividades de sensibilização à diversidade linguística oferecidas às crianças devem propiciar momentos de reflexão, observação e análise das línguas estrangeiras à sua disposição, pelo convite a posturas de comparação e contraste (Martins, 2008, p. 175), delineou-se um plano de intervenção (ver Anexo 1) que incluiu uma variedade de atividades lúdicas em que as crianças, em grupos, discutem as sonoridades, as formas de escrita e leitura de algumas palavras em várias línguas estrangeiras selecionadas pelas autoras.

2. Métodos

Para este trabalho investigativo, foi privilegiado o método qualitativo designado investigação-ação, uma vez que este “é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (Bogdan, Biklen, 1994, p. 293). Baseando-se na sua experiência, o pesquisador propõe algo que produza mudanças em algo que para ele se apresenta como um problema. Nesta pesquisa, tendo-se detetado que uma turma de crianças do quarto ano do primeiro ciclo do Ensino Básico apenas conhecia formalmente uma língua estrangeira (o Inglês) – à semelhança do que acontece na quase totalidade das turmas e escolas portuguesas do primeiro ciclo às quais é dada a oportunidade de contactarem com línguas estrangeiras –, foi elaborado um pequeno plano de intervenção (ver Anexo 1), destinado a esta turma do quarto ano, que consistiu num conjunto de atividades lúdicas de sensibilização à diversidade linguística.

Como já vimos anteriormente, a sensibilização à diversidade linguística, tal como idealizada pelas entidades Europeias, visa muito mais do que o ensino de uma língua em particular. Pretende-se levar as entidades educativas à abordagem de várias línguas, isto é, encaminhá-las para um panorama de educação para as línguas em geral. É nesta perspetiva que se escolheu incluir nas atividades e jogos de abordagem às línguas presentes no nosso plano de intervenção (ver Anexo 1) o trabalho e o contacto com mais três línguas, para além do inglês: o espanhol (por ser a língua do país fronteiriço sobre a qual os alunos poderão já ter alguns conhecimentos), o francês e o alemão (por serem línguas por nós dominadas e com cujos países alguns alunos poderão já ter contactado ou ter algum conhecimento através de, por exemplo, familiares emigrados ou irmãos mais velhos que possam estar a aprender estas línguas no ensino secundário). Não obstante a escolha destas quatro línguas, houve ainda ocasião para o contacto com outras línguas mais distantes da estrutura latina presente na nossa língua – através da projeção de um vídeo – em que se esperava observar a reação das crianças a línguas como o árabe, o neerlandês, o húngaro, o italiano ou o chinês.

Procurou-se que os materiais disponíveis para apoiar o professor nesta tarefa fossem, por isso, apelativos e adequados ao ambiente de aprendizagem da criança do primeiro ciclo. O recurso a materiais lúdicos revelou-se muito útil e adequado, proporcionando momentos de brincadeira com as línguas e contribuindo

para uma maior desinibição face a novos sons. A sessão abordou um tema apenas, os animais, que foi trabalhado por meio de vários jogos em que se incluíram várias línguas (ver descrição no Anexo 1).

O plano foi posto em prática numa sala de aula de uma turma do quarto ano em apenas uma sessão que decorreu no dia 2 de maio de 2011. No final da sessão, aplicámos um questionário informal às crianças, a fim de obtermos as suas opiniões precisas acerca da sessão. Tratou-se, por isso, de um estudo predominantemente qualitativo-interpretativo, no qual se pretendia compreender as ideias do grupo de crianças em estudo face a línguas desconhecidas.

2.1. Amostra

Como referido em cima, o plano de intervenção foi aplicado em apenas uma sessão de sensibilização às línguas, que decorreu em substituição da habitual atividade de enriquecimento curricular de Inglês, com um grupo de vinte e cinco crianças que frequentavam o quarto ano numa escola particular de primeiro ciclo da cidade de Leiria. A escolha da instituição de ensino prendeu-se, em primeiro lugar, com o facto de esta ser uma instituição incluída, até recentemente, no horário de trabalho de um dos elementos do grupo de investigadoras, e, em segundo lugar, pelo nosso pedido de investigação ter sido de imediato aceite pela direção da instituição, pelo professor titular de turma, assim como pelos encarregados de educação.

Por constrangimentos de tempo e de dimensão do trabalho proposto, não nos foi possível levar a cabo um estudo aprofundado das características de cada uma das crianças por meio de entrevistas, pelo que a caracterização se baseia essencialmente no conhecimento retido por uma das autoras deste estudo por já ter sido professora deste grupo de crianças durante 3 anos. As vinte e cinco crianças envolvidas tinham todas entre nove e dez anos na altura da recolha de informação, sendo dezassete do sexo feminino e oito do sexo masculino, e nunca tinham frequentado sessões de línguas que não o Inglês, língua que já conheciam desde o Jardim de Infância.

Número de crianças	Idades	Sexo	Línguas Estrangeiras conhecidas
25	9 – 10 anos	17 meninas 8 meninos	Inglês (frequentado desde o Jardim de Infância)

Tabela 1 - Resumo da caracterização da amostra

2.2. Instrumentos e procedimento

Uma vez que este estudo se concretiza numa pesquisa em sala de aula, segundo Van Lier (1998), “whatever the methodology of research involved, it is clear that observation of classrooms is a central aspect of CR [Classroom Research]” (p. 39). Assim sendo, a observação foi um dos métodos utilizados para recolhermos informação para posterior análise. Decidimos assim escolher a técnica de observação direta das reações das crianças às línguas desconhecidas ocorridas na sessão, com registo em tabela elaborada propositadamente para o efeito – na qual as duas autoras envolvidas registaram os momentos mais relevantes tendo em conta o objetivo do estudo – a fim de, posteriormente, procederem à análise e interpretação dos mesmos. Do mesmo modo, como referido anteriormente, foi utilizado um curto questionário informal com questões abertas (ver Anexo 2) que se revelou o meio mais importante de recolha de informação junto das crianças deste estudo, administrado com o intuito de reunir opiniões e ideias mais pessoais das crianças relativamente ao contacto com a diversidade de línguas.

2.3. Tratamento da informação

O tratamento dos dados recolhidos foi feito a partir da leitura e análise cuidada das notas registadas pela observação direta assim como os comentários e as opiniões das crianças averbados no questionário informal.

As leituras de bibliografia sobre os objetivos da sensibilização à diversidade linguística no primeiro ciclo, bem como os comportamentos observados na sessão e os registos das opiniões das crianças, possibilitaram a criação de categorias de análise e a subsequente distribuição dos dados pelas diferentes categorias, a fim de se analisar as ideias deste grupo de alunos.

Assim, as categorias criadas para a análise desta sessão relacionam-se com o desenvolvimento de representações e de atitudes positivas:

- 1) de abertura à diversidade linguística e cultural;
- 2) de motivação e de curiosidade para a aprendizagem de línguas (Martins, 2008, p. 171).

Do questionário e da observação direta retirámos opiniões, comentários e reações das crianças que se enquadrassem numa destas duas categorias, sendo que uma se prende mais com a criação de atitudes de respeito pelo Outro e outra com a predisposição e vontade de aprender línguas.

3. Apresentação e análise dos dados recolhidos

Dos vinte e cinco alunos pertencentes à turma apenas vinte alunos responderam ao questionário após a sessão de sensibilização às línguas. Esta situação deveu-se ao facto de três alunos terem faltado à atividade de enriquecimento curricular e por dois alunos se terem ausentado da sessão antes do final da mesma. Este questionário foi dado aos alunos no final da sessão, para que estes pudessem exprimir as suas ideias referentes à mesma de forma imediata. As questões colocadas encontram-se descritas no Anexo 2.

Em relação à primeira questão – Das línguas novas que trabalhaste hoje, de qual mais gostaste e porquê? – todos os inquiridos responderam à questão, tendo três (15%) respondido que gostaram de todas, dois porque aprenderam e um porque todas as línguas apresentadas são diferentes.

Das línguas novas que trabalhaste hoje qual a que gostaste mais?

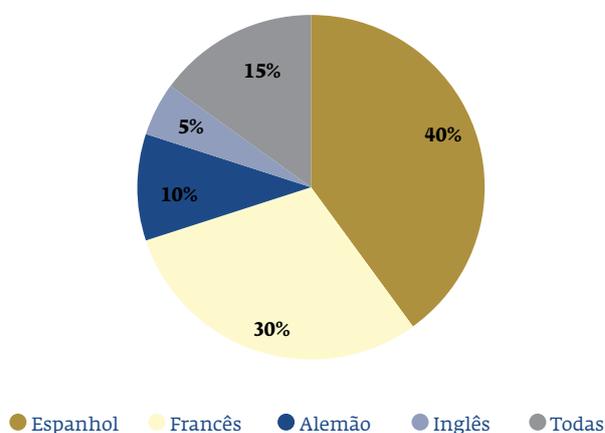


Gráfico 1- As línguas mais apreciadas pelas crianças

Como mostra o gráfico 1, a língua mais escolhida pelos alunos foi o Espanhol, preferida por oito alunos (40%), tendo três referido que gostavam da língua, dois que era fácil, dois que já a conheciam e um que não conhecia muito da língua. A segunda língua mais referida foi o Francês, tendo sido escolhida por seis alunos (30%). Destes seis alunos, dois referiram que já foram a França, um referiu que tinha familiares em França,

um referiu que gostaria de ir a França, um afirmou que a língua é “divertida” e outro disse que “se carregamos /r/s”. Dois alunos (10%) referiram a língua alemã, um por já a conhecer e o outro por considerar que é a língua que contém mais palavras diferentes. Apenas um aluno preferiu o inglês, alegando que é a língua que o encanta.

É curioso notar que cinco dos alunos (25%) justificaram as suas escolhas com o facto de as línguas serem ou possuírem sons diferentes e/ ou por serem divertidas. O mesmo número de alunos (cinco – 25%) justificou a escolha da sua língua com o facto de já conhecer a língua. No caso do francês, é ainda de salientar que quatro dos seis alunos que escolheram a língua francesa referiram o facto de já terem ido ou quererem ir a França ou terem familiares em França. É ainda de salientar que apenas um aluno exprimiu a sua preferência pela língua inglesa, língua já conhecida.

No que diz respeito à segunda questão – Houve alguma língua de que não gostaste? Porquê? – o gráfico 2 ilustra os resultados.

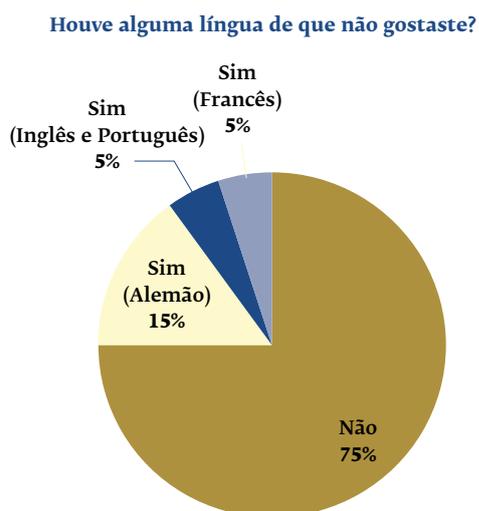


Gráfico 2 – As línguas de que não gostaram

Quinze alunos (75%) dos inquiridos responderam negativamente, tendo cinco alunos referido que gostaram de todas as línguas, quatro alunos ter sido divertido aprender novas línguas, dois que todas as línguas eram divertidas e um que todas as línguas eram importantes. Dois dos alunos que responderam negativamente a esta questão não justificaram a sua resposta. Dos cinco alunos (25%) que responderam afirmativamente, três (15%) referiram o alemão, por desconhecerem a língua, um o francês, por ter muitos ‘/r/s’ e um o inglês e o português, por não serem novas.

Do elevado número de alunos que responderam nega-

tivamente a esta questão (75%), podemos depreender que os alunos na sua generalidade possuem uma postura de abertura em relação às línguas estrangeiras, mesmo em relação às que menos familiares lhes são. No que concerne à terceira questão – Gostaste da atividade? Porquê? – todos os alunos responderam afirmativamente (100%), tendo onze alunos (55%) referido que acharam a atividade engraçada/ divertida, quatro (20%) que aprenderam, dois (10%) destacaram a diversão e a aprendizagem, outros dois (10%) gostaram porque foi uma atividade diferente e um porque gosta de Geografia e Traduções.

Desta questão, e à semelhança da anterior, podemos inferir que os alunos têm uma postura de abertura face a atividades em línguas estrangeiras, mesmo quando estas são completamente desconhecidas e até mesmo divergentes da sua língua materna. Da análise das respostas, podemos ainda concluir que a grande maioria, dezassete alunos (85%), consideraram a atividade divertida e/ou aprenderam com a mesma, assentindo com a ideia de que os jogos didáticos são um meio agradável e aprazível de abordar as línguas no primeiro ciclo.

Em relação à quarta e última questão – Gostarias de voltar a fazer uma atividade destas? Se sim, com quais línguas novas? – todos os alunos responderam afirmativamente (100%), sendo as três línguas mais referidas o italiano (por onze alunos), o chinês (por sete alunos) e o húngaro (por quatro alunos), como ilustra o gráfico 3.



Gráfico 3 – As línguas que gostariam de trabalhar

Também daqui podemos depreender que os alunos, apesar de mostrarem interesse por línguas com alguma proximidade da sua língua materna, como no caso do italiano, também revelam curiosidade por línguas desconhecidas e diferentes, como no caso do chinês e do húngaro. É de referir ainda que os alunos puderam contactar, embora de forma superficial, com estas três línguas, aquando do visionamento do vídeo (ver

Anexo 1), o que poderá ter despertado o interesse por estas línguas.

Das respostas dos alunos, podemos deduzir que estes possuem um espírito de abertura em relação a línguas desconhecidas, independentemente de estas possuírem alguma proximidade em relação à sua língua materna. Também o facto de apenas um aluno dos vinte inquiridos ter manifestado a sua preferência pela língua inglesa (questão 1) corrobora esta situação, mostrando que a grande maioria (95%) se interessou mais por línguas desconhecidas ou pouco conhecidas.

Em relação aos registos de observações da sessão, estes foram realizados pelas duas professoras/investigadoras. No que concerne a primeira categoria - abertura às línguas e culturas - a professora observadora registou que os alunos mostraram abertura em relação às línguas abordadas, evidenciando-se esta no entusiasmo com que estes aderiram às atividades e na forma como se empenharam no reconhecimento de sonoridades diferentes, muito embora não conhecessem a maioria das palavras trabalhadas. A professora que lecionou a aula referiu que os alunos se revelaram muito participativos e recetivos.

No que diz respeito ao segundo item de observação - motivação para aprender as línguas e culturas - a professora que observou a sessão referiu que os alunos mostraram motivação em aprender novas línguas; as abordadas, referindo ainda outras línguas que gostariam de contactar, como o japonês. A professora que lecionou a aula mencionou que os alunos perguntaram pelas línguas que se falam em determinados países, manifestando verbalmente interesse em aprender essas mesmas línguas.

Ainda no que se refere ao segundo item, a professora observadora referiu que os alunos mostraram um grau muito elevado de curiosidade que se traduziu em questões e na comparação de línguas, nomeadamente no que se refere à sonoridade. A professora que lecionou a sessão, por sua vez, constatou que os alunos colocaram questões em relação às línguas e tiraram dúvidas, perguntando como se lia bem e por que é que se lia dessa maneira.

Também do registo de observações podemos depreender uma clara abertura por parte dos alunos em relação a línguas e culturas diferentes, evidenciando-se esta situação no entusiasmo com que estes aderiram às atividades propostas. De igual modo, a preocupação com a entoação correta e a comparação entre línguas nesse sentido mostra que os alunos, por um lado, se apercebem que as diferentes línguas possuem diferentes sonoridades e, por outro lado, mostraram curiosidade por esse aspeto.

Considerações finais

Esta experiência deu oportunidade aos alunos envolvidos no estudo de contactar com vocabulário e sonoridades de não apenas uma só língua mas de várias, tendo, através de jogos didáticos, ‘manipulado’ o vocabulário, despertando, deste modo, a curiosidade pelo diferente linguística e culturalmente. Desta forma, foi-lhes possível movimentarem-se não apenas através de uma língua, mas “viajar” por várias, contactando com vocabulário de diferentes línguas.

As crianças envolvidas neste estudo puderam ainda “not only get in touch with different cultures and languages, but acknowledge that their language and world view is not unique, but only one among many other” (Cruz, et al., 2010, p. 6), apercebendo-se, portanto, que para além da sua língua materna e das línguas estrangeiras que lhes estão mais próximas (o inglês, o francês, etc...) existem muitas outras, diferentes, com as quais travaram conhecimento pela primeira vez com a nossa sessão (por exemplo, o húngaro e o árabe), mas que desde logo despertaram a sua curiosidade e a sua vontade de aprender.

Face a estes resultados e a nosso ver, considerando que em apenas uma sessão as crianças revelaram desconhecimento da existência de tantas línguas estrangeiras e, ao mesmo tempo, muita curiosidade e vontade de saber mais sobre elas, parece-nos de extrema importância continuar a encorajar projetos de sensibilização à diversidade linguística verdadeiramente plurilingues e pluriculturais, que passem não apenas pela língua considerada ‘mais importante’, mas por várias línguas, por forma a tornar “o diálogo com o Outro” e a vontade de conhecer outras línguas uma realidade nas escolas atuais, nomeadamente no primeiro ciclo, grau de ensino que viu em 2013 a passagem do ensino do inglês de obrigatório a partir do terceiro ano para facultativo novamente.

Referências

- Andrade, A. I., Martins, F. (Eds.). (2007). *Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade*. Cadernos do LALE. Série Propostas. Aveiro: Universidade.
- Beacco, J.-C. (2005). *Langues et Répertoires de Langues: le plurilinguisme comme "manière d'être" en Europe - Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C. e Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue - Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Consultado em 07/2010, disponível em https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_FR.asp
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos* (pp. 292-301). Porto: Porto Editora.
- Candelier, M. (Ed). (2004). *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*. Council of Europe Publishing. Consultado em 26 /01/2010, disponível em <http://archive.ecml.at/documents/pub121E-2004Candelier.pdf>
- Comissão Europeia. (2004). *Muitas línguas, uma só família*. As línguas na União Europeia. Direcção-Geral Imprensa e Comunicação.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (1997). *Competence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Desclée de Brouwer.
- Cruz, M., et al. (2010). Plurilingualism vs multiculturalism in early years of schooling: the rise of a critical cultural awareness in primary school. *Inter Network Conference: Intercultural Education as a Project for Social Transformation. Rethinking Theory and Practice Towards Equity and Social Justice*, 0, 1 - 10.
- Cruz, M. e Miranda, S. (2005). *Por uma definição do perfil do professor de ensino precoce de línguas em Portugal: um estudo de caso*. Saber (e) Educar, 10, 81-95.
- Cruz, M. e Ribeiro, G. (2009). *Por uma didáctica de línguas estrangeiras no 1º Ciclo do ensino básico*. Saber & Educar, 14. Disponível em <http://purl.net/esepef/handle/10000/305>
- Hagège, C. (1998). *A criança de duas línguas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier-Crédif.
- Martins, F. (2008). *Formação para a diversidade linguística – um estudo com futuros professores do 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Aveiro.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). (2004). *Relatório do desenvolvimento humano: liberdade cultural num mundo diversificado*.
- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Consultado em 30/07/2009, disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>
- Van Lier, L. (1998). *The classroom and the language learner. Applied linguistics and Language Study*. Essex: Longman.

Anexo 1

PLANO DE INTERVENÇÃO

1. Breve explicação

1.1. Descrição:

O Plano de Intervenção é constituído por atividades desenhadas pelas autoras deste trabalho que visam proporcionar a este grupo de alunos um primeiro contacto com outras línguas, mas em especial com o Alemão, o Espanhol, o Francês e o Inglês.

1.2. Finalidades/Objetivos:

- Conhecer o reportório linguístico dos alunos;
- Observar a abertura dos alunos aos conhecimentos linguísticos dos colegas;
- Compreender as ideias dos alunos face a línguas e culturas diferentes.

1.3. Instrumentos de observação do Plano de Intervenção:

- Observação participante;
- Notas de campo.

2. Descrição das atividades

Atividade 1

As línguas que conheço	
Organização dos participantes	Envolve todas as crianças em grande grupo.
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer o reportório linguístico dos alunos;• Observar a abertura dos alunos aos conhecimentos linguísticos dos colegas;• Comparar conhecimentos linguísticos;• Registrar palavras em línguas estrangeiras conhecidas pelos alunos.
Material necessário	Bandeiras de: Portugal, Reino Unido, Espanha, Alemanha e França Tiras com nome dos países
Descrição da atividade	<ul style="list-style-type: none">• A professora coloca as imagens das bandeiras no quadro e pergunta quais é que os alunos conhecem;• Um aluno voluntário liga os nomes de países às bandeiras correspondentes;• A professora pede palavras que os alunos conheçam nas línguas faladas naqueles países e aponta no quadro por baixo das bandeiras.
Duração prevista	10 minutos

Atividade 2

Os animais noutras línguas	
Organização dos participantes	Envolve todas as crianças em grande grupo.
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none">• Rever nome de animais em Português;• Conhecer nome dos animais em Inglês, Francês, Alemão e Espanhol;• Comparar sons e formas escritas dos nomes dos animais nas várias línguas.
Material necessário	Imagens dos animais; Tiras com os nomes dos animais nas 5 línguas.
Descrição da atividade	<ul style="list-style-type: none">• A professora desenha no quadro uma tabela a preencher com a ajuda dos alunos e coloca as imagens dos animais do lado esquerdo do quadro;• Na coluna do Português cola o nome dos animais consoante resposta dos alunos;• Depois retira de um saco o nome dos animais noutras línguas, lê e mostra aos alunos para que estes identifiquem a que animal se refere e tentem adivinhar em que língua é (colocar na tabela por baixo da coluna correta);• Depois de completa a tabela, revê-se e relê-se o nome dos animais em todas as línguas e debate-se quais os nomes que são parecidos com o Português, os mais fáceis ou difíceis.
Duração prevista	15 minutos

Atividade 3

Correspondência de animais	
Organização dos participantes	Envolve todas as crianças divididas em equipas e sentadas em círculo.
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer o nome dos animais em Inglês, Francês, Alemão e Espanhol.
Material necessário	Imagens dos animais; Tiras com os nomes dos animais nas 4 línguas.
Descrição da atividade	<ul style="list-style-type: none">• Cada equipa dá um nome à sua equipa que deve ser o nome de um animal em língua estrangeira;• A professora distribui 6 imagens de animais por cada equipa assim como os nomes em várias línguas;• Os alunos devem fazer corresponder as imagens às palavras;• Por cada correspondência correta, a professora aponta um ponto no quadro debaixo do nome da equipa.
Duração prevista	5 minutos

Atividade 4 (facultativo)

Correspondência de animais	
Organização dos participantes	Envolve todas as crianças divididas em equipas e sentadas em círculo.
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer o nome dos animais em Inglês, Francês, Alemão e Espanhol.
Material necessário	Dois cartões de bingo para cada equipa; Imagens dos animais correspondentes com nomes escritos em várias línguas.
Descrição da atividade	<ul style="list-style-type: none">• A professora distribui dois cartões de bingo por cada equipa;• De um saco vai retirando imagens de animais, cujo nome pode aparecer escrito em várias línguas, e diz em voz alta.• Quem preencher primeiro os dois cartões ganha um ponto.
Duração prevista	15 minutos

Atividade 5

<i>The Lion King in many languages</i>	
Organização dos participantes	Envolve todas as crianças divididas em equipas e sentadas em círculo.
Objetivos gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer várias línguas em parte de uma canção do filme <i>The Lion King</i>; • Identificar o número de línguas diferentes e seus nomes (possibilidade de referir palavras que reconheceram).
Material necessário	Computador com ligação à Internet e projetor; Vídeo 1 http://www.youtube.com/watch?v=arNCmkbqiOs&feature=related . Vídeo 2 http://www.youtube.com/watch?v=P1klrDKxjuI
Descrição da atividade	<ul style="list-style-type: none"> • A professora mostra o primeiro vídeo em que os alunos apenas observam o número de línguas em que se traduziu uma canção do filme; • A professora mostra outro vídeo com parte do filme que vai sendo falada em várias línguas; • As crianças tentam identificar quantas línguas diferentes ouviram e quais; • A professora pode parar o vídeo e perguntar que língua estão a ouvir; • A professora dá um ponto por cada língua que cada equipa adivinha.
Duração prevista	20 minutos

Anexo 2

QUESTIONÁRIO ÀS CRIANÇAS

1 – Das línguas novas que trabalhaste hoje qual a que mais gostaste e porquê?	
2 – Houve alguma língua de que não gostaste? Porquê?	
3 – Gostaste da atividade? Porquê?	
4 – Gostarias de voltar a fazer uma atividade destas? Se sim, com quais línguas novas?	

VINCULAÇÃO
ENTRE QUALIDADE
DA EDUCAÇÃO,
IDEB E RENDA
DOMICILIAR:
REFLEXÕES ACERCA
DAS ESCOLAS DA
REDE MUNICIPAL
DE MONTES CLAROS
- MG

Lenoir Santos Luciana

Universidade Estadual de Montes Claros - Minas Gerais - Brasil

lucianalenoir@bol.com.br

Maria da Luz Alves Ferreira

Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes - Brasil

Resumo

O presente artigo expõe considerações teóricas que buscam refletir, criticamente, como a educação e os processos de estratificação são tratados no contexto contemporâneo mediante os paradigmas neoliberais. Desse modo, esboça breves considerações acerca da trajetória das políticas de financiamento da educação brasileira e do seu respectivo sistema de avaliação por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Ressalta a correlação entre o IDEB das escolas da rede municipal e a renda familiar da cidade de Montes Claros localizada no Norte de Minas Gerais. Ressalta a necessidade uma abordagem multidimensional capaz de interpretar as fragmentações e os deslocamentos contidos em um contexto social que ultrapassem as variáveis oriundas da política de incentivo financeiro aos municípios e às escolas que atingem as metas previstas pelo IDEB.

Palavras-chave

Política educacional; Qualidade da educação; Estratificação educacional; IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; Renda domiciliar

Abstract

This article presents theoretical considerations that seek to reflect critically on how education and stratification processes are treated in the contemporary context by the neoliberal paradigm. Thus, outlines briefly discusses the trajectory of the funding policies of Brazilian education and its accompanying assessment system through the Index of Basic Education Development - IDEB. Emphasizes the correlation between IDEB of municipal schools and the family income of the city of Montes Claros located in northern Minas Gerais. Emphasizes the need a multidimensional approach capable of interpreting the fragmentations and displacements contained in a social context beyond the variables from the financial incentive policy to municipalities and schools that reach the targets set by IDEB.

Keywords

Educational policy; Quality of education; Educational stratification; IDEB; Household income

Résumé

Cet article présente des considérations théoriques qui cherchent à réfléchir de manière critique sur la façon dont les processus d'éducation et de stratification sont traités dans le contexte contemporain par le paradigme néolibéral. Ainsi, décrit brièvement discute de la trajectoire des politiques de financement de l'éducation brésilien et de son système d'évaluation d'accompagnement par l'indice de développement de l'éducation de base - IDEB. Souligne la corrélation entre IDEB des écoles municipales et les revenus de la ville de Montes Claros situé dans le nord de Minas Gerais de la famille. Souligne la nécessité d'une approche multidimensionnelle capable d'interpréter les fragmentations et les déplacements contenues dans un contexte social au-delà des variables de la politique d'incitation financière aux municipalités et aux écoles qui atteignent les objectifs fixés par IDEB.

Mots-clés

Politique de l'éducation; Qualité de l'enseignement; Stratification éducative; IDEB; Revenu du ménage

Resumen

Este artículo presenta las consideraciones teóricas que tratan de reflexionar críticamente sobre cómo se tratan los procesos de educación y de estratificación en el contexto contemporáneo por el paradigma neoliberal. De este modo, se esbozan brevemente analiza la trayectoria de las políticas de financiación de la educación brasileña y su sistema de evaluación que acompaña a través del Índice de Desarrollo de la Educación Básica - IDEB. Pone de relieve la correlación entre IDEB de las escuelas municipales y el ingreso de la familia de la ciudad de Montes Claros situado en el norte de Minas Gerais. Hace hincapié en la necesidad de un enfoque multidimensional capaz de interpretar las fragmentaciones y desplazamientos contenidas en un contexto social más allá de las variables de la política de incentivos financieros a los municipios y las escuelas que alcanzan las metas establecidas por IDEB.

Palabras claves

Política educativa; Calidad de la educación; Estratificación educativa; IDEB; Ingreso familiar

Introdução

A política educacional traçada na década de 90 do século passado, estruturou-se na perspectiva neoliberal de que os sistemas educacionais contemporâneos sofriam uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, ou seja, uma crise gerencial. De acordo com Gentili (1996), o discurso neoliberal apregouo que a crise supra ocorreu em função da incapacidade estrutural do Estado de gerenciar as políticas públicas. A concepção disseminada pelos mesmos é de que a qualidade dos serviços educacionais seria alcançada mediante a promoção de uma mudança cultural das estratégias de gestão que contemplem alterações das práticas pedagógicas tendo em vista a eficiência; a reestruturação do sistema para flexibilizar a oferta educacional; a implementação de reformas curriculares e a readequação do perfil dos professores no que tange a qualificação. A grande operação estratégica do neoliberalismo fundamentou-se na transferência da educação do âmbito político para a esfera do mercado, indagando o seu caráter de direito o que delimitava-a a uma condição de propriedade.

Nesse sentido, as políticas educacionais alicerçadas pelas administrações neoliberais, inclusive as brasileiras, foram adotadas por intermédio de um conjunto de regularidades que sobrepujam-se as especificidades locais e que universalizavam estratégias de reforma escolar. Gentili (1996) sugere a existência de uma espécie de “consenso estratégico”¹ entre os intelectuais conservadores no sentido de adotar receitas para enfrentamento da crise educacional. Na elaboração desse consenso destacam-se a presença das agências internacionais, tais como o Banco Mundial e os “intelectuais transnacionalizados (os *experts*) que, assumindo um papel pretensamente evangelizador, percorrem o mundo vendendo seus *papers* pré-fabricados a quem mais lhes oferecer.” (Gentili, 1996).

Diante da conjuntura registrada, a produção educacional buscou atender as necessidades demandadas pelo mercado de trabalho tendo em vista ajustar-se as demandas do mundo do emprego mediante modelos produtivistas empresariais. A educação passou a ser pensada como um grande campeonato e enfatizava o novo valor e a centralidade do conhecimento enquanto a mola propulsora do desenvolvimento socioeconômico. Buscava-se, assim, de acordo com Gentili (1996), formar um grande mercado educacional para formação de sujeitos caracterizados com um espírito de luta e de liderança, capaz de auto-superação, ou seja, um verdadeiro vencedor.

Salienta-se que esse movimento em torno do mercado educacional não é um movimento novo, exclusivo ou característico da década de 1990. A partir da Revolução Técnico-científico-informacional ou a Terceira Revolução desencadeada a partir da década de 1970, alavancou-se um conjunto de transformações no campo tecnológico acompanhado da inserção de uma elevada quantidade de elementos vinculados à informática, robótica, telecomunicação, química, biotecnologia, engenharia genética dentre outros. Consequentemente, tal fenômeno funcionou como um dos principais vetores para desenvolvimento do capitalismo moderno, como também, do processo de globalização alicerçado pelos neoliberais que, por sua vez, repercutiu na esfera educacional.

Desde então, a educação assim como diferentes segmentos da sociedade, enfatizou seus planos e projetos de ordem micro e macro, por meio de uma base interligada à informação e, concomitantemente, ao conhecimento de inúmeras ciências. O uso de tecnologias como suporte, estímulo e dinamização dos métodos e procedimentos educacionais passou a ser prioridade no cotidiano escolar e estabeleceu parâmetros para focalizar a reestruturação do processo de ensino-aprendizagem para conduzir a inclusão digital paralelo à inclusão social.

A produção e a difusão do conhecimento, a capacidade de processar e selecionar informações, a criatividade e a iniciativa foram meios destacados pelas economias contemporâneas e neoliberais que passaram a valorizar a educação como fundamento para a competitividade e produtividade por intermédio de uma concepção do “desenvolvimento como oportunidade”. Assim, a educação torna-se subserviente ao mercado que mantém e salienta, estrategicamente, a desigualdade social e acaba por contribuir para reforçar os paradigmas da economia globalizada.

Destacou-se, nesse contexto, a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef ocorrida mediante a Lei 9.424/96 e a sua implantação ocorreu a partir de 1998. Desde então, aproximadamente, 1,5 % do Produto Interno Bruto - PIB - brasileiro passou a ser destinado ao ensino fundamental público.

Desde o seu lançamento o Fundef gerou inúmeras críticas. Há muitas controvérsias em torno das consequências diretas e indiretas do mesmo, no entanto há um consenso de que a implantação do Fundef contribuiu significativamente para a ampliação do atendimento na esfera do ensino fundamental, embora desconsidere o atendimento a crianças entre zero

e seis anos, como também, isole a demanda crescente de jovens pelo ensino médio. Além disso, o Fundef induziu a municipalização do ensino fundamental, fato que ocasionou a crescente ascensão de matrículas em tal modalidade de ensino.

“A lógica do Fundef - e é essa a sua ‘perversidade’ - não pressupõe aumento significativo do número de alunos existentes na data de sua aprovação, daí o mesmo ser falacioso, pois caso isto acontecesse, o Fundo se revelaria como uma estratégia esperta para parecer justo ‘socialmente’, sem alterar o status quo e as razões da desigualdade econômica e social do país. Com ele, os pobres distribuem a desigualdade entre si e os menos pobres, ‘congelam’ suas expectativas de melhoria do patamar de seus direitos sociais, criando-se uma espécie de anomia e conformismo social, já que, contra qualquer movimento, o argumento é que ‘não dá para ser diferente do que se está vivendo’. Esse é, sem dúvida, um processo de despolitização social.” (Arelaro, p.11)²

Outrossim, já no final do século XX e no início do XXI, o capital cultural delineado pelo *marketing* global e associado ao capital econômico, emergiu como base de dominação indutora e determinante do cenário das ações neoliberais que alimenta a continuidade da exclusão social e a sua interrelação a um déficit de participação. Constata-se, portanto, a predominância do discurso neoliberal de que o sucesso econômico e social entrelaça-se à formação e seleção de traços de personalidade cujos quais são desejáveis para a lógica capitalista, uma vez que efetiva-se a sua perpetuação e a manutenção das relações de produção essencialmente hierárquicas e burocráticas.

Em linhas gerais, a correlação entre parâmetros de desenvolvimento econômico e parâmetros de desenvolvimento do sistema de educação, pressupõe a impossibilidade de um dos fenômenos sobrepor-se ao outro. Sendo assim, na ideologia apregoada pelos mesmos, não há como dissociar desenvolvimento humano, social e econômico sem considerar ou relacionar os índices quantitativos e especificações qualitativas da educação. Em contrapartida, as próprias transformações advindas do processo de globalização e o consequente redimensionamento das identificações culturais delineadas pela “nova” sociedade em âmbito transnacional e regional, fizeram emergir um reenquadramento da diversa teia social. Trata-se de ações capazes de privilegiar os movimentos de grupos identitários que lutam por diferentes direitos e de valorizar o sentimento de “pertencimento coletivo” sem que haja retrocesso no processo democrático ao banir formas particularistas de defesas de interesses isolados.

1. Debate acerca da qualidade da educação no Brasil

No Brasil, diante do contexto sociopolítico vigente, manifestam-se diversos critérios acerca daquilo que se convencionou como qualidade da educação, mediante argumentos de cunho filosófico, socioeconômico, psicossocial, pedagógico ou tecnológico. Comumente, fundamentam-se em argumentos referentes à expansão quantitativa da escolarização e à melhoria da sua qualidade como um mesmo propósito vinculado - direta ou indiretamente - à melhoria dos resultados escolares dos grupos populacionais em idade de frequentar a escola. No entanto, evidencia-se que, no âmbito educacional, os projetos de investimentos quantitativos e qualitativos disputam os mesmos fundos públicos limitados, o que permite destacar, na visão das políticas públicas, que, provavelmente, há uma arbitragem entre a expansão quantitativa e a melhoria qualitativa.

De acordo com o raciocínio de Dourado (2007), o conceito de qualidade não se atrela somente ao rendimento escolar, e nem pode ser referência única para se reafirmar diante de um *ranking* entre as instituições de ensino. A ideia a ser considerada necessita conceber a educação com qualidade social fundamentada por uma relação de elementos variantes, intra e extraescolares, os quais envolvem componentes abrangentes da realidade histórica e social, como as condições de vida dos alunos e de suas famílias, assim como as particularidades do universo escolar: projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar.

Ressalta-se que a relação estabelecida entre indicadores de qualidade e o financiamento da educação direciona o poder indutor das formas de distribuição e de alocação de recursos. Assim, a forma que assume o financiamento da educação pode afetar os gestores por intermédio de mecanismos de incentivos ou sanções,

bem como mediante o pacto e a comunicação política entre governo e escola.

“Por isso, pensar numa política de financiamento articulada à negociação de indicadores de qualidade configura-se numa espécie de contrato em que se define o que se espera das escolas e a forma de alcançar esses objetivos, a partir das variáveis sociopolíticas de cada sistema escolar e de cada escola, a fim de amenizar os históricos padrões de iniquidade e de ineficiência e, ao mesmo tempo, estabelecer padrões de qualidade de ensino que sirvam de medida de igualdade para a efetivação do direito à educação [...]” (Oliveira, Araújo, 2005, p. 21)

Na concepção de Demo (1994), o termo qualidade indica a dimensão da intensidade, e é aplicado propriamente à ação humana. Não se refere, aqui, à intensidade como instrumento de força, mas “de profundidade, de sensibilidade e de criatividade”. No sentido dialético, dentro da unidade de contrários, somente o que é histórico pode ser aplicado como qualitativo. Tal ideia parte do pressuposto de que a melhor maneira de vivenciar a modernidade é por meio dos parâmetros educativos, mediante o estímulo das competências dos próprios interessados. Dessa forma, reverencia-se a educação como estratégia crucial da identidade cultural, pelo fato de abstrair a inovação como serviço à sociedade. Na prática, “a educação deve ser a prova ostensiva de que conhecimento precisa ser intensamente qualitativo para melhor servir à sociedade.” (Demo, 1994).

Considera-se, portanto, que as referências qualitativas intervêm na natureza e na sociedade com um sentido humano alicerçado por valores e fins historicamente reconhecidos como ideais imprescindíveis e eticamente sustentáveis. Qualidade é questão de competência humana, que envolve consciência crítica e capacidade de ação, “saber & mudar”. Diante da sociedade, é condensada por dois desafios principais: o construtivo e o participativo³.

Tais referências podem, conforme a concepção de Demo (1994), ser aplicadas mediante duas variáveis: “qualidade formal” e “qualidade política”. Qualidade formal pressupõe a habilidade de lidar com meios, instrumentos, formas, técnicas e procedimentos frente aos desafios do desenvolvimento. Dentre estes, destaca-se o manejo e a produção de conhecimento. Já a qualidade política está relacionada à competência do sujeito quanto à capacidade de se fazer história diante dos próprios fins históricos da sociedade; funciona, assim, como um elemento fundamental para garantir a participação. Está vinculada a fins, valores e conteúdos, e tem cunho ideológico, o qual inclui ética na política. Evidentemente, tanto o conhecimento quan-

to a educação são obras humanas e, portanto, lhes é atribuído o desafio da qualidade, mas, na qualidade formal, se trata da arte de descobrir, enquanto que, na qualidade política, se evidencia a arte de fazer.

Ao ampliar a discussão, Delors (2005) explana que a ênfase em aspectos qualitativos, no que concerne à educação, deve-se, sobretudo, a uma conjuntura histórica desencadeada nos anos de 1960, quando planejadores da área e instâncias decisórias perceberam que o financiamento público da educação funcionava como investimento realista, determinante para o crescimento econômico. No período supramencionado, acreditava-se que a adequação desse investimento deveria ser direcionada para atender à necessidade de uma expansão da infraestrutura educacional, de modo a permitir o aumento de efetivos escolares.

Entretanto, no decorrer dos anos de 1970 e 1980, muitos governos perceberam que, anteriormente, o frenético e brusco aumento do número de matrículas desemborcou em uma relativa queda da qualidade da educação. Diante do agravamento das restrições orçamentárias no referido período, muitos países - desenvolvidos e em desenvolvimento - foram levados a rever suas prioridades em matéria de despesas, evidenciando-se que “a busca de uma expansão quantitativa ilimitada dos efetivos escolares talvez não fosse o meio mais eficiente para atingir os objetivos educacionais visados.” (Delors, 2005, p. 160).

Salienta-se que a relevância em compreender as interações entre os investimentos e os rendimentos educacionais e econômicos, tanto do ponto de vista qualitativo quanto do quantitativo, para a elaboração de estratégias de conjunto e a especificação daquelas capazes de assegurar o equilíbrio entre os meios mencionados, tendo em vista o alcance dos objetivos nacionais em matéria do desenvolvimento da educação. Desse modo, uma análise teórica que se debruça nos processos que envolvem a “educação de qualidade” deve atentar para não reduzir a educação ao conhecimento, mas encontrar, no mesmo, o seu instrumento primordial em termos de qualidade formal. Ressalta-se, ainda, que além de humanizar o conhecimento, é necessário que a educação preocupe-se em manejar e em construir o conhecimento como uma meta instrumental e um desafio construtivo, os quais disseminam a inovação num contexto emoldurado pela cidadania e pela competitividade.

De acordo com Oliveira e Araújo (2005), a questão da qualidade da educação brasileira, historicamente, requer uma análise mediante três significados distintos, que foram construídos e circulados de modo sim-

bólico na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como o número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a concepção de qualidade vinculada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala.

Os autores supramencionados reforçam ainda que, embora a redefinição de políticas de financiamento e de alocação de recursos para a educação brasileira seja algo relevante e necessário, é preciso pensar, de forma articulada, num conjunto de indicadores que permita configurar a educação de qualidade mediante um conjunto de elementos que incorporem insumos, clima, cultura organizacional e avaliação. Desse modo, é necessário estruturar uma política de melhoria da qualidade de ensino que articule insumos e processos. Diante do exposto, é válido exemplificar que a UNESCO estabeleceu um padrão composto de elementos determinantes para enquadrar uma escola como eficaz. Segundo Schwartzman (1993), a qualidade da educação no Brasil deve ser analisada mediante três parâmetros. O primeiro é compreender a educação no Brasil paralela aos movimentos econômicos, uma vez que, diante do crescimento da economia, o sistema educacional, concomitantemente, expandiu-se na busca de reduzir as taxas de analfabetismo. Além disso, na concepção do autor, houve a preocupação de colocar algum tipo de escola ao alcance de praticamente toda a população do país. Nesse sentido, quando a qualidade do produto tornou-se uma preocupação primordial, tanto os problemas voltados para a economia quanto os da educação emergiram em toda a sua plenitude. Para ele, todo um “novo” nível educacional foi criado nos anos de 1980 por meio da expansão quantitativa, sem que os problemas do nível posterior, de caráter qualitativo, tivessem sido minimamente equacionados.

O segundo ponto, refere-se ao papel do Ministério da Educação e da Cultura - MEC e das secretarias estaduais de educação em relação ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Em sua opinião, a tendência do Brasil é buscar, em Brasília, uma referência para as soluções dos problemas da Educação Básica, quando as experiências relevantes ocorrem em dimensões estaduais. Ele afirma que o MEC, apesar de reconhecer seu papel limitado quanto à administração direta da Educação Básica, não assume verdadeiramente a sua função de coordenação e de redistribuição, uma vez que insiste em gerir de modo direto partes do sistema escolar. Enfatiza-se que a coordenação focou-se apenas em criar um sistema nacional de padrões de

avaliação do desempenho dos estudantes e das escolas, sem se preocupar com a concepção de uma política em longo prazo. No que se refere à pré-escola, aponta-se que há uma preocupação com a infraestrutura, mediante a construção de novos prédios, ao invés de enfrentar os problemas relativos à avaliação, à coordenação e à qualidade.

No terceiro e último parâmetro, Schwartzman (1993) disserta acerca das condições restritas de pesquisas educacionais no Brasil. Nesse sentido, ele aponta que não se trata de um problema exclusivo do Brasil, uma vez que se estabeleceu um padrão de divisão do trabalho entre os especialistas em educação, no qual se distinguem critérios alusivos a questões de cunho pedagógico e curriculares, de um lado, e, de outro, aspectos institucionais e econômico-financeiros do problema. Consequentemente, os pesquisadores em educação não se beneficiam dos conhecimentos de cunho institucional e econômico, em detrimento daqueles de origem pedagógica que acabam sendo tratados de forma simplista, uma vez que o problema é visto mediante considerações de ordem “macro”. Na concepção do autor, é impossível melhorar qualitativamente a educação sem que haja profissionais competentes e comprometidos para acompanhar e avaliar o processo de melhoria da educação numa percepção holística. Diante das breves considerações traçadas, constata-se que, com frequência, o conceito de “educação de qualidade” é adotado para enaltecer seu compromisso e sua responsabilidade construtiva de conhecimento. Entretanto, tal posicionamento torna-se redundante, pleonástico, uma vez que ambos os termos são conjugados de forma concomitante, e, para alcançar a qualidade, é imprescindível que haja a educação, apesar de que a mesma não seja o único e exclusivo elemento que se destina a formar o sujeito histórico crítico e criativo.

Desde então, emergiram questionamentos acadêmicos e sociais acerca da qualidade do ensino e da reivindicação de descentralização que estimularam a introdução das experiências praticadas pelo Estado de processos de avaliação em larga escala. Incitaram-se, assim, a implantação de um sistema nacional de avaliação, tendo em vista a modernização do setor educacional. A autonomia dos estabelecimentos de Ensino Básico no Brasil, apesar de presente num discurso mais utópico do que concreto, funcionou como justificativa para a avaliação e para a responsabilização dos profissionais da escola. Além disso, simbolicamente, articulou-se uma nova representação acerca do papel do Estado, que se distanciava, gradativamente, das funções de bem-estar social⁴ e das obrigações como provedor e fornecedor de bens e serviços educativos de outrora.

É crescente e usual a disponibilidade de indicadores aplicados em diferentes segmentos, tendo em vista análises comparativas da evolução dos mesmos em uma sociedade. De um modo geral, a reflexão dos comportamentos expressos em indicadores dimensiona a magnitude de um fenômeno e possibilita conhecer as suas oscilações no decorrer da história. Desse modo, ao considerar a temporalidade e a relação entre diferentes elementos, torna-se possível observar semelhanças e diferenças diante de processos de estabilização, de convergência ou não, tendo em vista o tratamento de informações para o monitoramento, a tomada de decisões e a avaliação.

Salienta-se que o conjunto de variáveis acerca dos indicadores educacionais é abrangente e complexo, e requer uma interpretação minuciosa da realidade, capaz de subsidiar a elaboração sistemática de análises, diagnósticos e planejamento do sistema educacional. Nessa perspectiva, a tendência atual é delinear, definir e monitorar as políticas públicas educacionais pela divulgação mais ampla de informações produzidas pelo sistema de avaliação externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino.

Uma das formas de obtenção dos indicadores educacionais no Brasil é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB -, calculado a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação) e das médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. O IDEB foi criado em 2007, em uma escala de zero a dez, e estrutura-se diante de dois conceitos primordiais para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, enquanto as médias de desempenho utilizadas são as do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB. As avaliações compostas pelo SAEB são bianuais e consideram conhecimentos específicos acerca de Língua Portuguesa e de Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar.

O SAEB é composto por duas avaliações complementares. A primeira é aplicada mediante amostra, denominada Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB -; abrange estudantes das redes públicas e privadas do país, localizadas na área rural e urbana, matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e também no 3º ano do Ensino Médio. Os resultados são apresentados para cada Unidade da Federação, região e para o Brasil de forma geral.

A segunda é censitária e refere-se à Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC. É destinada aos alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham, no mínimo, 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse estrato, a avaliação é chamada de Prova Brasil, e é um instrumento que fornece um diagnóstico detalhado do ensino público brasileiro, pois oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país, os quais também são utilizados no cálculo do IDEB.

2. Estratificação educacional no contexto contemporâneo

Frente aos argumentos discorridos, percebe-se que uma análise acerca da educação no contexto contemporâneo precisa, primordialmente, considerar os elementos que compõem uma sociedade estratificada. Trata-se de reconhecer e correlacionar o sentido e as interfaces da educação às diversidades e desigualdades evidentes nos segmentos dos grupos de uma determinada sociedade. Desse modo, identificam-se as diferenças sociais por intermédio da amplitude de critérios que delineiam o universo das classificações hierárquicas, sem estabelecer um padrão restrito.

Os processos de estratificação são históricos uma vez que estão presentes desde a formação das sociedades antigas até no contexto das atuais. Nas condições primitivas, a idade e o sexo, aliados à força física, eram fatores determinantes para estratificar grupos. Na atualidade, diante dos modos de distribuição de bens e serviços, das discrepâncias na distribuição de renda, evidencia-se uma variedade de critérios seletivos para designar grupos, categorias e sociedades.

Verifica-se que argumentos referentes à estratificação social remetem a interligação aos amplos aspectos da sociedade. De acordo com Tumin (1970), são “interdependências institucionais” ou “interrelações institucionais” que implicam em dizer que as disposições alusivas à estratificação são influenciadas por caracte-

rísticas pertinentes à política, parentesco, casamento e família, economia, educação e religião e, concomitantemente, neles influem. Por conseguinte, consideram-se cinco consequências do adjetivo “social” tendo em vista especificar o termo estratificação.

“1) a constituição de qualquer sistema de estratificação depende de sentidos socialmente atribuídos e de prescrições e critérios socialmente definidos; 2) as normas e sanções são ingredientes fundamentais para a formação e manutenção do sistema; 3) as normas precisam ser ensinadas novamente a cada geração; 4) qualquer sistema tende, pelo menos até certo ponto, a ser instável, em parte porque a socialização nunca é igual em toda a sociedade, em parte por causa de outros fenômenos perturbadores - por exemplo proporções diferentes de nascimento em diferentes estratos; 5) qualquer sistema de estratificação está intimamente ligado, como ‘causa’ e como ‘efeito’, com outros sistemas da sociedade - por exemplo, instituições políticas, familiares, religiosas, econômicas e educacionais.” (Tumin, 1970, p. 32)

A partir do momento que é proposta uma análise teórica e metodológica mediante a estratificação, adquire-se uma abordagem multidimensional que permite compreender as fragmentações e os deslocamentos contidos em um contexto social que extrapolam as variáveis de cunho econômico, de classes⁵. Salienta-se que por meio da estratificação social é possível refletir acerca da disposição de qualquer grupo ou sociedade numa hierarquia irregular de posições, alicerçada por variáveis condizentes ao poder, à propriedade, à valorização social e à satisfação psicológica⁶. Tais variáveis, segundo Tumin (1970), envolvem elementos relevantes condizentes às oportunidades de vida e aos estilos de vida.

A utilização da expressão “oportunidade de vida” na literatura sociológica é atribuída a Max Weber. Em seu trabalho “Classe, Status, Partido”, ele conceituou classe como certo número de pessoas que têm em comum uma ou mais causas de oportunidades de vida e, sendo assim, seriam aquelas típicas para oferta de bens, condições externas de vida e experiência de vida pessoal. No que tange aos estilos de vida, Weber considerou as características distintivas de grupos de status, nos quais a participação fundamenta-se em graus comparáveis de honra, em contraposição às oportunidades de vida. Pretendia-se, portanto, verificar como a distinção ou honra poderiam ser exigidas, quando um indivíduo se comporta de uma forma adequada aos padrões, às convenções de honraria.

No que tange à estratificação educacional, Silva (2003) expõe a necessidade de considerar os aspectos envolvidos na estrutura do sistema escolar quanto à seleção social e socialização dos jovens. Trata-se de ana-

lisar a origem socioeconômica dos alunos mediante a correlação entre o desempenho e o processo de escolarização, ou seja, compreender a relação entre as características de origem socioeconômica dos alunos na entrada do sistema escolar e as características observáveis em sua saída. Desse modo, reconhece-se que a origem socioeconômica tem impacto na performance educacional do indivíduo e, conseqüentemente, é uma das inúmeras fontes para a reprodução de desigualdades sociais⁷.

Compreende-se, portanto, que a estratificação educacional é fundamentada pela relação entre as origens sociais e o alcance educacional dos estudantes. Nessa perspectiva, a mobilidade social permissível em uma determinada sociedade, é proporcional aos indícios das ações democráticas nela encontradas, fato que permite identificar se um sistema escolar é mais aberto ou democrático quanto menor for a correlação entre a origem social do aluno e seu desempenho durante o processo escolar.

As reflexões em torno da estratificação educacional concentram-se, frequentemente, nas causas alusivas à demanda de escolaridade. De acordo com Silva (1986), em países com melhores índices de desenvolvimento, tais análises giram em torno de variáveis de origem familiar que fortalecem os aspectos relativos à demanda. Desse modo, enfocam-se a compulsoriedade efetiva do ensino fundamental, a diferenciação mínima existente entre as escolas públicas e a irrelevante restrição de vagas no acesso aos demais níveis de ensino. Quanto aos países com menor índice de desenvolvimento, há uma prevalência de fatores referente à oferta. Nesse sentido, leva-se em consideração a ausência de escolas em determinados lugares - tais como na zona rural e na periferia urbana - e os fatores intraescolares pertinentes à qualidade do ensino⁸. O autor ressalta que a dificuldade em perceber diretamente a influência da oferta faz com que as variáveis pertinentes à origem familiar também revelem outros elementos covariantes.

Ressalta-se que os fatores de oferta são relacionados às oportunidades educacionais disponíveis, enquanto os fatores de demanda condizem às decisões familiares alusivas à educação por sua vez vinculadas às características socioeconômicas e estruturais peculiares da família. Segundo Buchmann e Hannum (2001), os determinantes do desempenho escolar e, respectivamente, as desigualdades educacionais entre os indivíduos, baseiam-se em elementos de ordem micro, como a escolaridade dos pais, a renda familiar e a composição do domicílio; e macro, como os insumos

físicos verificáveis na escola, tais como o perfil dos professores e as políticas públicas educacionais. Constata-se, assim, que a estabilidade das desigualdades educacionais tem consequências para a mobilidade social e para a estratificação da sociedade.

Sublinha-se, de acordo com Forquim (1995), que as desigualdades sociais podem ser esboçadas diante dos sistemas educacionais e dos seus respectivos critérios e procedimentos. Tais desigualdades são evidentes e drásticas do ponto de vista da produtividade, quanto do ponto de vista da equidade, porque destacam o desperdício de preciosos “recursos humanos” ou a não utilização de “talentos pessoais”. Na contemporaneidade, os processos educativos tendem a estabelecer uma hierarquia entre os indivíduos referenciada por intermédio do “eixo do rendimento” que registra o caráter de diferenciação seletiva. As ideias de partilha dos mesmos valores de igualdade das oportunidades iniciais e de desempenho individual são vetores que impulsionam a conformidade da desigualdade dos estatutos que estabelecem rótulos, estigmas pelos próprios atores que não atingiram o mesmo sucesso que os demais. Desse modo, o referido autor explana que as desigualdades tendem a ser consideradas mais como fenômenos residuais destinados à redução progressiva pela dinâmica do desenvolvimento social, do que como fenômenos sociais necessários ao “bom funcionamento” da sociedade mediante induções da própria natureza do sistema capitalista.

Corroborar-se, portanto, que ao privilegiar estudos alusivos à educação no contexto contemporâneo é fundamental destacar os eixos que envolvem as relações socioeconômicas. Tal condição requer a compreensão de uma série de aspectos que constituem a percepção da cidadania moderna tendo em vista superar a reivindicação da igualdade formal. Desse modo, são argumentos que enfocam os procedimentos educacionais mediante as especificidades das sociedades plurais e globais no sentido de promover - de forma responsável e equitativa -, a defesa e a complexidade dos interesses coletivos.

3. IDEB das escolas da rede municipal de Montes Claros e estratificação educacional

Diante das breves considerações expostas, faz-se necessário demonstrar as correlações entre os indicadores educacionais brasileiros e o processo de estratificação na tentativa de evidenciar que a interpretação dos sistemas educacionais no contexto contemporâneo e globalizado envolve a compreensão das desigualdades educacionais entre os indivíduos. Pondera-se que tais desigualdades são fundamentadas por questões diversas de ordem micro e macro e esboçam como a estabilidade das desigualdades educacionais interferem na mobilidade social e, concomitantemente, na estratificação da sociedade.

Nesse sentido, as considerações aqui mencionadas referem-se à cidade média⁹ de Montes Claros, localizada na região Norte do estado de Minas Gerais, Brasil. Conforme França (2009) trata-se de uma cidade considerada como núcleo urbano uma vez que apresenta dinamismo econômico e infraestrutural em relação às demais da região norte mineira. A referida caracterização expressa-se em sua economia alicerçada pelo comércio e a indústria. Salienta-se que Montes Claros está entre as dez maiores cidades mineiras em tamanho demográfico, com uma população de 361.971 habitantes (IBGE, 2010). Destaca-se que o seu Produto Interno Bruto - PIB -, referente ao ano de 2008, foi de R\$ 3.462.739.000,00 (IBGE, 2010), indicador classificado entre os dez maiores do estado de Minas Gerais.

Desse modo, seguem-se breves exposições acerca dos resultados do IDEB apresentados pelas escolas da rede municipal de Montes Claros e de determinados dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE - referentes à renda domiciliar dos bairros em que as referidas escolas estão localizadas.

Salienta-se que tais escolas estão inseridas na estrutura das políticas educacionais nacionais configuradas pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério - FUNDEB. O FUNDEB foi regulamentado em 2006 e representa um marco no que se refere à história do processo de financiamento da educação pública brasileira. Sua relevância deve-se ao fato de que uma densa parcela de receitas do tal fundo é destinada à manutenção de todas as modalidades do ensino básico, e ainda pode ser utilizado na colaboração para a redução do analfabetismo, na universalização do ensino básico (da Educação Infantil até o Ensino Médio), entre outros benefícios. O referido fundo foi concebido como vetor para o aperfeiçoamento das condições de acesso à Educação Básica no país, tendo em vista reduzir as disparidades inter-regionais e focalizar ações voltadas para questões intrarregionais¹⁰.

É válido ponderar que a afirmação do IDEB diante da conjuntura nacional das políticas públicas e como instrumento mensurador da qualidade da educação básica, ocorreu em 2007 de acordo com o que foi exposto anteriormente. No entanto, sua série histórica de resultados foi desencadeada a partir de 2005, quando então foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. Salienta-se, ainda, que os períodos de captação e tratamento da informação, assim como de produção de estatísticas do IBGE são diferentes daqueles do IDEB. Desse modo, os períodos de referência aqui apontados consideram o primeiro e o último ano em que o IDEB foi divulgado, assim como os anos aproximados em que há registros alusivos à renda familiar publicados pelo IBGE.

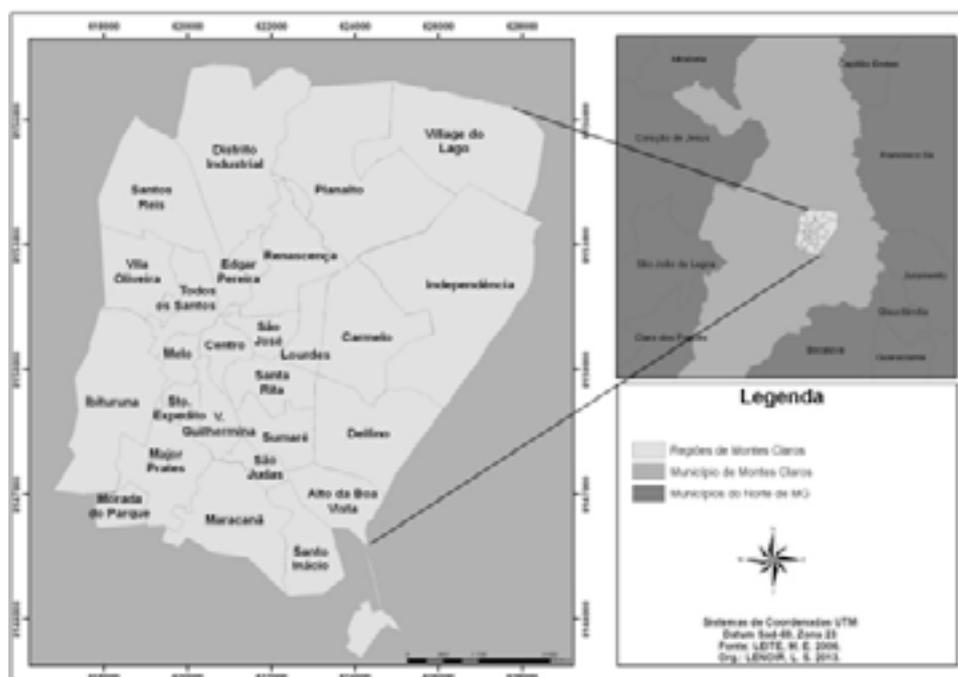
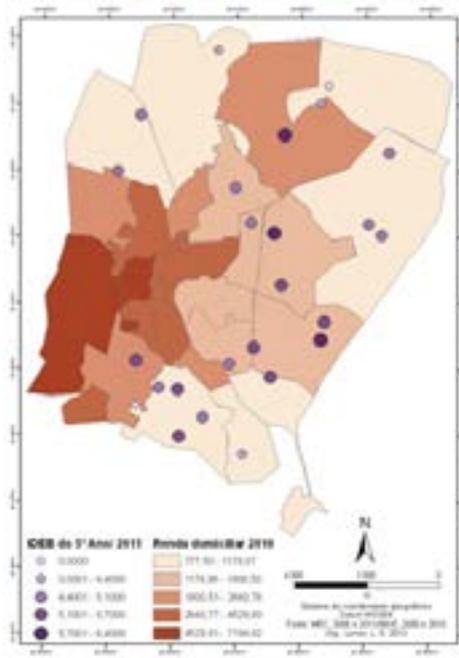
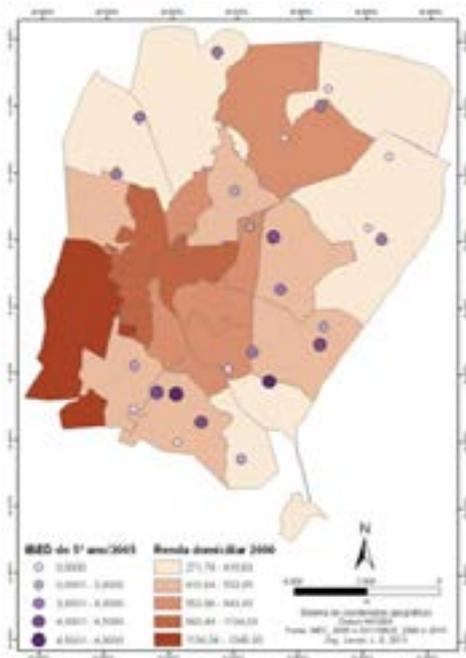


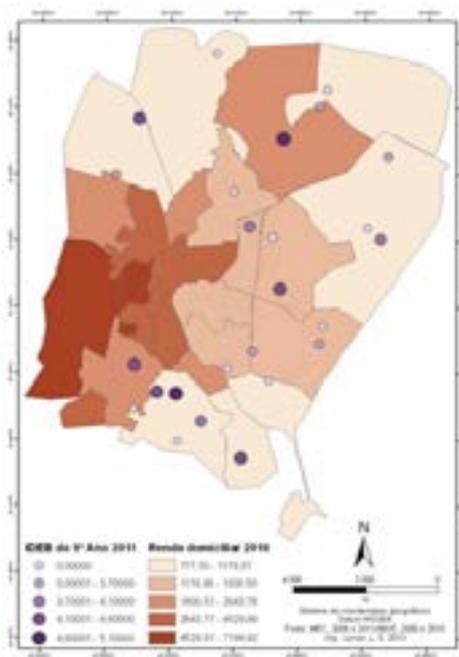
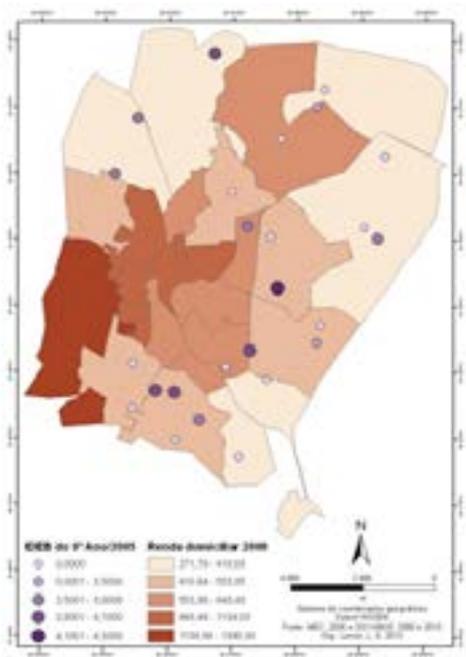
Figura 1
Localização de Montes Claros no Norte de Minas Gerais.
Fonte: Leite, 2013.



Figuras 2 e 3
IDEB dos anos iniciais das escolas da rede municipal 2005/2011 e
Renda Domiciliar 2000/2010 em Montes Claros - MG
 Fonte: Leite, 2013

No que concerne à relação entre os números IDEB no ciclo dos anos iniciais e finais alusivos a 2005 e 2011 e da renda familiar nos anos de 2000 e 2010 do bairro Maracanã, verifica-se que apesar da queda da renda domiciliar, o IDEB das escolas municipais ali inseridas, em sua maioria, apresentou um crescimento expressivo, fato que pode conotar, numa hipótese generalizante, um comprometimento da gestão educacional que considerou as metas a serem atingidas

dos componentes de fluxo e aprendizado conforme os parâmetros exigidos pelo MEC. Constata-se a mesma ocorrência com a escola que apresentou crescimento do IDEB apenas nos anos iniciais no bairro Lourdes em detrimento da queda da renda familiar.



Figuras 4 e 5
IDEB dos anos finais das escolas da rede municipal 2005/2011 e
Renda Domiciliar 2000/2010 em Montes Claros - MG.
 Fonte: Leite, 2013.

Outra evidência que merece destaque é a evolução expressiva do IDEB - tanto no ciclo inicial como no final - apresentado pela escola do bairro Planalto, mesmo que a renda domiciliar mantivesse inalterada nos períodos em análise. O mesmo fato repetiu-se diante dos resultados dos anos finais apontados pela escola do Bairro Santo Inácio.

Nessa perspectiva, verifica-se que no caso específico de Montes Claros, não é possível afirmar que há

correlação direta entre as variáveis dos números apresentados pelo IDEB nas escolas municipais e a renda familiar dos bairros em que as mesmas estão inseridas, uma vez que no contexto em questão, apenas uma das escolas do bairro Major Prates expôs sua evolução no IDEB paralela ao crescimento da renda familiar. Ademais, em alguns bairros em que houve melhoras signifi-

ficativas da renda domiciliar, não há presença de escolas públicas, especialmente, da rede municipal.

Faz-se necessário, portanto, a busca de outras variáveis pertinentes à estratificação educacional que possam evidenciar, na prática, como os fatores socioeconômicos interagem ou interferem na evolução ou queda dos números do IDEB e, concomitantemente, na qualidade da educação. Acrescenta-se, ainda, a preocupação com uma investigação detalhada das práticas escolares para demonstrar quais elementos específicos, ações, estratégias, técnicas e métodos adotados que propiciaram tal evolução tendo em vista impulsionar e alcançar as metas determinadas pelo MEC. Outrossim, é crucial uma análise que busque as variáveis que interferiram direta ou indiretamente no declínio dos resultados do IDEB das escolas supramencionadas, nos períodos em questão.

Considerações finais

Estudos acerca da educação na sociedade contemporânea e da dinamização dos múltiplos processos sociais nela envolvidas reforçam a necessidade de uma abordagem multidimensional capaz de interpretar as fragmentações e os deslocamentos contidos em um contexto social que ultrapassem as variáveis de cunho econômico, de classes.

As discussões referentes à democratização dos sistemas educacionais no Brasil tendem a focalizar a municipalização como o paradigma que condiciona e viabiliza aplicação de políticas públicas, uma vez que a descentralização é interpretada, frequentemente, como um ganho, na medida em que os gestores administrariam, com maior competência, os recursos destinados à educação. No entanto, quando se refere à questão dos indicadores da qualidade da educação mediante aumento dos investimentos públicos, são acentuadas as discrepâncias das ações contraditórias do capitalismo.

Nessa perspectiva, Uma política de incentivo financeiro aos municípios e às escolas que atingem as metas previstas pelo IDEB não coaduna com o propósito da perspectiva de solucionar o problema para atingir a qualidade da educação. Pondera-se que tal procedimento pode gerar uma espécie de círculo vicioso, no qual a construção de uma escola de qualidade pode re-

velar traços de exclusão dos alunos fracos na data da aplicação da prova, o que acaba por distorcer a visão real do quadro situacional da educação, seja ela da escola as políticas de avaliação

Ademais, mediante testes padronizados que constituem indicadores de sucesso/fracasso escolar, se, por um lado, aferem competências e habilidades requeridas para um ensino de qualidade, por outro não possuem efetividade, visto que poucas são as medidas políticas ou administrativas requeridas a partir dos seus resultados, ou seja, não possuem validade consequencial. Os testes padronizados são instrumentos necessários, mas insuficientes para a melhoria da qualidade de ensino. Ademais, há questões de ordem metodológica que dificultam a análise dos impactos que os insumos educacionais, o contexto socioeconômico e cultural e as práticas escolares têm mediante a aprendizagem dos alunos, do município ou mesmo das regiões do Brasil que são dotadas de discrepâncias alarmantes.

A correlação apenas entre variáveis de índices educacionais e de renda domiciliar numa perspectiva de traçar elementos de estratificação educação no Brasil e, por conseguinte, em Montes Claros, não são determinantes para o contexto de análise da educação de qualidade. Salienta-se que indicadores de qualidade da educação devem transparecer características que superem o âmbito escolar e as políticas públicas de financiamento, mesmo porque há grandes discrepâncias regionais e locais que demarcam o histórico da busca da educação de qualidade no País.

Notas

¹ O autor refere-se ao Consenso de Washington. Trata-se de uma ampla reunião na capital norte-americana no final do ano de 1989 mediante ao crescente processo de endividamento externo, estagnação econômica, inflação, recessão e desemprego enfrentado por alguns países. Funcionários do governo dos Estados Unidos da América (EUA), dos organismos internacionais e economistas latino-americanos discutiram um conjunto de reformas básicas tendo em vista a superação da crise econômica vivenciada pela América Latina.

² Disponível em: <http://tinyurl.com/3kf8j6o> <Acesso em 20/09/2013>

³ Demo (1994) expõe que o desafio participativo destaca o sujeito histórico capaz, direcionado para a iniciativa, a autogestão e a proposta. Utiliza-se do conhecimento como fator crucial e eficiente de fazer e inovar histórias. No entanto, o desafio participativo está interligado à capacidade de inovar num contexto permeado pela democracia, equidade e riqueza. Concebe-se que a melhor expressão da qualidade é a participação, que é intrinsecamente obra humana comum.

⁴ Estado de bem-estar social é compreendido, numa perspectiva mais ampla, como aquele Estado resultante da ampliação da democracia no mundo capitalista ocidental, decorrente, por sua vez, do Estado liberal reformista. Trata-se de um modelo de Estado que procura a sua legitimação por intermédio de políticas públicas capazes de melhorar a situação da classe trabalhadora.

⁵ “As origens intelectuais dessa abordagem ‘multidimensional’ foram habitualmente atribuídas à obra de Weber, e mais especialmente ao Weber que está nas páginas dos manuais didáticos sobre estratificação nos quais suas ideias são apresentadas como refutação da teoria de classe de Marx. A abordagem multidimensional é vista ali como um corretivo ou deslocamento do ‘determinismo econômico’ de Marx, dando a ênfase ao papel dos fatores de status que operam independentemente de classe e diluem seus efeitos sociais.” (Bottomore, Nisbet, 1980, p.784).

⁶ Nesse sentido, “o poder refere-se à capacidade da pessoa para conseguir seus objetivos na vida, mesmo diante de posição. A propriedade pode ser definida como direitos a bens e serviços. A valorização refere-se a um julgamento societário de que uma posição ou um status são mais prestigiosos ou honrosos do que outros, ou mais populares, ou preferíveis por alguma razão. A satisfação psicológica inclui todas as fontes de prazer e contentamento que não sejam classificáveis como propriedade, poder ou valorização.” (Tumin, 1970, p.27)

⁷ Salienta-se que atuação dos fatores escolares no desempenho do aluno também interliga-se às políticas educacionais na democratização das oportunidades provenientes de uma formação educacional de qualidade.

⁸ O autor pontua que tais fatores podem advir da existência de três turnos diários nas escolas, reduzindo a permanência do aluno a menos de três horas por dia ou do congestionamento das salas de aula. Também podem se manifestar através da insuficiência e inadequação do material escolar oferecido pela escola e até mesmo pela atitude dos professores diante dos alunos com valores culturais diferentes dos imperantes na escola. (Silva, 1986, p. 50)

⁹ A idéia de “cidade média” configura-se como local de concentração e reprodução econômica e social, no contexto da urbanização nacional, que emergiu a partir da década de 1970. Desse modo, as cidades médias brasileiras são analisadas conforme a realidade teórica e empírica e, respectivamente, suas formas e funcionalidades nos parâmetros da hierarquia urbana nacional. Necessitam, portanto, segundo França (2009) de estudos sistemáticos tendo em vista uma compreensão crítica e reflexiva acerca do seu papel e das suas articulações nos âmbitos regional, nacional e global.

¹⁰ Conforme a explanação de Callegari (2011), os recursos que sustentam o FUNDEB são resultantes da subvinculação percentual que in-

cide, na origem, sobre a maior parte dos recursos vinculados para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, nos estados, no Distrito Federal e nos municípios. Tais recursos são oriundos da vinculação da receita arrecadada de impostos, a que se refere o Artigo 212 da Constituição Federal. Desse modo, da receita de impostos - os mesmos e os compartilhados diante de transferências constitucionais - dos entes federados, uma parte (vinculação de vinte e cinco por cento, no mínimo) é encaminhada para a manutenção e para o desenvolvimento do ensino. Do total da referida vinculação, com exceções, uma determinada parcela, relativa à subvinculação de vinte pontos percentuais (80% de 25%), é direcionada para a Educação Básica via FUNDEB. Cada estado e seus respectivos municípios tornam-se os provedores dos recursos concentrados no fundo supracitado, proporcionalmente às respectivas receitas a eles subvinculadas.

Referências

- Arelaro, L. (s.d.). *Fundef: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação*. Consultado em 20/09/2013, disponível em <http://30reuniaio.anped.org.br/trabalhos/GTo5-3866-Int.pdf>
- Bottomore, T., Nisbet, R. (1980). *História da análise sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Buchmann, C.; Hannum, E. (2001). Education and stratification in developing countries: a review of theories and research. *Annual Review of Sociology*, 27, 77-102.
- Callegari, C. (2010). *A educação como questão central na contemporaneidade*. Consultado em 22/09/2011, disponível em <http://sociologiacienciaevida.uol.com.br/ESSO/Edicoes/13/artigo65885-1.asp>
- Delors, Jacques, et al. (2005). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (10ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Demo, Pedro.(1994). *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus.
- Dourado, L. F. (2007). Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, 28, (100 n.º Especial), 921-946.
- Forquim, Jean Claude. (org.). (1995). *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Rio de Janeiro: Vozes.
- França, Iara Soares, et al. (2009). Cidade média, polarização regional e setor de educação superior: estudo de Montes Claros no Norte de Minas Gerais. *Revista Formação*, 16 (2), 52-70.
- Gentili, P. (1996). Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In *Escola S. A.* (pp. 30-42). Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.
- Leite, Marcos Esdras. (2013). Produções acadêmicas da disciplina isolada de T. E. em poder e processos socioeconômicos - Geotecnologias aplicadas à gestão urbana. *Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social*. Montes Claros: Unimontes.
- Oliveira, Romualdo Portela de, Araújo, Gilda Cardoso de. (2005, jan./abr.). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito a educação. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 5-24.
- Schwartzman, S. (1993). A busca da qualidade na educação. In *Educação e Modernidade* (pp. 217-219). Rio de Janeiro: Fórum Nacional / Nobel.
- Silva, B. (org.). (1986). *Dicionário de Ciências Sociais* (p. 177). Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- Silva, Néelson do Valle. (2003). Expansão Escolar e Estratificação Educacional no Brasil. In *Origens e Destinos - Desigualdades Sociais ao Longo da vida* (pp. 105-133). Rio de Janeiro: Topbooks.
- Tumin, Melvin M. (1970). *Estratificação Social: as formas e funções da desigualdade*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

PROBLEMATIZAR A EDUCAÇÃO: UM TESTEMUNHO NA CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

Ana Luísa de Oliveira Ferreira

Escola de Superior de Educação de Paula Frassinetti – Portugal

aoferreira@esepf.pt

Ana Catarina Assunção

Portugal

catarina.assuncao_7@hotmail.com

Resumo

Neste artigo pretende-se, no contexto de alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passa a incluir a habilitação conjunta para os 1º e 2º CEB e privilegiando uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino tornando possível a mobilidade dos docentes, assentando num discurso de formato testemunhal, contribuir para a clarificação do perfil formativo de um professor de dupla habilitação.

Assim, apresenta-se uma visão experienciada relativa à identidade destes professores, aos caminhos a percorrer lado a lado com as (des) continuidades inerentes a este perfil formativo, à enumeração e vantagens e desvantagens de um professor de dupla docência, num claro contributo para a melhoria do percurso formativo agora em vigor.

Palavras-chave

Educação; Professor de dupla habilitação

Abstract

In this paper is intended, in the context of expanding the scope of qualification of teachers who now include enabling joint for the double qualification for teaching in the contexts of the infant and junior ranges of Primary School favoring a greater range of levels and stages of education making possible the mobility of teachers, contributing to the clarification of the training profile of a double qualification for teaching. Thus, this article presents a vision concerning the identity of these experienced teachers, ways to go hand in hand with the (dis) continuities inherent in this training profile, the advantages and disadvantages of a double qualification teacher in a clear contribution to improving the training path nowadays.

Keywords

Education; The double qualification for teaching

Résumé

Cet article est destiné, dans le contexte de l'élargissement du champ de compétence des enseignants généralistes qui comprennent maintenant permettre commune pour l'enseignement à l'école élémentaire et au collège en favorisant une plus grande variété de niveaux et stades de l'éducation rendant possible la mobilité des enseignants, contribuent à la clarification du profil formatif d'un enseignant de double qualification.

Ainsi, il présente une vision de ces enseignants expérimentés, des avantages et les inconvénients d'un enseignement dans une contribution claire à l'amélioration de la filière de formation actuellement en place.

Mots-clés

Éducation; La double qualification pour l'enseignement

Resumen

En este artículo se pretende, en el contexto de los dominios de habilitación del docente generalista que pasa a incluir la habilitación conjunta para los 1º y 2º CEB y privilegiando un mayor ensanchar de los niveles y ciclos de enseñanza haciendo posible la movilidad de los docentes, contribuir para la clarificación del perfil formativo de un profesor de doble cualificación para la enseñanza.

Así, se presenta una visión vivida relativa a la identidad de estos profesores, a los caminos a recorrer con las (des) continuidades inherentes a este perfil formativo a la presentación de ventajas y desventajas de un profesor de pareja docente, en una clara contribución para la mejoría del recorrido formativo ahora en vigor.

Palabras claves

Educación, La doble cualificación para la enseñanza

1. Refletir para intervir

Dando cumprimento ao desiderato de clarificar, as-sentando-se num discurso de formato testemunhal, o que será educar nas (des)continuidades de um perfil formativo de um professor de dupla habilitação, iniciaremos pela colocação de uma meta-questão: O que é educar? Esta questão apresenta-se como uma prerrogativa imprescindível a qualquer futuro profissional da educação. Certamente que esta não é uma interrogação de resposta imediata e, de modo algum, de resposta universal dado que qualquer ser humano tem, certamente, os seus próprios valores, os seus ideais, mas sobre a qual cada um de nós deverá refletir na medida em que educar é um ato de extrema responsabilidade.

De acordo com Maturana (2002, p.29), o educar acontece num processo de convivência em que cada um vai adequando os seus comportamentos e vai reformulando as suas ideias e os seus pensamentos de forma a haver um espaço relacional congruente entre as pessoas, adequando-se, de acordo com o autor, à forma de conviver de uma dada comunidade. “O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca” visto que educamos da mesma forma como vivemos Maturana (2002, p. 29). Também Bruner (1986, *Ap. Oliveira-Formosinho, 2007, p. 19*) encara a educação como uma “conversa entre indivíduos”. Efetivamente o professor não pode mais encarar-se como o único detentor do saber dentro da sala de aula. Talvez isso não seja uma tarefa fácil, na medida em que grande parte dos professores esteve sujeito, ao longo do seu percurso escolar, a um tipo de ensino no qual o professor era a figura principal da sala de aula. Como refere Hansen (1999, p. 94 *Ap. Day, 2004, p. 42*) concebe-se “o trabalho do professor como uma vocação, um comprometimento moral e pessoal para “cultivar” a mente e o espírito dos alunos”:

Para além disso, seguindo o ideário de Estanqueiro (2010, p.18), acredita-se que “ensinar significa ensinar e aprender”. O professor ao ensinar está, também, a aprender, devendo este ser um processo dinâmico em que o aluno aprende com o professor e este, por sua vez, aprende com o aluno, pois “a educação deve ser um processo em que todos participam e não algo passivo” (Machado, 2011, p. 94). Mas, “a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar

dela activamente” (Roldão, 2010, p. 47). Assim sendo, espera-se que o professor faça a passagem de um determinado saber ao aluno. Entender o aprender como um processo complexo e [espera-se, de alguma forma, que seja] interativo, torna-se essencial a presença de um profissional qualificado de competências específicas para tal efeito, ou seja, o professor.

O profissional docente, numa dimensão profissional, social e ética, tem a obrigação de se apoiar na constante investigação e reflexão. Torna-se fulcral que se questione sobre as razões que sustentam a sua prática educativa e sobre o insucesso escolar de alguns alunos, que projete os seus planos de aula como hipóteses a serem testadas, que olhe os manuais escolares com sentido crítico e que se questione sobre as funções da escola e dos agentes educativos (Alarcão, 2001, p. 6).

Assim, assumindo esta postura de profissional que questiona e se questiona, o professor estará a assumir a sua formação como inacabada e a refletir sobre a construção da sua profissão de forma fundamentada (dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida) o que permitirá promover a qualidade dos contextos de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes individuais e culturais e fomentar a autonomia dos alunos com vista à sua inserção plena na sociedade (ME, DL n.º 240/2001, de 30 de Agosto).

Acentua-se, como tal, a importância da reflexão constante do docente como “um exercício contínuo e crítico de construção de conhecimento acerca do próprio conhecimento, dos saberes específicos da [profissionalidade do professor] e, sobretudo, sobre si próprios enquanto pessoas em desenvolvimento” (Sá-Chaves, 2000, p. 20). A verdade é que, entendendo-se que ser “professor reflexivo significa ser um profissional que reflete sobre o que é, o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage” (Pinheiro, 2007, p.137), toda a prática docente deve assentar “numa atitude de questionamento, sustentado por referentes teóricos de análise, pela vontade de melhor conhecer e melhor agir” (Gonçalves, 2010, p.45). Concordamos com a perspectiva de Day (2004, p.151) quando afirma que a manutenção de um bom ensino exige que *“os professores revisitem e revejam regularmente a forma como estão a aplicar os seus princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no «quê» e no «como» do seu ensino, mas também no «porquê» em termos dos seus propósitos «morais» centrais”*.

Segundo o mesmo autor, ser um profissional significa

ter um “comprometimento” com a investigação para toda a vida. Efetivamente um espírito de investigação é a base de um bom ensino e constitui um aspeto-chave para conseguir manter e desenvolver o conhecimento profissional (Day, 2004, p. 152).

Em suma, na nossa perspetiva e citando Nóvoa (1991, p. 16) que é, sem dúvida, um exemplo de autenticidade, pragmatismo e lucidez,

“a profissão de professor é muito desgastante e exigente. (...) Precisamos de professores interessantes e interessados. Precisamos de inspiradores, e não de repetidores. Pessoas que tenham vida, coisas para dizer, exemplos para dar. Educar é contar uma história, e inscrever cada criança, cada jovem, nessa história. É fazer uma viagem pela cultura, pelo conhecimento, pela criação. Uma viagem, para recorrer a Proust, na qual mais importante do que encontrar novas terras é alcançar novos olhares”.

Todos temos uma forma de perspetivar o ato de educar e de entender o papel do professor nesse seguimento. Todavia, o professor não trabalha sozinho, não intervéem numa sala descontextualizada e, como tal, tem, antes de tudo, de se saber adequar à realidade em que trabalha e adaptar a própria atuação ao contexto.

2. Mudanças e desafios no percurso profissional

Educar é um, indubitavelmente, um desafio e, como tal, desde logo, dever-se-ão levantar questões sobre a forma de operacionalizar a continuidade preconizada pelo professor com habilitação generalista: Quem somos nós como professores? Que articulação estabelecemos com quem somos enquanto pessoa? Até que ponto estaremos a fazer bem o nosso trabalho como professores? Como nos sentimos em relação ao nosso trabalho como professores? O que nos motivou a tornar-nos professores? O que poderá contribuir para elevar (ou manter) a nossa motivação como professor? Como fazemos uma articulação eficaz entre o 1º e o 2º ciclos do ensino básico? Como tornar a nossa prática eficiente nas variadas áreas disciplinares? Como podemos combater as lacunas

na transição entre os ciclos? Para que continue a existir uma “educação amorosa”, que estratégias pedagógicas podemos adotar no 2º ciclo? Qual a vantagem desta formação? O que devemos fazer para ser um bom professor e como devemos fazê-lo?

Acreditamos que uma desvantagem deste profissional generalista relaciona-se com o facto de alguma especialização em áreas disciplinares distintas se poder perder, ou não se poder aprofundar, dada a generalidade da formação. Todavia, acreditamos que as vantagens que desta formação advêm são fulcrais na aprendizagem dos alunos.

A primeira grande vantagem de se ser profissional para uma docência generalista é o conhecimento profundo que se tem destes dois contextos educativos. Assim sendo, o professor generalista, ao reconhecer a importância de cada uma destas etapas do percurso educativo do estudante, é capaz de compreender esta necessidade e de encontrar algumas estratégias. Este é, então, o segundo ponto que o profissional deve encarar. É, assim, determinante que se utilize tudo o que está à disposição para garantir uma transição bem-sucedida de um ciclo para o outro, como é o caso das Metas Curriculares. A este respeito, verifica-se que o desempenho esperado do aluno no final do 1ºCEB é um grande apoio para uma gestão do currículo mais consciente e coerente. Do mesmo modo, aquando da prática do 2º CEB, o profissional deve reconhecer a existência de conhecimentos prévios dos alunos e do desenvolvimento de diversas competências até ao momento, mantendo, aquando da transição, algumas rotinas. A questão da interdisciplinaridade é também uma mais-valia na formação do professor generalista. Ao contrário do que acontece no 1º ciclo, no 2º CEB a interdisciplinaridade não surge naturalmente. Cabe, assim, a este profissional ser capaz de imprimir na dinâmica da sala de aula uma vez que tem capacidades para tal.

No fundo, pensamos que um dos pontos que pode marcar de forma mais significativa esta transição é a postura do profissional da educação e a sua conceção de educar que naturalmente se reflete no modo como o aluno vê a escola e a sua aprendizagem. É em relação a este aspeto que geralmente se ouvem as críticas entre as duas valências. Se o professor do 1º Ciclo critica o professor de 2º Ciclo pelo formalismo e pela não valorização do carácter lúdico da aprendizagem, o último receia que essa sobrevalorização leva a que os alunos ingressem neste ciclo sem a ideia de que aprender exige esforço e dedicação. Ora, é fácil entender estas críticas porque usualmente é isto que acontece. Porém,

o professor generalista pode, a partir deste momento, compreender a necessidade da valorização destes dois aspectos tão diferentes mas que se devem incluir no âmbito do processo de aprendizagem dos alunos, com pesos semelhantes.

Efetivamente como aponta Freire (1996) a “educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. No sentido de tentar responder a todos estes pressupostos, promovemos um modelo de trabalho assente na capacidade crítica e reflexiva. Por outras palavras, os contextos educativos em que se interage devem proporcionar situações educativas únicas, caracterizadas pela sua particularidade, permitindo refletir profundamente sobre elas, sobre a sua importância e consequência. Day (2004, p. 21) refere que os professores têm a possibilidade de melhorar a qualidade da educação trazendo vida ao currículo e inspirando alguma curiosidade aos alunos. Por isso mesmo, ser um apaixonado pelo ensino é ser capaz de se comprometer e de demonstrar entusiasmo e energia intelectual e emocional ao seu trabalho com os alunos. Zehm e Kottler (1993, p.118 Ap. Day, 2004, p. 23) apontam que os professores que se comprometem apaixonadamente

“são aqueles que amam de forma absoluta o que fazem. Procuram constantemente formas mais eficazes de comunicar com as crianças, de dominar os conteúdos e os métodos do seu ofício. Sentem que têm uma missão pessoal a cumprir... aprender o máximo que puderem acerca do mundo, dos outros e deles próprios - ajudando os outros a fazer o mesmo”.

Piaget (1992, Ap. Santos e Pinto, 1995, p. 7) diz que “um estudante que adquire um certo conhecimento através da livre investigação e do esforço espontâneo será capaz de retê-lo, no futuro ele terá adquirido uma metodologia que pode ajudá-lo no resto da vida...”. O único sentido de educar é, justamente, o de provocar e favorecer o conhecimento construído a partir das expectativas e das necessidades do indivíduo. Somente o conhecimento que é construído a partir de uma necessidade e de uma demanda real pode dizer respeito à experiência concreta de apreensão do mundo. Assim, ao longo da prática pedagógica, é importante possibilitar ao aluno um ambiente de descobertas, de troca, de inserção na realidade, onde se instigue o espírito questionador e de busca. “O grande desafio é: qual a melhor maneira de motivar o estudante a construir o seu saber? Como cumprir o repasse do conteúdo escolar sem desrespeitar as singularidades de cada grupo?” (Cavalcanti, 1999, p. 40). A resposta pode estar na capacidade de ousar - temos que tentar a fim de poder descobrir qual é o melhor caminho para realizarmos

satisfatoriamente aquilo em que acreditamos. Em geral, “quando oportunizamos ao estudante um ambiente de trocas nas diversas experiências pelo grupo, motivamos e despertamos o interesse pelo conhecimento experimentado, compartilhado” (Cavalcanti, 1999, p. 41).

Posto isto, surge, desde logo, a necessidade da existência de um clima favorável à aprendizagem, no qual os alunos se sentem confortáveis, confiantes e motivados para participar, clima este que, se existir, pode ser a base da prevenção de comportamentos inadequados na gestão da sala de aula. Por outras palavras, há que conhecer a realidade em que se intervém, porque a naturalidade e o ritmo variam de turma para turma, o que significa que “o que pode ser uma insistência desnecessária com um grupo de alunos pode ser adequado para um outro grupo” (Arends, 2008, p. 183). Contudo, segundo a presente forma de olhar a educação, a aprendizagem não existe sem esforço, sem dedicação, sem concentração e, mesmo, sem alguns momentos de sofrimento. Se a sala de aula é entendida como uma continuidade da vida real, então, fará sentido acreditar que todas as experiências vividas durante o processo de aprendizagem serão bem-sucedidas, felizes e fáceis de resolver? Não, nesta perspetiva. Fará sentido, isso sim, aceitar este outro lado do processo educativo do aluno e ajudá-lo a fazer o mesmo. Esta tomada de consciência e aceitação da dificuldade, dos entraves, da necessidade de paciência e de esforço será a única forma de auxiliar cada formando, como ser único, na aquisição de ferramentas que lhe permita, mais tarde, viver e conviver em sociedade.

Efetivamente, seguindo a perspetiva de Piaget (Ap. Streck, 1994, p. 96), “o principal objectivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações já fizeram”. Depois deste caminho na arte do, tentar, ser e saber ser professor muitas são as inquietudes e vitórias que extravasam para o papel.

“Se me perguntarem o que eu aprendi até agora não sei dar uma resposta clara e objetiva. Se me perguntarem se isso foi suficiente, eu respondo: NÃO, até porque como afirma Freire “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”. Mas ao invés, se me perguntarem o que quero ainda aprender, a resposta é longa mas objetiva: quero continuar a ser alegre e bem-disposta; a ser empenhada; a não ficar satisfeita por aquilo que já foi feito ou alcançado; quero sentir-me motivada a cada minuto das minhas aulas; quero aprender com os outros; quero transmitir os meus conhecimentos de forma original; quero ser diferente todos os dias; quero ser criativa; quero utilizar estratégias diversificadas;

quero dar aulas dinâmicas; quero questionar e questionar-me dia após dia; quero exigência; quero inspiração; quero coisas para dizer; quero exemplos para dar; enfim, quero ter vida!” (Portfólio Reflexivo, 17.05.13).

Reiteramos a ideia de Valero e Fernández (2008, p. 49) quando refere que a sala é um

“espacio de características diversas, pero que permite el fluir de las palabras, donde las personas construyen un clima de trabajo que conduce a la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa, ser felices porque toman la palabra e transforman en actos”.

Só assim poderemos ter alunos felizes na sala de aula, empenhados no seu trabalho, com vontade de aprender mais e mais; alunos motivados e interessados, que partilham e aprendem com os outros; alunos criativos, espontâneos, diferentes, verdadeiros e originais; alunos que questionam e se questionam, que são exigentes consigo e com os outros, que sentem vontade de experimentar tudo aquilo que os rodeia, que não têm medo de errar porque, também, querem ter vida para contar.

Afirmamo-nos como um professor que tem paixão pelo ensino, que se guia pela esperança e não pelo otimismo, que trabalha arduamente, que conhece a sua tarefa e gosta dos seus alunos. Na realidade, somos aprendentes ativos motivados pelo nosso próprio sentido de propósitos morais para fazer o melhor que podemos, em qualquer circunstância. Comprometemo-nos com os alunos e com as disciplinas e as áreas que ensinamos uma vez que nos inserimos (em vez de nos adaptarmos) no contexto educativo - queremos deixar uma marca, fazer o melhor para fazer, enfim, viver uma “educação amorosa” com aqueles que nos rodeiam.

Ser professor generalista é proporcionar a continuidade entre os ciclos, aprofundando e alargando o ciclo anterior, tendo em consideração a perspetiva globalizante do Ensino Básico. Concomitantemente, é observar a evolução de cada aluno, tornando-se mais evidente a prática interventiva e a individualização pedagógica. Posto isto, defendemos a necessidade de transformar as escolas, pois ao transformá-las, estamos a transformar a sociedade. Neste sentido, o que a educação precisa, não é de ser reformada mas sim, de ser transformada. A resposta a essa transformação está em personalizar a educação e não em uniformizá-la. Surge daí, a destreza que os professores devem revelar, sendo capazes de abandonar as formas de atuação consagradas pela tradição, consideradas como evidentes e naturais. O professor generalista é, assim, um elemento central, incontornável, na mudança educacional, enquanto principal veículo das al-

terações nos modos de educar. Cabe a este descobrir os talentos individuais de cada aluno, colocá-lo num ambiente favorável à sua aprendizagem, onde seja possível identificar, de forma natural, as suas verdadeiras paixões. Só assim, é possível melhorar a ação através da prática, refletindo sobre o que acontece, porque e como se faz. É sendo professor investigador e profissional reflexivo, pois

“se a aprendizagem fosse automática, espontânea e passiva, o professor seria desnecessário. Se, para aprender, bastasse proporcionar informação, seria suficiente ter posto os livros nas mãos dos alunos ou disponibilizar-lhes hoje tecnologias de informação. Mas é justamente porque aprender é um processo complexo e interactivo que se torna necessário um profissional de ensino – o professor” (Roldão, 2009, p. 47)”.

Ser professor generalista é, então, trabalhar, ensinar, explicar, fazer e refazer, mas também dar atenção, afeto e muito, muito importante, roubar sorrisos e gestos espontâneos de carinho. É alimentar os sonhos, as surpresas que se escondem atrás de um lençol. Como acrescenta Day (2004, p. 244) os professores “não são heróis ou heroínas, mas são heróicos”. Efetivamente como refere Pablo Neruda (Ap. Félix, 2013, s/p.),

“Morre lentamente quem não viaja, quem não lê, quem não ouve música, quem não encontra graça em si mesmo... Morre lentamente quem se torna escravo do hábito, repetindo todos os dias os mesmos trajetos, quem não muda de marca, não arrisca vestir uma nova cor, quem não conversa com quem não conhece... Morre lentamente quem não vira a mesa quando está infeliz com o seu trabalho ou amor quem não arrisca o certo pelo incerto para ir atrás de um sonho, quem não permite, pelo menos uma vez na vida, fugir dos conselhos sensatos...”.

Referências

- Alarcão, Isabel. (2001). Professor-Investigador. Que sentido? Que formação? *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 15-24. Universidade de Aveiro: INAFOP.
- Arends, Richard. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Cabanas, José. (2002). *Teoria da educação – concepção anti-nómica da educação*, Porto: ASA.
- Cavalcanti, Joana. (1999). *O jornal como proposta pedagógica*, Brasil: Paulus.
- Day, Christopher. (2004). *A Paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto.
- Estanqueiro, António. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Lisboa: Presença.
- Félix, Maria José Costa. (2013). *Envelhecer sem ficar velho*. Alfragide: Oficina do livro.
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- Gonçalves, Daniela. (2010). *Complexidade e identidade docente: a supervisão pedagógica e o (e)portfólio reflexivo como estratégia(s) de formação nas práticas educativas do futuro professor - Um estudo de caso*. Tese de Doutoramento [não publicada], Universidade de Vigo.
- Machado, Joaquim. (2011). *Pais que educam professores que amam*. Lisboa: Marcador.
- Maturana, Humberto. (2002). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG
- Nóvoa, António. (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Júlia. (2007). *Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. In *Modelos curriculares para a educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pinheiro, Ana, et al. (2007). O Educador como prático reflexivo. *Cadernos de Estudos*, 6, 2-5.
- Roldão, Maria do Céu. (2009). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. *Saber (e) Educar*, 13, 171-184.
- Roldão, Maria do Céu. (2010). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, Idália. (2000). *Portefólio Reflexivo: Estratégias de formação e supervisão*. Aveiro: Universidade.
- Santos, António, Pinto, Manuel. (1995). *O jornal escolar, porquê e como fazê-lo*, Projecto “Público na Escola”. Lisboa: Ministério da Educação.
- Streck, Danilo Romeu. (1994). *Correntes pedagógicas: aproximações com a teologia*. Brasil: Céladec.
- Valero, Amando López, Fernández, Eduardo Encabo. (2008). *Lenguaje, cultura y discriminación*. Granada: Ediciones Mágina.

“BOLONHA”
ENQUANTO
MODELO FORMATIVO
HEGEMONICAMENTE
ESTRUTURADO
PARA A
FABRICAÇÃO DE
PROFESSORES:

a profissionalidade docente entre o
movimento tecnocrata europeísta e
o estatismo reterritorializado

Henrique Pereira Ramalho
Escola Superior de Educação de Viseu - Portugal
hpramalho@esev.ipv.pt

Resumo

O presente artigo debruça-se sobre a influência do “Processo de Bolonha” nos sistemas de formação de educadores e professores do ensino básico, inscrevendo-o, por um lado, numa narrativa tecnocrata da profissionalidade docente de matriz europeísta, particularmente interessada em limitar e precisar as competências docentes enquanto regularidades coletivas hegemónicas. Por outro lado, discutimos o sentido e as fronteiras daquela profissionalidade, consolidada por processos de definição e efetivação (“fabricação”) da identidade profissional dos docentes associados à lógica da conformidade face ao padrão de desenvolvimento económico e social instituído, correspondendo a uma “vigilância” e a uma restrição ideológica e funcionalista das fronteiras da sua profissionalidade.

Palavras-chave

Bolonha; Espaço europeu; Profissionalidade docente

Abstract

This article focuses on the influence of the “Bologna Process” in the training systems of educators and primary teachers, signing it, one hand, in a technocratic narrative of professional teaching of europeanist matrix, particularly interested in limit and define teaching skills while hegemonic collectives regularities. On the other hand, we discussed the meaning and boundaries of that professionalism, consolidated by definition and execution processes (manufacturing) of the professional identity of teachers associated with the logic of compliance in front of the economic and social standard of development established, corresponding to an “oversight” and an ideological and functionalist restriction of borders of their professionalism.

Keywords

Bologna; European area; Teaching professionalism

Résumé

Cet article se concentre sur l’influence du “Processus de Bologne” au niveau des systèmes de formation des éducateurs et professeurs de l’enseignement primaire, intégrant, tout d’abord, le professionnalisme enseignant d’empreinte européenne d’un point de vue technocrate, particulièrement intéressée à limiter et établir les compétences des enseignants entant que normes collectives dominantes. En second lieu, nous avons examiné le sens et les limitations que ce professionnalisme, cimenté par des processus de définition et d’élaboration de l’identité professionnelle des enseignants relative à la conception de conformisme par rapport au modèle de développement socio-économique instauré, qui correspond à une “précaution” et une restriction idéologique et fonctionnaliste des frontières de son professionnalisme.

Mots-clés

Bologne; Espace européen; Professionnalisme enseignant

Resumen

Este artículo se centra en la influencia del “Proceso de Boloña” en los sistemas de formación de educadores de la primera infancia e maestros de la primaria, la introduce, de un lado, en una narración tecnocrática de la profesionalidad docente de una matriz europeísta, particularmente interesados en limitar y prescribir las destrezas de enseñanza mientras regularidades colectivas hegemónicas. Además, se discute la orientación y las fronteras de la profesionalidad, consolidada por los procesos de definición y ejecución (de producción) de la identidad profesional de los maestros asociados a la lógica de la conformidad con el modelo de desarrollo económico y social establecido, que corresponde a una “vigilancia” y una restricción ideológica y funcionalista de las fronteras de su profesionalidad.

Palabras claves

Boloña; El espacio europeo; La profesionalidad docente

Introdução

No essencial, discutimos neste texto algumas especificidades associadas à formação e consolidação da profissionalidade docente na esteira do “Processo de Bolonha”, mantendo as nossas preocupações na perspetivação dos parâmetros e indicadores que vão ditando as orientações dessa profissionalidade. Articuladamente, e num registo mais pormenorizado da nossa análise, damos atenção à influência do processo de normalização europeia da formação de profissionais da educação básica, chamando a atenção para a referencialização dessa profissionalidade e consequente profissionalismo¹, precisamente, sob a influência de disposições normativas, políticas e, até, ideológicas, que caracterizam o “Paradigma de Bolonha”².

A isto dirá respeito uma narrativa da profissionalidade docente inscrita na linha de “Bolonha” que, por um lado, emerge como parte integrante de uma estratégia de aumento da competitividade do espaço europeu e, por outro, decorrente de um “mandato externo” de convergência de competências profissionais ao nível da educação básica. Em conformidade, a profissionalidade docente, dentro dos seus aspetos mais normativos e prescritores decorrentes dos mandatos nacionais, claramente condicionados pelo sentido da “profissionalidade” docente instituída por “Bolonha”, atenderá a aspetos mais regulamentares e interpretativos, racionalizados *a priori*, do significado instrumental de *estar* na profissão docente (cfr. Afonso, 1998, p. 68, 69). Articuladamente, fazemos evoluir a estrutura do nosso texto para considerações que perspetivam o “Paradigma de Bolonha” como metodologia de intervenção política e ideológica na formação docente, denunciando, já de forma ilatória, uma certa instrumentalização daquela profissionalidade para um incremento substancial de processos de regulamentação do ingresso, acesso e exercício da profissão docente, emergindo como uma das “áreas centrais da regulação dos sistemas educativos” (Neto-Mendes, 2004, p. 26) à escala europeia.

O presente texto tem, portanto, como principal objetivo debater criticamente a logicidade europeísta e os sentidos operacionais e ideológicos da profissionalidade docente e da consequente construção *retocada* da identidade profissional dos docentes instaurada pelo “vulto ideológico” de “Bolonha”.

1. A profissionalidade docente inscrita na tecnocracia europeísta

Incontornavelmente, a nova abordagem paradigmática da formação de professores e educadores inscrita na “Hegemonia de Bolonha” enquadra-se na definição e prescrição de referentes, mais ou menos pormenorizados, das situações de trabalho docente, tendendo para a sua padronização e standardização europeias, por meio do sistema de transferências de créditos curriculares, sob o signo internacionalmente consensual dos ECTS (cfr. art.º 4.º e art.º 5.º do capítulo II, do Decreto Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro)³. Tal processo de normalização e regulação da profissionalidade docente corresponde a um sistema de explicação e prescrição de perfis e de competências profissionais a serem incorporados e consolidados pelos professores e educadores⁴.

Aquele caráter compreensivo e prescritivo da profissionalidade docente tende a surgir sob a forma de necessidades de desenvolvimento de competências e aptidões e da adaptabilidade profissionais, sob o desígnio das “motivações das reciclagens” (Figari, 1996, p. 46, 73) profissionalizantes, com referência a cargos, funções, tarefas e, portanto, competências pouco contingentes, mas mais precisas e limitadas ao pressuposto de se apresentarem como regularidades coletivas de matriz europeísta, que tendem a formalizar e uniformizar a natureza e o conteúdo funcional da profissão docente. Neste caso, emerge o arquétipo da “profissionalização” dos docentes enquanto via uniforme de um segundo ciclo de formação profissionalizante submetido ao padrão da qualificação individual, coletiva e, de algum modo, tácita, sintetizando-se essa submissão no pressuposto inquestionável de que os processos formais de qualificação conduzem a uma profissionalização mais efetiva dos docentes (Ramalho, 2001, p. 125).

Congruentemente, a narrativa da profissionalidade docente pronunciada no “Paradigma de Bolonha” alinha-se com alguns pressupostos do paradigma tecnológico da educação (Bertrand & Valois, 1994), designadamente

com o facto de que interessa muito mais “o que” se faz e o “como” se faz, e menos o “porquê”. Tal pressuposto transforma-se num importante axioma da necessidade da transformação social, da educação e da própria profissão docente segundo uma ideologia de profissionalidade docente “burocraticamente hegemônica e internacionalmente consensualizada” como tal. Este tipo de incremento da profissão sintetiza-se pelas novas escalas atribuídas aos critérios da eficiência e da eficácia profissionais recuperados do velho modelo estruturalista da divisão técnica do trabalho, seguindo a via da (re)segmentação dos processos de formação de professores alinhados com prescrições com sede em organismos internacionais, sob o signo da afetação mais eficiente de professores e educadores, que deverá ter em conta, por exemplo, o critério gerencialista da redução de custos na educação. Neste caso, prevê-se uma redistribuição e reafetação destes profissionais a par da introdução nos sistemas educativos de “paradocentes” que se apresentam com estatuto profissional inferior e com remunerações mais baixas⁵. Assim observada, a profissionalidade docente pode ser laconizada e eufemizada por uma espécie de “contrato administrativo da profissão docente” estabelecido entre os estados membros, que obriga ao desenvolvimento de uma profissionalidade docente denunciadora de um interesse evidente pelo domínio tecnológico das competências profissionais do tipo instrumental por parte dos educadores e professores (cfr. preâmbulo do Decreto Lei n.º 107/2008, de 25 de junho).

Num claro exercício de “retaylorização” da formação de professores e educadores, percebe-se que progride uma abordagem que reforça uma racionalização da profissionalidade docente que coloca as tarefas de conceção educativa e pedagógica nas mãos de tecnoburocratas, que especificam a maneira precisa de como os docentes devem exercer a sua profissão, em que as instituições de formação de educadores e professores do ensino básico surgem como meros arquétipos de reprodução e aplicação do modelo de formação instituído, sem que lhes seja dada uma oportunidade mais substancial de, no quadro da sua autonomia institucional, adotar, de forma flexível e adaptativa, as principais prerrogativas do “Processo de Bolonha”. Algo que, em boa memória, tende a restituir as principais premissas do taylorismo e do fordismo⁶ aos processos de formação e profissionalização dos docentes - leia-se, alternativamente, “fabricação de identidades” (Lawn, 2001) -, em que se faz notar, com alguma incidência tecnocrata, o retorno da profissionalidade docente concebida em função da consolidação de relações sociais capitalistas (Hoyle, 1995; Popkewitz, 1997), em que é assumida uma dinâmica de profissionalização docente

segundo a inoculação de um conhecimento profissional orientado para a resolução tácita, mas profundamente comprometida, de problemas sociais e económicos (cfr. Parsons, 1968; Goode, 1969)⁷. Neste caso, o termo “competência” constitui o epicentro daquela profissionalidade tipicamente funcionalista, a que não é alheia uma certa instrumentalização dessa mesma profissionalidade docente na perspetiva da ideologia de “governo conjunto” (Ball, 2001) de tendência federalista, em que essa profissionalidade tende a difundir-se como um modelo globalmente estruturado e consensualizado de formação de educadores e professores.

Ainda a propósito, referimo-nos a um paradigma de formação do corpo docente que introduz, estratégica e ideologicamente, um conjunto de alterações no processo de produção da identidade profissional claramente manobradas pelos centros de decisão burocráticos de matriz central (nacional e europeia). E isto não ocorre apenas pela inoculação de uma retórica discursiva legitimadora, transmutando-se num elaborado processo normativo de controlo que radica na construção de subidentidades múltiplas de cariz oficial que sugere, ao mesmo tempo, um típico efeito de vigilância burocrática dos limites dessas subidentidades profissionais. Consequentemente, os professores e educadores, não sendo parte ativa no processo de definição e de institucionalização daquelas novas identidades profissionais, surgem suficientemente distanciados da sua conceção, emergindo como atores invisíveis no que concerne à descrição dos respetivos sistemas educativos de que fazem parte. Trata-se, portanto de uma nova identidade profissional pluralizada de diferentes atributos, funções e tarefas, cujo discurso ideológico procura construir e explicar a sua própria essência instrumental e utilitarista (cfr. Mill, 1976).

2. As fronteiras da “profissionalidade” docente instituída por “Bolonha”

Apesar de termos avançado com os argumentos da uniformização e impessoalização da profissionalidade docente, com vista a um profissionalismo hegemónico e consensualizado pelo sistema de transferência de créditos – se bem que, como já o afirmámos, pluralizado em diferentes funções e tarefas -, incorre-se num aspeto que não deixa de ser paradoxal, já que, por um lado, pressupõe a utilização eficiente de procedimentos profissionais standardizados dos professores e educadores (Ozga, 2000); por outro, e segundo uma lógica de diferenciação individual, a mesma profissionalidade acaba por inserir os docentes na perspetiva da “deriva tecnicista” (Hadji, 1994, p. 115), de tendência para a “diferenciação performativa” e para uma certa “flexibilização do seu profissionalismo” (Ramalho, 2007), embora sujeita a processos hegemónicos de regulação que se podem mostrar difusos entre si: i) a heterorregulação estatal – decorrente de um mandato europeu - realizada em nome da europeização da empregabilidade docente; ii) a heterorregulação pelo mercado, promovida em nome da diversificação, competitividade e conseqüente liberalização da empregabilidade docente; iii) a autorregulação, suscitada pelo desejo efémero de constituição de uma ordem profissional para os docentes (Neto-Mendes, 1996, 2004).

Não obstante, a base daquela profissionalidade são processos burocráticos, técnicos e instrumentais de desempenho de competências específicas e especializadas, baseados em conhecimentos científicos e racionais preordenados, denunciando o “interesse técnico perspetivado na lógica do ‘saber fazer’” (Pacheco & Flores, 1999, p. 22) submetido à regulação periférica de latitude organizacional, curricular e pedagógica, com base naquilo que optamos por designar “estatismo desterritorializado” e “reterritorializado” em função das premissas dogmáticas de “Bolonha”⁸. Da mesma

forma, a profissionalidade docente é encarada como prerrogativa de uma racionalidade inspirada em teorias tecnológicas de base científica que, em si, consolidam um corpo de regras e de normas que a reduzem ao apanágio do saber técnico apriorístico e dogmático, segundo uma formação profissional de base epistémica comum, hegemónica, inculta e consensual do espaço europeu, sem que se respeite os aspetos históricos e culturais dos processos nacionais de profissionalização da classe docente. Congruentemente, os professores e educadores são tipificados, como já antes havia sido, como atores racionais, cuja profissionalidade é fundada na cognição ou no conhecimento técnico, pedagógico e científico que encerra um repertório de competências e de desempenhos pensados em função daquele conhecimento (Schön, 1992, 1998; Altet, 2001; Boterf, 2004, 2005). Esta perspetiva de profissionalidade mantém a profissão docente no jugo do paradigma científico e tecnológico da educação e do ensino de espectro europeísta desnacionalizado e, ao mesmo tempo, hegemonicamente consensualizado a partir de um “novíssimo” centro burocrático sediado no aparelho governativo europeu.

Consequentemente, define-se um tipo de profissional (docente) que deverá apresentar um padrão de eficiência com potencial para promover e fornecer um determinado produto/serviço (Ribbins, 1990) perfeitamente racionalizado *a priori* e orientado para o pensamento único, devotado muito mais à ação e menos à reflexão, suportado por um discurso mais do tipo tecnicista e, claramente, de tendência apolítica. Desta forma, a profissionalidade docente parece estar submetida a uma espécie de “jurisprudência profissional” com um claro enquadramento num modelo de competências mínimas, que toma a ação do docente como uma espécie de “serviço ao domicílio”, com um efeito reprodutor das competências profissionais normalizadas e prescritas pelos centros de decisão, com especial atenção ao nível de eficácia com que o profissional entrega o “pacote pedagógico”. Por outro lado, alude-se a uma profissionalidade docente que seja pensada nos termos em que a grande meta de “Bolonha” é formar professores profissionais suficientemente “descontaminados” das influências academicistas das instituições de ensino superior, simetrizando-se, ao mesmo tempo, com um claro ataque aos debates académicos e às teorias daí decorrentes, precisamente, de forma a evitar a intrusão ingerente da autonomia científica e pedagógica daquelas instituições no quadro da construção da profissionalidade docente. António Cachapuz (2010, p. 9), a propósito, alega que a perda da

autonomia institucional das instituições de formação superior “começa com a burocracia a nível supranacional e com a confusão entre cooperação (de sentido horizontal) com coordenação (de sentido vertical e supranacional)”.

Em certa medida, a profissionalidade docente apresenta-se num espectro de construção social da profissão que denuncia as contingências de uma contenda política e ideológica em que os “vencedores” esperam arrecadar elevados graus de compensação do tipo económico, social e cultural (Freidson, 1986). Também por isso os processos de fabricação e efetivação da identidade profissional dos docentes passam a estar associados à lógica da conformidade face ao padrão de desenvolvimento económico e social instituído e ao modelo de produtividade que lhe é inerente, correspondendo a uma “vigilância” e a uma restrição das fronteiras da profissionalidade docente (Lawn, 2001)⁹. Algo que chama a atenção para a expectativa social, política e ideologicamente construída, das funções docentes decorrentes da emergência de novos (ou velhos) problemas sociais e económicos, sugerindo-se a reconfiguração da profissionalidade docente com base na necessidade de recentrar a especificidade da profissão muito próximo de um serviço de expectativa económica, social e produtivista, na linha do “problem-solver” (Mesquita, 2013, p. 23)¹⁰. A isto corresponde, entre outros aspetos, a institucionalização dos “imperativos práticos e ideológicos da gestão” (*Id.*, *Ibid.*, p. 119), que contribuem para a *reburocratização* das condições e dos requisitos de recrutamento e seleção de pessoal docente, muito particularmente, em sede de habilitação profissional para a docência¹¹.

A seguir analisaremos em que termos aqueles imperativos ideológicos da gestão de recursos humanos educativos concretizam uma metodologia de antecipação racional do que, à luz do vulto de “Bolonha”, deve representar a formação e o exercício da profissão docente.

3. A conceção ideológica e funcionalista da formação docente “Bolonha”

Ocorre que a narrativa da profissionalidade inscrita no “Processo de Bolonha” exara a profissão docente num esforço crescente para “reburocratizar”, padronizar, controlar e regular o exercício profissional no sentido mais radical da configuração de um “profissionalismo burocrático” ou do “profissional burocratizado”, sustentado pela lógica do “modelo administrativo hipercentralizado” e sujeito às prescrições economicistas aventadas por uma espécie de “governo conjunto” (Ball, 2001) ao nível europeu.

A mesma lógica de “governo conjunto” tende a instituir uma política de profissionalidade docente do tipo integracionista e hegemónico, resultando este tipo de ênfase no desenvolvimento de um corpo de políticas de formação e de desempenho comuns, devidamente articulado em relatórios governamentais (cfr. preâmbulo do Decreto Lei n.º 107/2008, de 25 de junho).

Se, por um lado, aquela profissionalidade promove uma certificação mais ou menos permanente, o carácter credencial do conseqüente profissionalismo começa a surgir algo provisional (cfr. Popkewitz, 1997), em que “O movimento de certificação para o credenciamento estende o controlo através dos verdadeiros processos usados para gerar textos, assim como para exigir concordância com a forma e o conteúdo dos próprios textos” (*Id.*, *Ibid.*, p. 205).

Propiciamente, o texto ou a linguagem da regulamentação europeísta da profissionalidade docente emerge como meio de controlo, segundo uma lógica de “instrução pública” comprometida com uma determinada leitura de definição dos interesses sociais (comuns) da Europa, associados ao exercício da profissão docente, sendo que o carácter reformista da sociedade europeia passa, também, pela “reinstrução” da classe docente, segundo uma linha ideológica de seleção e recrutamento de pessoas que deverão tornar-se “no-

vos” professores e educadores para “escolas reestruturadas” (Lawn, 2001, p. 121), seja na sua configuração organizacional e pedagógica, seja na sua missão social e econômica. Congruentemente, aquela tendência reformista emerge como uma resposta estrutural e gerencialista particularmente adaptada às exigências sociais da crise econômica e social (Sainsaulieu, 1993, p. 5) ou, pelo menos, para dar conta de uma certa ingerência dos recursos humanos educativos, designadamente dos docentes, exigindo-se uma gestão previsional da carreira docente e das respetivas competências associadas. Desta forma, o “Paradigma de Bolonha”, em certa medida, anuncia o encerramento ou, pelo menos, um relativo fechamento do debate político sobre os princípios educativos em geral, e sobre a formação de professores, em particular, em que as diretrizes oficiais são inscritas numa estratégia mais ampla de desenvolvimento econômico, e que tende a associar a formação docente ao desenvolvimento econômico baseado no conhecimento, na performatividade e na produtividade profissionais (Ball, 2001). Uma das consequências mais visíveis desta formação passa pela consideração de que os professores e educadores são modelados a partir do interior e bloqueados a partir do exterior (Lawn, 2001).

No que respeita à produção e institucionalização do discurso oficial, a centralidade dos Estados Nação e dos respetivos governos nacionais não é posta em causa, surgindo, apenas, reconvertida (Lima, 2012), naquilo a que já nos referimos como “estatismo desterritorializado e reterritorializado”. O que ocorre dizer é que essa reconversão emerge da influência de um novo ator político supranacional, que, não dispondo da capacidade para, do ponto de vista jurídico-formal, produzir diretrizes sobre a educação com aplicação direta no domínio legal dos estados membros, adotou o “Processo de Bolonha” como metodologia de intervenção política e ideológica que lhe confere um protagonismo político e a capacidade para influenciar as políticas educativas, designadamente ao nível da formação de professores, surgindo como método que consagra um elaborado processo de “convergência sistémica” que tende para a harmonização dos fatores de performatividade dos docentes (cfr., *Id., Ibid.*).

Assim, a formação dos docentes surge como um processo de “gestão antecipada” das suas competências profissionais, designadamente, ao nível das “hipóteses de evolução sobre as competências necessárias”, “um dispositivo de atualização para corrigir, de forma regular, essas hipóteses”, das “decisões (formação, profissionalização, mobilidade interna...) para vingar as hipóteses

consideradas positivas” e “fixar as condições para que os indivíduos orientem o desenvolvimento do seu profissionalismo” (Boterf, 2004, p. 228); dota-se a formação de uma função importante para promover a profissionalização, enquanto “espaço [burocraticamente] protegido”, que deverá permitir a resolução de “conflitos cognitivos” dentro de um clima estável dessa mesma profissionalização (*Id., Ibid.*, p. 229)¹².

A isto subjaz uma das mais importantes inquietações dos novos centros de poder administrativo de onde emanam as políticas de formação de professores e educadores: assiste-se a uma re-estruturação da sua identidade profissional, não escondendo a preocupação pelo que estes profissionais devem fazer dentro da sala de aula, da escola e da própria sociedade, pelo que a redefinição das fronteiras do exercício profissional passou a ser absolutamente crucial. Ao adotarmos, no anterior ponto da nossa análise, o termo “fronteira da profissionalidade docente” para pôr em debate a redefinição da identidade profissional dos professores e educadores, referimo-nos à institucionalização de processos formativos despolitizadores destes profissionais, tornando-os menos atores na sociedade, ao mesmo tempo que são promovidas estratégias para os tornar um grupo profissional menos numeroso, um coletivo mais frágil, mais precário, mais atarefado e menos mobilizado por força das atribuições da “nova” identidade profissional que se lhe impõe, de forma a que deixe de representar um “perigo social”, transformando-os num coletivo apolítico, muito à custa daquilo a que, por exemplo, Michael Apple (1987) se referiu como a “intensificação” do trabalho docente. Assiste-se, assim, a um modelo de governação da formação de professores e educadores sustentado pela instrumentalização da “regra indirecta” (Lawn, 2001, p. 126), cujo substrato essencialista é composto pelas prerrogativas - a serem inspecionadas e monitorizadas segundo uma nova sociabilidade no local de trabalho (*Id., Ibid.*, p. 129) - do dever, da responsabilidade profissional, da ação competitiva, da prestação de contas, do sentido de desempenho de novos papéis e funções, do trabalho em equipa, da motivação, do entusiasmo, da obediência, da disciplina e da diferenciação do desempenho (cfr. Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho). Tal substrato essencialista da profissionalidade docente tende a ser definido com base na lógica de um percurso de profissionalização no qual os docentes são engajados, sob a tónica da “contratualização” de projetos de percursos profissionais em nome da emergência de uma “competência coletiva” (Boterf, 2004, p. 215; 2005, pp. 81 e ss.), segundo um

“modelo de competências mínimas” estandardizadas e orientadas para um exercício docente do tipo “entrega ao domicílio” sedado numa “esfera pública neutra da educação” (Lawn, 2001, p. 126).

Este conjunto de pressupostos enquadra o paradigma formativo de “Bolonha” na ideia da profissionalidade como controlo (cfr. Ozga, 2000, p. 41), traduzindo o essencial da profissionalidade numa abordagem mecanicista e instrumental da ação docente (Bertrand & Valois, 1994), apontando para sistemas de governo da educação e da sua profissionalidade tendencialmente centralistas e funcionalistas (cfr. a respeito do funcionalismo, Durkheim, 1977, 1991). Aliás, por essa mesma via, é difundida, desde as instâncias centrais de padrão europeísta até à periferia, uma espécie de “ideologia profissional”, com capacidade para regular os comportamentos e desempenhos dos professores e educadores, inserindo-os em esquemas de cooperação responsável de nível “federalista”, de onde sobressai uma nova identidade genérica idealizada em torno de “atitudes profissionais adequadas”, traduzidas em competências (Lawn, 2001, p. 128)¹³ e nos consequentes padrões de desempenho, através de um “clima de consulta e autonomia mínimas” proporcionados pelos próprios estados membros, que tendem a ocultar “[...] sob a fachada igualitarista, a intenção de responsabilização das vítimas – os fracassados – e de individualização dos problemas estruturais” (Estêvão, 2009, p. 73)¹⁴. Além disso, essa “ideologia profissional” transforma-se numa ideologia de Estado “federalista”, em que a produção de identidades profissionais foi transferida para níveis transnacionais e, conseqüentemente, num mecanismo reeditado de “controlo remoto com comando à distância” (Lima, 1995; Estêvão, 1995) desnacionalizado da ação dos docentes a partir de um “novíssimo” centro burocrático supranacional. Ainda a propósito, subsiste o argumento crítico de que a Europa é muito mais diversidade do que unidade; contrariar este pressuposto corresponde a um exercício de hegemonização e deseuropeização” (cfr. Alarcão, 2007, p. 51), afirmando-se, desta forma, que o pluralismo cultural europeu deve ser preservado pelo Processo de Bolonha, em que almejada convergência dos sistemas europeus de ensino superior não deve equivaler a uma uniformização mimética, em prol da satisfação do interesse de troca de “serviços” de educação superior defendida pela Organização Mundial de Comércio (cfr. Cachapuz, 2010).

Conclusão

No quadro da “logicidade” da construção da profissionalidade docente, o “processo de Bolonha” parece sugerir uma formação profissionalizante construída de forma exógena, fora da profissão e a partir de um “novíssimo” centro burocrático de indução e prescrição profissional. Congruentemente, a formação segundo “Bolonha” sugere um certo efeito eufémico da profissionalidade docente enquanto referencial fundamental da profissionalização dos educadores e professores do ensino básico.

De uma forma mais afirmativa, e no que concerne ao sentido da profissionalidade docente, surge uma linha da sua compreensão e justificação baseada em dinâmicas que procuram acentuar as lógicas de responsabilização e de prestação de contas dos docentes perante os órgãos que tutelam e gerem os requisitos dessa mesma profissionalidade, sendo que tais órgãos estão burocraticamente mandatados por meio de uma autoridade legítima capaz de administrar e exigir modificações nos comportamentos profissionais recorrendo a sanções ou recompensas.

Permitindo uma perspetivação da profissionalidade docente normalizada no quadro de uma metodologia de intervenção política e ideológica, por sua vez, definida pela lógica do “governo conjunto”, o paradigma de “Bolonha” surge como um mecanismo de hiper-racionalização das competências profissionais levada a cabo por processos de gestão de recursos humanos da iniciativa dos estados membros, que tendem a normalizar e a estandardizar as atribuições funcionais da profissão docente, segundo a lógica de “controlo racional burocrático” (Neto-Mendes, 2004, p. 23, 24).

Notas

¹ Raymond Bourdoncle (1991) refere-se, distintamente, aos seguintes conceitos: i) a “profissionalidade”, correspondendo a uma natureza elevada e racionalizada dos saberes profissionais e consequentes capacidades e competências utilizadas no respetivo exercício profissional); ii) o “profissionismo”, relativo à atividade militante e ativista da profissão, onde se incluem profissionais e as respetivas organizações, no sentido de se legitimarem socialmente recorrendo à retórica do “alto valor profissional”, sempre numa perspetiva de se autonomizarem e autocontrolarem e monopolizarem o exercício e o *status* da profissão; iii) o “profissionalismo”, que corresponde ao estado em que todos os que aderiram e incorrem no exercício profissional segundo as regras e os pressupostos decorrentes da respetiva socialização socioprofissional.

² Desenvolver argumentos e contra-argumentos sobre a compreensão

do “Processo de Bolonha”, no que concerne à formação de professores, é, no mínimo, complexo. Discutir tal processo na base da sua própria filosofia explícita, como seja, o pressuposto de tornar os diplomas do ensino superior do espaço europeu comparáveis, dotados de um quadro de competências compatíveis entre si, sustentando-se tais prerrogativas num sistema de garantia de qualidade mínima homogéneo (cfr. Leite, 2003) é um pertinente exercício descritivo de um quadro de intenções já normalizadas. Não obstante, dentro das nossas limitações, sinalizamos algumas tendências para a forma de institucionalizar um modelo de formação de professores e consolidação do respetivo perfil de competências a partir de um novo centro de decisão transnacional com base na prerrogativa da “harmonização” europeia conjuntada ao ideário da formação dos “espaços europeus”. Neste nosso ensaio de sinalização, será oportuno fazer uma clarificação do objeto genérico da nossa análise que, oficialmente assim é prescrito: “No sentido da prossecução dos objectivos identificados, os Estados que aderiram ao Processo de Bolonha comprometeram-se a adoptar um conjunto de acções de reformulação em organização, em métodos e em conteúdos dos seus sistemas do ensino superior. Assim, em coerência com os compromissos resultantes dos desenvolvimentos do Processo de Bolonha, foi elaborado o presente diploma, que institui os princípios reguladores dos instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior consubstanciado, designadamente: i) Na estrutura de três ciclos no ensino superior segundo as orientações basicamente adoptadas por todos os Estados signatários da Declaração de Bolonha; ii) Na instituição de graus académicos intercompreensíveis e comparáveis; iii) Na organização curricular por unidades de crédito acumuláveis e transferíveis no âmbito nacional e internacional; [...]. A criação de um novo sistema de créditos curriculares (ECTS — european credit transfer system), que virá substituir o sistema de créditos consignado no Decreto-Lei n.º 173/80, de 29 de Maio, constitui um dos instrumentos mais relevantes desta política europeia de evolução do paradigma formativo. [...] Deve ainda realçar-se o alcance e o impacto de outras inovações consagradas pelo presente diploma, tais como a adopção de uma escala europeia de comparabilidade de classificações e, no contexto da mobilidade, o contrato de estudos, o boletim de registo académico e o guia informativo do estabelecimento de ensino” (cfr. preâmbulo do Decreto Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro).

³ A propósito, veja-se, também, a Declaração Conjunta dos Ministros da Educação europeus, reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999.

⁴ Com o objetivo de esclarecer e aprofundar o sentido dado ao termo *competência* e, conseqüentemente, ao modelo de formação de professores sustentado nas prerrogativas convocadas pelo mesmo termo, devemos assumir que o sentido que lhe damos passa por retomar, criticamente, com a frontalidade necessária, o carácter pleonástico, não neutro e fortemente conectado, como refere Licínio Lima (2004, p. 10) a “um vasto conjunto de princípios político-pedagógicos associados à crise e à reforma do Estado-Providência na educação, ao protagonismo do mercado e às políticas de privatização, ao reforço das perspectivas de individualização, deslocando o foco da educação para a for-

mação e especialmente para a aprendizagem, a partir de referenciais que acentuam o carácter pragmático, instrumental e competitivo da formação e da aprendizagem”, em que *competência* tem um significado simbólica e materialmente inscrito do sentido de competição: “Competência significa também concorrência, disputa, luta e conflito na busca da mesma coisa por parte de dois ou mais sujeitos competidores, que assim rivalizam”, pelo que passamos a ter “hostilidade” em vez de cooperação, competitividade em vez de solidariedade, adoptando a lógica do mercado competitivo. “A educação económica, para a transformação da economia e da sociedade, outrora proposta em *Aprender a Ser* (Faure, 1972), cede lugar a educação como ‘factor adiantado’ e ‘vantagem competitiva’, na esteira de Michael Porter (1990), ou seja, subordina-se à economia, remetendo a educação para o estatuto de variável económica”. Congruentemente, parece-nos que discutir a probabilidade de modelos de formação baseados em competências axiologicamente neutras (ou assim pretendem afirmar-se) não é, *per se*, suficiente, insurgindo-se como um posicionamento teórica e empiricamente errático e até ingénuo ou desinteressado das consequências da sua instrumentalização. É necessário desconstruir o modelo de definição, a natureza e os fins dessas mesmas competências, levando-nos, pelo menos, a ter consciência de que o termo *competência*, como afirma Licínio Lima (*Ibid.*, p. 14), pode estar a inserir a formação de professores numa lógica de “pedagogia contra o outro”, em que a solidariedade e cooperação profissionais cedem lugar à performance individual e à competitividade entre pares. Repare-se que, a propósito, Basil Bernstein (2001, p. 14) alertou para o risco da “formatividade” associando-a, criticamente, à capacidade que cada indivíduo possui, plenamente atingida, quando utilizada contra o outro, sendo o perdedor considerado menos competente para competir. Cremos, aliás, que, no quadro da nossa análise crítica do alcance, natureza e consequências do termo *competência*, prefigura-se a mesma “espécie de economismo educacional [que] representa o racional dominante em várias organizações internacionais e em muitos países, deixando a educação para trás, enquanto conceito em acelerado processo de erosão nos discursos políticos, em muitos casos substituído pela aprendizagem ao longo da vida, pelas qualificações, competências e ‘habilidades economicamente valorizáveis’, desta feita responsabilizando cada indivíduo pelo seu processo biográfico de formação, na busca de itinerários de aprendizagem considerados úteis e eficazes, segundo padrões restritos de aferição” (Lima, 2012, p. 9).

⁵ A este respeito, veja-se, por exemplo, o estudo efetuado por Monique Montenegro (2012, p. 7) que, para além de alertar para a mercantilização das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) – de início, muito por iniciativa dos municípios –, concretiza a seguinte ideia: “A valorização e estabilidade profissional dos professores das AEC apresenta-se enquanto aspecto fundamental para a melhoria na qualidade das atividades, uma vez que ‘estas são precárias e incitam à mobilidade’ (Abrantes *et al.*, 2009, p. 63) de seus profissionais. A falta de valorização profissional dos professores das AEC (recibos verdes, falta de estatuto profissional, baixa remuneração, etc.) faz com que as AEC

sejam vistas enquanto período transitório por seus profissionais, estes que esperam por uma colocação ou uma melhor oportunidade”.

⁶ Lembramos, a título de exemplo, as críticas feitas por Teresa Oliveira e Stuart Holland (2008, p. 72 e ss.) à orientação do “Processo de Bolonha” de índole economicista no quadro da ideologia neoliberal, dado que terá menos a ver com as desejáveis orientações para o desenvolvimento social e humano de carácter autónomo e emancipatório dos sujeitos, considerando que “o processo de Bolonha corre o risco de reproduzir algumas das características mais negativas da educação de massa fordista, da hierarquia weberiana e da vigilância tanto foucaultina como taylorista” (*Id., Ibid.*, p. 20).

⁷ Veja-se, a propósito, a perspectiva de Dennis Carlson (2004), referindo-se ao facto de que as crianças estão a ser deixadas para trás, associando-se as reformas educacionais contemporâneas, onde se incluem os processos de formação de professores, ao desenvolvimento de “políticas pedagógicas” e à instalação de “Máquinas do Capitalismo Transnacional”, apontando para o facto de as escolas funcionarem como máquinas de ensino.

⁸ Sustentamos este tipo de incursão, por exemplo, na perspectiva de Susan Robertson (2002, p. 28 e ss.), em que a autora se refere à “política de re-territorialização”, tendo como referência os movimentos culturais, políticos e ideológicos orientados para a reestruturação dos sistemas educacionais, com base nas premissas do “localismo neoliberal” e “globalismo neoliberal”, cuja interação dinâmica tende a dar origem ao que apelidou de “estatismo nacional intensificado”, radicando, na sua perspectiva, num exercício de administração, por parte dos Estados, da “economia do conhecimento”, dos quadros de competências que deverão servir de referência àquela re-estruturação dos sistemas educacionais e dos novos valores que brotam dessa intensificação, como sejam as relações de classe social, o saber a e a profissionalidade docente, as novas diretrizes científicas e pedagógicas da sua formação, mediadas pela competição e pela produtividade desses mesmos sistemas e classes, com particular destaque para uma hiperresponsabilização da classe docente pelo garante daqueles novos valores. Algo que, na linha de raciocínio da autora, se simetriza com um modelo de formação de professores utilitarista (cfr. Mill, 1976), dado que através do movimento do estatismo desterritorializado e reterritorializado, assiste-se à introdução de um intensivo comando do conhecimento considerado social e economicamente útil. Também por isto já antes nos referimos ao exercício de “retaylorização” da formação de professores (cfr. ponto 1).

⁹ À semelhança de outros autores (Apple, 1987; Ball, 2001; Carlson, 2004), Martin Lawn (2001), mesmo não comentando diretamente o “Processo de Bolonha”, o seu contributo é aqui convocado pela sua relevância analítica, que nos ajuda a compreender os sistemas de gestão da identidade dos professores, tratando-se de uma perspectiva absolutamente crucial para a compreensão do sistema de formação

de professores no espaço europeu. A natureza do contributo é, fundamentalmente, substantiva, suportada por um exercício analítico sociohistórico de um caso específico europeu (inglês), mas com capacidade para levantar questões pertinentes para o caso mais lato da União Europeia e respetivos estados membros. Sendo que devemos, no próprio contexto do nosso ensaio, salvaguardar que eventuais generalizações serão necessariamente limitadas, as argumentações de Martin Lawn servem para nos inscrever em perspetivas críticas sobre aquilo que emerge como alterações fundamentais no trabalho docente e na sua identidade, apresentando argumentos que denunciam tendências para os Estados e a União Europeia no seu todo, estarem a desenvolver estratégias de mudança com base, precisamente, na construção de identidades oficiais e da reestruturação das fronteiras da identidade (associando a identidade dos professores à identidade docente europeia hegemónica). Mostram-se, portanto, tais contributos úteis à compreensão dos contornos atuais do desenvolvimento da formação de professores na União Europeia.

¹⁰ A propósito, lembramos as incursões já feitas por Licínio Lima (2009, p. 246), referindo-se ao facto de que as “[...] perspectivas gerencialistas e tecnocráticas têm sido analisadas em vários estudos, que chamam a atenção para a subordinação da democracia e da autonomia académica à ‘garantia da qualidade’ e à ‘prestação de contas’, ao ‘ambiente concorrencial’, ao ‘capitalismo académico’ [...]. No entanto, conhecem agora uma renovada centralidade e representam alguns dos possíveis eixos de análise da situação portuguesa, à luz do novo regime jurídico [Lei nº 62/2007, de 10 de setembro (RJIES)]. Deste ponto de vista, o ensino superior em Portugal é estruturalmente integrado no movimento mais global de reformas europeias, com vista à criação de uma área europeia de educação superior, harmonizada e competitiva, que a vários títulos representa um novo paradigma de inspiração mercantil e de prestação de serviços em ambiente concorrencial, o que foi recentemente apelidado de ‘pesadelo de Humboldt’ (Schultheis, Roca i Escoda & Cousin, 2008)”. Ao nível da ação dos docentes no interior das escolas, o prescrito pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril transfere para escolas básicas e secundárias as mesmas orientações e soluções gerencialistas. Outras evoluções mais operacionais incrementadoras do produtivismo, com a dupla latitude regulatória e periférica, emergem, por exemplo, ao nível da avaliação do desempenho docente, tendo em conta, para o caso, o referencial técnico gestor e a consequente narrativa do management, pronunciando-se, por essa via, uma referencialização mercadológica do desempenho docente, focalizada no ímpeto produtivista a que a profissão tem vindo a ser sujeita (cfr. Ramalho, 2012, pp. 264-278; 566-571).

¹¹ Tais processos subentendem-se no quadro normativo que tem vindo a alterar as condições e os requisitos de recrutamento e seleção de pessoal docente em sede de habilitação profissional para a docência, que, por influência direta do “Processo de Bolonha”, obrigou à “[...] transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, este nível será agora o de mestrado, o que demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação

do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto socioprofissional. Neste sentido, a titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino, num destes domínios. Nos casos dos domínios de educador de infância e de professor do 1.º ciclo do ensino básico, o aludido mestrado tem a dimensão excepcional de 60 créditos, em resultado de uma prática internacional consolidada” (cfr. preâmbulo do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro).

¹² Ao citarmos este autor não pretendemos instrumentalizá-lo no sentido de propor as suas alegações como mecanismo legitimador da crítica que lançamos aos processos de construção da profissionalidade docente e da prerrogativa de competência profissional que lhe subjaz. Considerar isso seria altamente enviesante e redutor da nossa parte. Congruentemente, devemos esclarecer que Guy Le Boterf (2003) refere-se, com grande poder de evidência, às mudanças operadas nos sistemas laborais, ao que lhe associa o incremento empírico do termo competência e respetivos modelos de desenvolvimento e consolidação dos sistemas laborais assentes nos sentidos dados a esse termo. Para tanto, sintetiza a sua argumentação contrapondo dois modelos de competência alternativos: i). Um primeiro modelo, relacionado com os métodos de “tempos e movimentos” tipicamente tayloristas e fordistas, cujo significado de competência se limitava ao saber-fazer, traduzido num pré-determinado comportamento, mecanizado, observável e mensurável; ii) um segundo modelo relacionado com o desenvolvimento da economia do século XX. Na perspetiva deste segundo modelo, o autor alega que o indivíduo é visto mais como um ator do que como um simples executor, sendo que o termo competência ganha um novo significado, precisamente no sentido de saber agir em situações de trabalho diferenciadas, cujo alcance de ação vai além do normativa e oficialmente prescrito, sendo essa ação marcada pela autonomia e iniciativa do sujeito, sempre que o considere necessário. Isto quer dizer que o sentido de competência sai do alcance restrito do efeito prescritor dos discursos dominantes para passar a pertencer, também, à esfera da autonomia laboral do trabalhador – leia-se, no caso que nos importa, docente. Daí o autor referir-se a uma complexificação do “trabalho competente”: saber agir e reagir com pertinência; saber combinar recursos e mobilizá-los no contexto; saber transpor (capacidade de aprendizagem e adaptação); saber aprender e aprender a aprender; saber envolver-se. Porquanto, sendo que aquilo que criticamos não é o termo competência em si, mas sim recuperar a própria perspetiva do autor no sentido de afirmar que, também no capítulo da formação de professores, os processos de definição de competências deve ser sensível e permeável ao desenvolvimento autónomo (na perspetiva pessoal, organizacional e política) de um conjunto de qualidades inter-relacionadas nos contextos profissionais dos docentes (cfr. Carlinda Leite, 2003), precisamente na perspetiva

de se desenvolver um profissionalismo com base naquele sentido de competência, convocando a configuração triangular da ação profissional desenvolvida pelo próprio Guy Le Boterf (2003): querer agir, saber agir e poder agir. No caso particular do desempenho docente, o quadro de competências equacionado por Philippe Perrenoud (1999, p. 7) define competência como “uma capacidade de agir eficazmente numa determinada situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”, pelo que o autor (Ibid., p. 10), desenvolve uma noção de competência a ser construída, de forma reflexiva, a partir de dentro (da situação dos atores) e não dos ambientes que lhes são externos ou estranhos, negando o seu desenvolvimento segundo esquemas e conhecimentos procedimentais e normalizados: “A construção de competências [...] é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos numa situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. No ser humano, com efeito, os esquemas não podem ser programados por uma intervenção externa. Não existe, a não ser nas novelas de ficção científica, nenhum ‘transplante de esquemas’. O sujeito não pode tão pouco construí-los por simples interiorização de um conhecimento procedimental. Os esquemas constroem-se ao sabor de um treino, experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treino esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva” (idem, ibidem). Só assim evitamos ter uma visão inculta do termo competência e do que, realmente, significa do ponto de vista simbólico, cultural e ideológico no quadro mais abstrato da formação de professores. No que concerne à abordagem de Carlinda Leite (2003), a autora reequaciona o tema da competência profissional com recurso à formulação de cinco questões, chamando-nos particular atenção uma delas: “se a competência é uma capacidade situada, então é sobre a situação que deve incidir a acção, mas que condições têm as instituições de formação de professores para interagir com os contextos de trabalho profissional dos professores?”, outorgando sobre as (im)possibilidades mecânicas de cada instituição de formação de “interagir com os contextos de trabalho profissional” (Id., Ibid., p. 225) respetivos. Um dos cerne desta questão impossibilita, claramente, que as aprendizagens dos alunos sejam excluídas da avaliação do desempenho docente, já que não podemos esquecer que tanto o ensino como a aprendizagem configuram o principal contexto de trabalho e de desempenho profissional dos professores, mesmo que não o esgotando. Na linha de Philippe Perrenoud (1999), é na situação de ensino-aprendizagem que os docentes definem, continuamente, a formação de esquemas de mobilização dos seus conhecimentos com discernimento curricular, pedagógico e didático, em tempo real, ao sabor da prática e ao serviço, precisamente, de uma aprendizagem eficaz.

¹³ A propósito, e num registo oficial, vejam-se os Decretos-Lei n.º 240 e 241/2001, de 30 de agosto e o Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro.

¹⁴ A nossa perspetiva desenvolve-se no sentido de os limites e alcances da ação (mais ou menos) competente dos professores não se restringir ao domínio individual, mas mais ao nível organizacional, sociopolítico e macroadministrativo. Mesmo percebendo que a formação de professores inscrita no paradigma de “Bolonha” decorra de uma ideologia de responsabilização individual, será ingénuo da nossa parte pensar que os processos de atribuição da responsabilidade por níveis (maiores ou menores) de competência profissional dos docentes tenham origem em dinâmicas simplesmente individuais. Assim, não nos referimos ao facto de que a individualização das responsabilidades pelo fracasso da atividade docente possa, de todo, ser confundida com motivos ou razões desse mesmo fracasso. As razões podem ser tituladas e apropriadas pelos actores. Contudo, as responsabilidades podem ser simplesmente atribuídas sem causa de posse ou propriedade desses mesmos actores. Tal alegação seria extremamente retórica, infundada e até mesmo dotada de uma perspetiva académica claramente inculta da nossa parte, dado que as nossas alegações desenvolvem-se no sentido de olhar criticamente para a dimensão macroadministrativa e não, apenas e exclusivamente, microestrutural.

Referências

- Afonso, Almerindo. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: IEP – CEEP, UM.
- Alarcão, Rui. (2007). Comentário no Seminário Políticas de Educação/Formação: estratégias e práticas (pp.51-52). Lisboa: CNE.
- Altet, Marguerite. (2001). Pratiques d'évaluation et communication en classe. In G. Figari, M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 78-82). Bruxelles: De Boeck Université.
- Apple, Michael (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Ball, Stephen. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo Sem Fronteiras*, 1 (2), 99-116. Consultado em 29/08/2013, disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>
- Bernstein, Basil. (2001). Das pedagogias aos conhecimentos. *Sociedade & Culturas*, 15, 9-17.
- Bertrand, Yves, Valois, Paul. (1994). *Paradigmas educacionais: escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cachapuz, António. (2010). O Espaço comum europeu de ensino superior, o processo de Bolonha e a autonomia universitária. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (2), 6-11.
- Carlson, Dennis. (2004). Deixando as crianças para trás: a educação urbana, as políticas pedagógicas e as máquinas do capitalismo transnacional. *Currículo Sem Fronteiras*, 4 (2), 72-94. Consultado em 29/07/2013, disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol4iss2articles/carlson.pdf>
- Declaração de Bolonha. (1999). Consultado em 03/09/2013, disponível em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/life-long_learning/c11088_pt.htm
- Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho (regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).
- Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho (aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior).
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (aprova o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).
- Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro (aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior).
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março (aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior).
- Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro (estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente).
- Durkheim, Émile. (1977). *A Divisão do trabalho social* (vol.1). Lisboa: Editorial Presença.
- Durkheim, Émile. (1991). *A Divisão do trabalho social* (vol.2). Lisboa: Editorial Presença.
- Estêvão, Carlos. (1995). O Novo Modelo de Direção e Gestão das Escolas Portuguesas: a mitologia racionalizadora de uma forma organizacional alternativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 87-98.
- Estêvão, Carlos. (2009). Educação e Novas Desigualdades: sentidos da escola e profissionalidade docente. In Bento Silva et al. *Conferência Plenária do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 68-78). Braga: UM.
- Figari, Gérard. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Freidson, Eliot. (1986). *Professional powers. A study of the institutionalization of formal knowledge*. Chicago: Chicago University Press.
- Goode, William. (1969). The theoretical limits of professionalization. In Amitai Etzioni (Ed.), *Professions and Semi-Professions*. New York: The Free Press.
- Hadji, Charles. (1994). *Avaliação: regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Hoyle, Eric. (1995). Changing conceptions of a profession. In *Managing teachers as professionals in schools*. London: Kogan Page.
- Lawn, Martin (2001). Os Professores e a fabricação de identidades. *Currículo Sem Fronteiras*, 1 (2), 117-130. Consultado em 02/09/2013, disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf>

- Le Boterf, Guy. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed.
- Le Boterf, Guy. (2004). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, Guy. (2005). *Construir as competências individuais e coletivas: resposta a 80 questões*. Porto: Edições Asa.
- Lei nº 62/2007, de 10 de setembro (estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior, regulando designadamente a sua constituição, atribuições e organização, o funcionamento e competência dos seus órgãos e, ainda, a tutela e fiscalização pública do Estado sobre as mesmas, no quadro da sua autonomia).
- Leite, Carlinda. (2003). A formação de professores em Portugal e a declaração de Bolonha, Consultado em 25 de janeiro de 2014, disponível em http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/BOLONHA_A%20Formação%20Professores%20em%20Portugal%20Prof.%20Carlinda%20Leite.pdf
- Lima, Licínio. (1995). Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*, 8, 57-71.
- Lima, Licínio. (2004). Do aprender a ser, aquisição de competências para competir: adaptação, competitividade e performance na sociedade da aprendizagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 9 (11), 9-18.
- Lima, Licínio. (2009). A Democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia - Revista da Faculdade de Letras*, 19, 227-253.
- Lima, Licínio. (2012). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: teoria e prática*, 38 (21), 8-26.
- Mesquita, Elza. (2013). *Competências do professor: representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mill, John Stuart. (1976). *Utilitarismo*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Montenegro, Monique (2012). As AEC – Um projeto de inovação curricular enquanto estratégia de desenvolvimento social. In VII Congresso de Sociologia – Sociedade, Crise e Reconfigurações (PAPO322). Porto: Universidade do Porto.
- Neto-Mendes, António (1996). O Profissionalismo docente em debate. *Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação*, 10.
- Neto-Mendes, António (2004). Regulação estatal, autorregulação e regulação pelo mercado: subsídios para o estudo da profissão docente. In *Políticas e Gestão Local da Educação* (pp. 23-33). Aveiro: Universidade.
- Oliveira, Teresa e Holland, Stuart. (2008). Retórica e realidades nas reformas do ensino superior e no processo de Bolonha. *Revista Ensino Superior*, 29, 19-33. Consultado em 04/09/2013, disponível em <http://www.snesup.pt/htmls/EkkAAyuuAVilmsZfDc.shtml>
- Ozga, Jenny. (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais: terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José, Flores, Maria Assunção. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Parsons, Talcott. (1968). Professions. In *International Encyclopedia of the Social Sciences* (vol.12). New York: The Free Press and MacMillan.
- Perrenoud, Philippe. (1999). Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed.
- Popkewitz, Thomas. (1997). *Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ramalho, Henrique (2007). Avaliação das políticas educativas. *Revista ELO*, 15, 129-138.
- Ramalho, Henrique. (2001). Burocracia e educação: crítica da educação como instrumento de expansão da racionalidade técnico-burocrática. *Revista ELO*, 9, 116-130.
- Ramalho, Henrique. (2012). *Escola, professores e avaliação: narrativas e racionalidades da avaliação do desempenho docente na escola básica portuguesa*. Tese de Doutoramento – não publicada. Universidade do Minho – Instituto de Educação. Braga.
- Ribbins, Peter. (1990). Teachers as Professionals: towards a redefinition. In R. Morris (Ed.), *Central and local control of education after ERA 1988*. Longman: Halow.
- Robertson, Susan L. (2002). Política de re-territorialização: espaço, escala e docentes como classe profissional. *Currículo Sem Fronteiras*, 2 (2), 22-40. Consultado em 06/09/2013, disponível em <http://www.curriculo-semfronteiras.org/vol2iss2articles/robertson.pdf>.
- Sainsaulieu, Renaud. (1993). Fondements Sociologiques et Perspectives pour la Gestion des Ressources Humaines en Entreprise. In *SOCIUS Working Papers*. Lisboa: Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações. Universidade Técnica de Lisboa.
- Schön, Donald. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, Donald. (1998). *El Professor Reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

A ATUAL FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO PARADIGMA INCLUSIVO: ALGUMAS CONSTATAÇÕES

Maria Celeste de Sousa Lopes

Escola Superior de Educação de Fafe

Universidade Portucalense - Portugal

mcsousalopes@hotmail.com

Resumo

A formação profissional dos professores e a educação inclusiva são temas que se interligam e que devem continuar a merecer a atenção de todos os que se interessam pelos problemas educativos.

Este artigo pretende, assim, fazer uma pequena reflexão sobre os temas em questão e contribuir para uma melhor formação e construção de uma escola inclusiva. Tenta constatar alguns factos e delinear algumas soluções a partir de uma revisão bibliográfica que articula com os dados encontrados em dois estudos empíricos recentes.

Palavras-chave

Formação; Professores; Saberes; Educação inclusiva; Diferenciação

Abstract

The training of teachers and inclusive education are issues that are interconnected and should continue to deserve the attention of all who are interested in educational problems.

This article thus seeks to do a little reflection on the issues in question and contribute to better training and building an inclusive school. Tries to find some facts and outline some solutions from a literature review that articulates with the data found into recent empirical studies.

Keywords

Training; Teachers; Knowledge; Inclusive education; Differentiation

Résumé

La formation des enseignants et l'éducation inclusive sont des questions qui sont interconnectés et qui devraient continuer à mériter l'attention de tous ceux qui s'intéressent aux problèmes éducatifs.

Cet article vise, donc, à faire une petite réflexion sur les enjeux en question et à contribuer à une meilleure formation des enseignants et à la construction d'une école inclusive. Il essaie à constater quelques faits et à esquisser quelques solutions à partir d'une revue de la littérature qui s'articule avec les données trouvées dans deux études empiriques récentes.

Mots-clés

Formation; Enseignants; Savoirs; Inclusive éducation; Différenciation

Resumen

La formación de los docentes y la educación inclusiva son temas que están interconectados y deben continuar mereciendo la atención de todos los que están interesados en los problemas educativos.

En este artículo se pretende, pues, hacer un poco de reflexión sobre los temas en cuestión y contribuir a mejorar la formación y la creación de una escuela inclusiva. Trata de encontrar algunos datos y resumen de algunas de las soluciones de una revisión de la literatura que se articula con los datos que se encuentran en dos estudios empíricos recientes.

Palabras claves

Formación; Profesores; Conocimiento; Educación inclusiva; Diferenciación

Introdução

A escola pública e a escolaridade obrigatória são sem dúvidas uma das melhores conquistas conseguidas nos últimos tempos. Sustenta-se no princípio universal que todos têm direito à educação independentemente da sua condição social, características físicas e das suas capacidades. Contudo não basta ser pública e obrigatória na lei, exige-se que seja uma escola onde todos estejam incluídos não só fisicamente mas onde todos participem e tenham sucesso, uma escola que vá de encontro às exigências da sociedade atual.

A criação de uma escola de qualidade e equitativa passa pela construção de respostas diferenciadas, inovadoras e refletidas. Tem de mudar e adaptar-se às novas condições. Deve possuir no seu seio os meios para atender às necessidades nomeadamente professores qualificados. A mudança educacional depende, em grande medida, dos professores e da sua formação.

Neste sentido com o presente artigo tentamos constatar factos e delinear algumas soluções fazendo uma articulação entre o novo paradigma inclusivo e a atual formação profissional docente.

Dividido em vários pontos, nos dois primeiros pontos tentamos constatar factos através duma revisão bibliográfica - primeiro relativamente à educação inclusiva e depois num segundo ponto sobre a formação e o saber profissional docente. No último ponto denominado “a formação profissional dos professores no contexto da escola inclusiva: constatações”, propomos ser um resumo articulado da parte anterior com a apresentação dos resultados de dois estudos empíricos recentes e relacionados com a temática em questão.

1. A educação inclusiva

Nas últimas décadas, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se um novo paradigma de escola inclusiva ou de escola para todos. Este paradigma, tem evoluído como um movimento que tem por ideal por em questão as políticas e as práticas de exclusão. Visa, assim, a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer na participação, quer na aprendizagem (Lopes, 2012).

No quadro da equidade educativa, segundo a autora citada, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade e adotar diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos (Lopes, 2012).

No entanto, a política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais baseia-se em fatores que superam os legislativos. A questão reside em como tornar compatível esta realidade heterogênea, com os esquemas, baseados em modelos não preparados para trabalhar a diversidade e a diferença a partir da perspetiva de homogeneização.

A escola será inclusiva quando transformar, não apenas a rede física, mas a postura, as atitudes e a mentalidade dos educadores, e da comunidade escolar em geral, para aprender a lidar com o heterogêneo e conviver naturalmente com as diferenças. Exige-se uma reestruturação das escolas de modo a responder às necessidades de todas as crianças e uma outra pedagogia dentro da sala de aula. Para isto torna-se cada vez mais necessário que, para além do professor reconhecer a diferença, este adote uma pedagogia que inclua todos, procurando proporcionar um ensino diferenciado, organizando as atividades e as interações de modo a que cada um seja frequentemente confrontado com situações enriquecedoras de acordo com as suas características e necessidades pessoais. Ao promover o desenvolvimento de estratégias diversificadas, o professor torna-se um facilitador, um verdadeiro construtor de ambientes de aprendizagem que promovam o desenvolvimento pessoal, cultural e social. Terá de desenvolver e gerir esses ambientes sendo suficientemente flexível para lidar com o imprevisto, a incerteza, a expressão de sentimento, as dúvidas e os medos de quem cresce, a par e passo com quem aprende.

O professor tem que se ir formando, descobrindo, refletindo, adequando, identificando e imaginando novas formas de atuação que sejam mais adequadas e próximas das realidades com as quais é confrontado diariamente. Tal como refere Sousa Santos citado em Stoer e Cortesão (1999), num mundo que muda, que está diferente, como é que a educação pode arrogar-se ao direito de permanecer idêntica ao que era, ficando indiferente à diferença?

A diferenciação pedagógica surge como um caminho no respeito pela diferença ao proporcionar a todos as mesmas oportunidades. Para conseguir diferenciar é necessário não se ser indiferente às diferenças. O êxito da diferenciação tal como assinala Cadima “reside na capacidade de inventar fórmulas simples em que cada um possa ter tratamento específico sem que contudo se sinta fechado em si próprio e posto à margem” (1996, p.50).

A atenção às diferenças individuais, seja qual for a sua origem, numa escola inclusiva, exige assim currículos abertos e flexíveis, capazes de responder às necessidades comuns ao conjunto da população escolar. Todos os alunos deverão ter os mesmos direitos e oportunidades, incluindo o direito à diferença e a uma educação adaptada às suas necessidades (Lopes, 2012).

2. A formação e o saber profissional docente

A escola de hoje vive um tempo de grandes e constantes mudanças. Os avanços tecnológicos a que assistimos nas últimas décadas aliados à investigação científica vieram de certa forma refletir-se no que a sociedade espera da educação. Há mesmo uma sensação crescente que a educação é a chave do futuro. Neste contexto os professores, como eixo central de toda a educação, viraram o centro das atenções nomeadamente o seu modo de formação e o seu saber profissional. Atualmente para poder responder com eficácia aos desafios dos sistemas educativos há mesmo uma necessidade urgente de prestar atenção à sua formação pois como refere o Relatório Mundial da Educação “o que a sociedade espera dos professores depende em grande medida do que pretende da educação” (1998, p.62). E todos sabemos que se espera cada vez mais...

Põe-se, então as seguintes questões: Que saberes pro-

fissionais deve ter um professor na escola atual? O que é ser bom Professor?

Antes de tentarmos responder a estas questões convém salientar que apesar do ensino ser uma atividade que remonta aos tempos mais longínquos existe ideias pré-concebidas de que ensinar consiste em transmitir conhecimentos, e que para ensinar basta conhecer o conteúdo, ter bom instrução, cultura e etc. Esta conceção constitui um obstáculo na construção de uma imagem profissional talvez por isso Gauthier (1998) a intitula de “ofício sem saberes e saberes sem ofício”. Ensinar é algo que qualquer um faz mas não é o mesmo que ser professor. Atualmente, e fruto de muitos debates e muita investigação, algo mudou.... Antes de falarmos dos saberes profissionais, comecemos por definir formação, conceito este que tem evoluído ao longo dos tempos. Atualmente e dado que geralmente está associada a uma profissão, a formação no entender de Marcelo “pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exercem em benefício do sistema económico e da cultura dominante” (1999, p.19). Medina e Domingues (1987) citados em Marcelo (1999), apresentam uma definição mais descritiva e menos concisa que a anterior, consideram a formação de professores como “a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos” e consiga “um pensamento inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projecto comum” (cit por Marcelo, 1999, p.23). Esta definição encerra uma imagem do professor como um sujeito reflexivo e inovador, com estilo de ensino próprio, que promove aprendizagem significativa nos seus alunos num contexto colaborativo.

A formação deve, ainda, e no entender de Novoa, “estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada” (2009, p.26). Estar em formação, segundo o autor “implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (2009, p.26). Perante as inúmeras definições, com que nos confrontamos na revisão bibliográfica, convém recordar que todas elas assentam em alguns princípios comuns, nomeadamente: 1) é um processo contínuo; 2) integrado num processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; 3) ligado ao desenvolvimento

organizacional da escola; 4) articula / integra a formação com os conteúdos académicos e disciplinares e a formação pedagógica; 5) integra a teoria-prática.

As diferentes concepções de formação estão de certa forma ligadas as diferentes concepções de professor podendo observar-se inúmeras imagens do professor: eficaz, competente, técnico, pessoa, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflete etc. Tal como afirma Marcelo (1999) estas diferentes concepções do que deve ser um professor vieram de certa forma influenciar a sua formação que vai orientar-se por diferentes paradigmas que sustentam e perpetuam as diferentes concepções. Das várias concepções salientaremos a orientação personalista, a orientação prática e a orientação social-reconstrucionista.

A orientação personalista sustenta que “ensinar não é só uma técnica. É em parte uma revelação de si mesmo e dos outros, uma complicada exploração do intelecto.... O recurso mais importante do professor é ele próprio” (Pérez Serrano, 1981) citado por Marcelo, (1999, p.37). Este paradigma enfatiza o carácter pessoal do ensino (Marcelo, 1999) e como tal o professor eficaz “é um ser humano único que aprendeu a fazer uso de si próprio eficazmente e a realizar os seus propósitos e os da sociedade na educação de outras pessoas (Combes e outros, 1979) citado por Marcelo (1999, pp.37-38).

A orientação prática, a par da orientação académica, tem sido uma das abordagens mais usada na formação dos professores nos últimos anos. Nesta concepção é dado um “valor mítico” á experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino e como se aprende a ensinar, existe mesmo uma crença que “as experiências práticas em escolas contribui necessariamente para formar melhores professores” (Zeichner, 1980), citado por Marcelo (1999, p.39). Nesta orientação existem, contudo, duas abordagens, a tradicional que se caracteriza pela separação clara entre a teoria e a prática do ensino e a mais atual denominada de reflexiva e que surgiu da necessidade de formar professores mais reflexivos em relação à sua prática. Remonta a Dewey que já em 1933 se referiu ao ensino reflexivo como aquele onde se realiza “o exame ativo persistente e cuidadoso de qualquer crença ou forma de conhecimento à luz dos fundamentos que lhe são subjacentes e das conclusões que retira” (cit por Marcelo, 1999, p. 41). Dewey esclarecia assim que o essencial é a reflexão sobre as práticas.

A orientação social-reconstrucionista, a nosso ver a mais eficiente e atualizada, mantém uma relação estreita com a orientação prática mas dá ênfase à reflexão não como uma mera atividade de análise técnica

ou pratica mas onde está presente um compromisso ético moral e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas (Marcelo, 1999, p. 44). A reflexão como eixo de programas de formação de professores orientada para a indagação conduz a um afastamento de posições estáticas relativamente ao currículo, ao conhecimento e ao ensino e leva a uma implicação muito maior na resolução de problemas (Marcelo, 1999).

Em jeito de síntese, deixo aqui cinco propostas de trabalho apontadas por António Nóvoa como inspiradoras dos cursos de Formação de Professores:

“Assumir uma forte componente praxica, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar; Passar para «dentro» da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; Dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico; Valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola; Caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação” (Novoa, 2009, p.25).

O autor citado advoga, assim, uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tenham como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos.

A resposta à questão: O que é um bom professor? Não é pacífica. O conceito de bom professor é complexo e difícil de definir pois lidamos com uma definição que está diretamente ligada à evolução de outros conceitos – escola, educação, ensino currículo e etc.

Num passado recente era considerado um bom professor aquele que possuía determinadas características ou atributos relacionados com o conteúdo ensino e conduziu já no século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes). Atualmente tem assumido uma abordagem mais abrangente e no entender de Nóvoa cinco “pré-disposições” são essenciais à definição dos professores nos dias de hoje e que poderão contribuir para melhor formação docente e que passam pelo: conhecimento; cultura profissional; tacto pedagógico; trabalho em equipa; compromisso social.

Assim, e segundo o autor citado, o conhecimento assenta em todas as vertentes do ensino mas, sobre-

tudo passa por conhecer bem o que se ensina mas também conhecer aqueles a quem se ensina; o tato pedagógico assenta na capacidade de relação e de comunicação e no seu sentido de oportunidade; O trabalho em equipa implica um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa e da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O “compromisso social” converge no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. “Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade” (Novoa, 2009, p.25). A cultura profissional, passa pela compreensão dos sentidos da instituição escolar, aprender com os colegas integrar-se numa profissão, pelo registo das práticas, reflexão sobre o trabalho e etc.

3. A atual formação docente no contexto da escola inclusiva: constatações

Nos pontos anteriores abordámos de forma ligeira e sintética algumas das questões relacionadas com o paradigma inclusivo e das implicações que este novo modelo traz à escola ao nível da organização, ao nível do próprio desenvolvimento curricular e à formação profissional docente e seus saberes para lidar com turmas cada vez mais heterogêneas, com ritmos, estilos e capacidades bem diferenciadas.

Esta constatação vem assim originar uma nova forma de organização mas e sobretudo um novo saber profissional docente. Os professores passam a ter um papel muito mais ativo no processo ensino-aprendizagem pelo que devem desenvolver não só competências que lhe permitam responder às necessidades educativas

dos alunos, mas também atitudes positivas no respeito pela diferença.

Segundo Hunter (1999) citado por Correia “preparar convenientemente os profissionais para estas novas funções e responsabilidades, exige a implementação de um novo modelo de formação...” (2003, p.28).

Parece claro que a construção de uma escola inclusiva pressupõe o desenvolvimento de programas educativos flexíveis e com qualidade, e passa pela assunção de uma serie de questões que envolve a organização educativa mas essencialmente pela mudança de práticas dentro da sala de aula onde o professor tem um papel fundamental uma vez que tudo dependerá da sua capacidade de operacionalizar o processo de diferenciação (Correia, 2003). Ensinar tendo em atenção as necessidades, os interesses e as características e os estilos de aprendizagem dos alunos requiere, segundo o autor citado “a utilização de práticas flexíveis e nunca abordagens rotineiras pouco diversificadas e iguais para todos os alunos” (Correia, 2003 p.41).

No que concerne ao segundo ponto abordado relativamente à formação profissional docente, constata-se o seguinte:

- Há na verdade uma preocupação latente relacionada com a formação profissional docente e a construção do seu saber, podendo mesmo afirmar-se que esta se inscreve nas preocupações das diversas organizações internacionais, nomeadamente a OCDE e Bolonha;
- Têm sido realizados importantes estudos internacionais sobre a aprendizagem o que implica necessariamente falar dos professores e das suas competências profissionais;
- Assiste-se a uma evolução crescente no que respeita a esta matéria e a constata-lo está o alargamento das competências académicas exigidas para o acesso à profissão;
- Assiste-se a diferentes concepções do que é ser professor e que de certa forma influencia os programas de formação - destaca-se a orientação prática reflexiva que valoriza a experiência e a reflexão partindo da crença que “as experiências práticas contribuem necessariamente para formar melhores professores” Zeichner, (1980) citado em Marcelo, (1999); e a orientação social-reconstrucionista que para além de valorizar a prática dá ênfase à reflexão como compromisso ético, moral e social de procura de práticas educativas mais sociais, justas e democráticas (Marcelo, 1999);
- Há imensas propostas no sentido de valorizar a componente prática, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas coletivas e a presen-

ça pública dos professores;

- Foram introduzidos novos conceitos, professor reflexivo, professor investigador... que no entender de António Nóvoa - especialista nesta matéria- não surtiram o efeito que se esperava, alias o autor salienta que ideias não faltam mas é necessário passar à ação. Aponta ainda alguns problemas relacionados com a formação dos professores que tem ignorado sistematicamente o desenvolvimento pessoal confundido “formar e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação, como também não se tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas. O autor ainda acrescenta “o excesso dos discursos que escondem uma grande pobreza das práticas (...). Temos um discurso coerente, em muitos aspetos consensual, estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer”. (Nóvoa, 2007 s/p), como o demonstram alguns dos estudos feitos como iremos relatar.

Assim neste ponto, tentaremos fazer algumas constatações com base nos resultados de dois estudos empíricos recentes relacionados com a temática aqui apresentada, orientados por nós e realizados no âmbito académico. Estes estudos tentaram corroborar, de certa forma os resultados de outra investigação na mesma área nomeadamente o estudo levado a cabo por Ferreira e Simeonsson et al (2010), onde foram identificadas necessidades de formação para a implementação de uma educação inclusiva. Irão ser apresentados de acordo com a temática que lhes serviu de suporte que denominaremos por estudo A e B.

Estudo A

A formação de professores para a promoção da escola inclusiva

Este estudo realizado por Oliveira e Silva, em 2013, envolveu 30 participantes (25 professores do ensino regular e 5 professores da educação especial). Utilizou uma metodologia mista (inquérito por questionário dirigido a 25 professores e o inquérito por entrevista dirigido a 5 professores de educação especial. Salientam-se os seguintes resultados:

- 80% dos docentes inquiridos classificam a formação inicial como sendo pouca adequada à escola inclusiva. Destacando-se aqui o facto de nenhum dos inquiridos ter considerado a sua como bastan-

te adequada à promoção da escola inclusiva;

- Existe uma correlação entre as seguintes variáveis: adequação da formação inicial do professor do ensino regular com a escola inclusiva e respetiva justificação: 96% dos docentes considera que a formação inicial do professor do ensino regular não se adequa à implementação da escola inclusiva, devido, principalmente, à falta de formação inicial dos professores no âmbito da diversidade;
- 83% dos docentes inquiridos considera reconhecer ter dificuldades a trabalhar com alunos com Necessidades educativas especiais;
- Foi possível estabelecer uma correlação significativa entre as dificuldades em trabalhar com alunos NEE em sala de aula e a formação, verificando-se que quanto mais formação os docentes possuem, menos dificuldades assumem manifestar e vice-versa;
- 52% da amostra do estudo considera a impossibilidade de inclusão dos alunos com NEE sem que o professor do Ensino Regular tenha formação para tal.

No que concerne ao segundo instrumento (entrevistas), direcionado para os professores especializados em Educação Especial, salienta-se o seguinte:

- Uma grande percentagem dos docentes de Educação Especial avalia negativamente a formação dos professores do ensino regular para a implementação da escola inclusiva;
- Acresce que, segundo os inquiridos, as áreas em que os professores do ensino regular manifestam mais lacunas, no contexto da formação, são, respetivamente, as estratégias pedagógicas, a elaboração de materiais específicos, o conhecimento sobre as necessidades educativas dos alunos e a relação/interação com os alunos;
- 60% entende que a falta de formação poderá implicar um atraso na sinalização/referenciação/intervenção precoce;
- No parecer dos Professores de Educação Especial (PEE) (60%), dos professores do ensino regular apresentam um insuficiente conhecimento dos principais documentos orientadores da escola inclusiva;
- 100% considera que deveria haver a obrigatoriedade de formação especificamente direcionada à implementação de estratégias adequadas para lidar com a diversidade.

Estudo B

As interações pedagógicas e educação inclusiva

Este estudo foi realizado por Macedo e Neves (2013). Utilizou uma metodologia quantitativa e o inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados. Guiou-se pela seguinte hipótese de trabalho “Os professores do ensino regular não se sentem preparados na inclusão de alunos com NEE”.

Participaram no estudo 25 professores do 1º ciclo ensino Básico com idades compreendidas entre os 30 e os 45 anos. 80% tem mais de 6 anos de serviço e menos de 15.88% com licenciatura 4% com mestrado, 4% com bacharelato, e 4% ainda com outro tipo de formação. Os resultados são os seguintes:

- 58% dos inquiridos concorda que os alunos com NEE têm mais sucesso quando frequentam escolas do ensino regular;
- 76% concorda com a presença dos alunos com NEE nas turmas do ensino regular;
- 21% considera, no entanto, que a heterogeneidade não facilita o trabalho dos professores;
- 100% concorda que a formação profissional facilita o trabalho com alunos com NEE;
- 75% concorda que as dificuldades sentidas estão relacionadas com a formação recebida;
- 68% considera que a formação inicial que tiveram não os preparou adequadamente para trabalhar com alunos com NEE;
- 68% considera que a escola não está apta para a inserção de alunos com NEE

Discussão dos Dados

Fazendo um cruzamento dos dois estudos, embora ligeiramente diferentes tanto ao nível da temática como ao nível do processo, o produto no essencial é praticamente similar. De igual modo, corroboram as conclusões de autores e estudos de referência realizados no âmbito desta problemática e referenciados na revisão da literatura, respetiva, salientando-se as conclusões do estudo do Projeto da Avaliação Externa à Implementação do Decreto-Lei nº 3/2008 (Ferreira e Simeonsson, et al., 2010) que identificava lacunas e apontava claramente necessidades de formação, de professores e de outros profissionais no âmbito de questões relacionadas com a implementação de medidas educativas e da escola inclusiva.

Assim, e pela análise global dos resultados apresentados nos dois estudos, e a confirmação das hipóteses que serviram de fio condutor, pode constatar-se o seguinte:

- A formação dos professores do ensino regular revela-se lacunar para fazer face à heterogeneidade da escola moderna, nomeadamente no que concerne à promoção da inclusão dos alunos com NEE (estudo A);
- A formação lacunar condiciona a operacionalização da escola inclusiva. (estudo A);
- Os professores do ensino regular não se sentem preparados na inclusão de alunos com NEE (estudo B).

Estabelecendo uma inter-relação entre os dois instrumentos aplicados – inquéritos por questionário e entrevista – concluímos que as perceções, quer dos professores do ensino regular, quer da educação especial, convergem no sentido de reconhecer lacunas na formação do pessoal docente no âmbito da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais e de que estas se refletem na implementação das respostas educativas. Atente-se, igualmente, no facto, tal como está descrito em Oliveira e Silva (2013) de os docentes terem amplamente indicado, como medidas conducentes à superação destas áreas lacunares a otimização do projeto de uma escola para todos e a necessidade de formação inicial e contínua.

Esta constatação permite-nos refletir sobre o modo com a formação profissional dos docentes na atualidade se processa, não basta um programa de formação incluir questões relacionadas com a pedagogia e as necessidades educativas especiais e já há muito tempo que o faz, é urgente e necessário que seja revista a forma como é ministrada. Têm de ser iluminadas, uma vez por todas, as ideias pré-concebidas e pré-históricas do que é o ensino e como se ensina, que continua alicerçado na cultura da homogeneização. Os professores, eixo central de todo o ensino, necessitam de experiências que lhe permitam desenvolver atitudes e valores positivos que os encorajem a investigar, refletir e a encontrar soluções inovadoras para os desafios colocados pela diferença, tal como nos descreve a Agência Europeia para o Desenvolvimento das NEE (2011). Não existem receitas únicas, cada caso é um caso.

Considerações

Finais

Pelo que foi relatado e tomando como termo de comparação a formação de alguns profissionais nomeadamente os médicos, que são formados por profissionais com experiência na profissão o que não acontece na maioria dos casos na formação de professores apesar das recomendações de Bolonha, os professores precisam de desconstruir o seu próprio conhecimento através de estudo de casos práticos, problematizações, simulações, estágios mais longos, elaborações de memórias e de uma análise mais reflexiva orientada para a indagação e imbuída de um espírito ético na procura de práticas educativas mais justas e democráticas (Marcelo, 1999).

A formação deve passar, assim, pela assunção de um saber profissional refletido e construído dentro da profissão como preconiza Novoa (2007, 2009). É necessário repensar que ser professor deve deixar de ser considerado, “um ofício sem saberes e um conjunto de saberes sem ofício” (Gauthier, 1998). Relembremos que a base de conhecimento para o ensino, capaz de contribuir de forma eficaz para a construção de uma escola inclusiva, deve repousar, como preconiza Shulman (1992) citado em Marcelo (1999), na interseção de conteúdos e pedagogia e na capacidade do professor transformar o conhecimento do conteúdo que possui, em fórmulas pedagogicamente eficazes e adaptadas aos diferentes contextos e a diferentes alunos. Pois, só assim, como se depreende das palavras do autor, estará preparado para fazer face a uma escola cada vez mais heterogénea.

Referências

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2011). *Formação de Professores para a inclusão na Europa – desafios, oportunidades*. Denmark, Odense.
- Correia L. M. (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Declaração de Salamanca e enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais. (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*. Salamanca: UNESCO.
- Ferreira, M. E Simeonsson, et al. (2010). Projeto da avaliação externa à implementação do Decreto-Lei nº 3/2008. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Gauthier, C. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí.
- Lopes, M.C. (2012). Decisões na educação especial. In Alves e Neto (org), *Decisão percursos e contextos* (pp.217-218). Porto: JSAMED, Medicina e Formação Lda.
- Macedo, A. Neves, R. (2013). *As interações pedagógicas e educação inclusiva*. Trabalho de Investigação no âmbito do curso de Especialização em Educação Especial, IESFAFE.
- Marcelo, C. García. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto editora
- Nóvoa, A (2007). O Regresso dos professores. In *Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 21-28). Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In *Professores: imagens do futuro presente* (pp. 25-46). Lisboa: Educa.
- Oliveira, E., Silva, S. (2013). *Formação de professores para a promoção de uma escola inclusiva*. Trabalho de Investigação no âmbito do curso de Especialização em Educação Especial, IESFAFE.
- Stoer, S. R., Cortesão L. (1999). *Levantando a pedra. Da Pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento.
- UNESCO. (2008). *Professores e ensino num mundo em mudança: relatório mundial de educação 1998*. Porto: Asa.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PROCESSO DE BOLONHA: O CASO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA

Ana Souto e Melo

Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação - Portugal

anasoutomelo@gmail.com

Maria Branco

Universidade da Beira Interior - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Portugal

Universidade do Porto - Instituto de Filosofia - Portugal

branco.luisa@gmail.com

Resumo

Um dos mais importantes objetivos do Processo de Bolonha (PB) é a garantia da qualidade da formação dos cidadãos. Será certo que este compromisso de qualidade só se evidenciará como uma realidade caso se garanta uma formação de professores que atenda de forma adequada a esta exigência. A reconfiguração da formação inicial de professores no âmbito das reformas implementadas pelo PB em Portugal culmina com a publicação do Decreto-Lei nº43/2007, que anuncia relevantes transformações relativamente aos modelos que o antecedem. No presente artigo, apresentamos uma reflexão sobre marcos contextuais e legislativos da história da formação de professores em Portugal, fazendo uma apreciação das alterações acarretadas pelo PB, incidindo em particular no caso da formação de professores de EVT.

Palavras-chave

Formação inicial de professores; Componentes de formação; Formação de professores de EVT; Processo de Bolonha

Abstract

One of the most important goals of the Bologna Process (BP) is the guarantee of quality in citizens' education. Be sure that this commitment to quality will be demonstrated only as a reality if it guarantees a teacher training that adequately meets this requirement. The reconfiguration of initial teacher training in the reforms implemented by BP in Portugal culminates with the publication of Decree-Law No. 43/2007, which announces important changes for the models that precede it. In this article, we present a critical reflection on contextual frameworks and legislative history of teacher training in Portugal, making an assessment of the changes brought by BP, focusing in particular Visual and Technological Education teacher training.

Keywords

Teacher training; Training components; Visual and Technological Education teacher training; Bologna Process

Résumé

Un des plus importants objectifs du Processus de Bologne est d'assurer la qualité de la formation des citoyens. L'accomplissement de ce compromis impli-

que l'organisation d'une formation des enseignants qui soit adéquate. Les altérations de la formation initiale des enseignants faite au Portugal, dans le contexte du Processus de Bologne, ont culminé avec la publication du Décret-Loi 43/2007, que préconise des importantes transformations en relation aux pratiques antérieures. Dans cet article, nous présentons une réflexion sur le principal cadre contextuel e législatif de l'histoire de la formation du professorat au Portugal, en appréciant les altérations amenés par le PB, prenant comme focus le cas de la formation des enseignants d'Éducation Visuelle et Technologique (EVT).

Mots-clés

Formation initiale des enseignants; Composantes de formation; Formation des enseignants de EVT; Processus de Bologne

Resumen

Uno de los objetivos más importantes del Proceso de Bolonia (PB) es la garantía de la calidad de la formación de los ciudadanos. El compromiso con la calidad solo se puede garantizar mediante una formación docente adecuada. La reconfiguración de la formación inicial del profesorado en las reformas llevadas a cabo por el PB en Portugal culmina con la publicación del Decreto-Ley n.º 43/2007, que anuncia cambios importantes con relación a los modelos que lo preceden. En este artículo se presenta una reflexión sobre los marcos contextuales y la historia legislativa de la formación docente en Portugal, haciendo una evaluación de los cambios producidos por PB, teniendo en cuenta el caso particular de la formación del profesorado de Educación Visual y Tecnológica (EVT).

Palabras claves

Formación inicial del profesorado; Componentes de formación; Formación de los profesores de EVT; Proceso de Bolonia

Introdução

Perante os desafios e oportunidades emergentes num contexto de crescente integração económica à escala mundial, uma das principais intenções do Processo de Bolonha (PB) foi a reformulação dos propósitos do Ensino Superior (ES) nos países pertencentes à União Europeia, tornando o espaço europeu atrativo, compatível e competitivo (Declaração de Bolonha, 1999). Sendo a educação o impulso do desenvolvimento e da evolução de qualquer sociedade, a formação de professores deve ser considerada, conjuntamente com outros setores e áreas de intervenção, uma das componentes principais de mudança. Desta forma, «convém interpretar a Declaração de Bolonha como uma interpelação e um incentivo à reorganização da formação inicial de [...] professores em Portugal» (Cruz, *et al.*, 2003, p.4).

A necessária reconfiguração da formação inicial de professores no âmbito das reformas implementadas através do PB em Portugal culmina com a publicação do Decreto-Lei nº43/2007 que anuncia relevantes transformações relativamente aos modelos que a antecedem, nomeadamente a estipulação da habilitação profissional, conferida agora pelo grau de mestre, como condição indispensável para o exercício da docência seja em que nível ou área de ensino for. Ou seja, o mestrado, pelo menos o mestrado profissionalizante, deixou de ser considerado como uma formação pós-graduada para passar a fazer parte integrante da formação inicial.

No presente artigo, refletimos, numa primeira parte, sobre as componentes de formação que fazem parte dos cursos de formação de professores na perspetiva de vários autores. De seguida, refletimos sobre os marcos contextuais e legislativos que se destacaram na história da formação inicial de professores do ensino básico (EB) em Portugal. Finalmente, destacaremos as alterações trazidas pelo PB na formação inicial de professores, incidindo em particular no caso dos Mestrados em Ensino da Educação Visual e Tecnológica (EVT) no EB, no sentido de se fazer uma apreciação crítica das mudanças acarretadas por aquele.

1. Princípios orientadores para a formação inicial de professores

As componentes de formação inicial são um vasto conjunto de saberes, atitudes e competências específicas (Ponte, 1999) a ser promovidos pelas instituições de formação de professores. Nos Estados Unidos da América, adotou-se o termo *knowledge base* referindo-se ao conhecimento fundamental que o professor deverá adquirir na formação inicial para, em última instância, dinamizar um ensino de qualidade (Reynolds, 1989). As partes constituintes deste conhecimento base, também designado por conhecimento profissional, são valorizadas de acordo com as perspetivas de vários autores.

Segundo Reynolds (1989), o conhecimento profissional deverá ser constituído pelas áreas do saber pedagógico (conhecimentos teóricos e concetuais), pelas áreas do saber fazer (esquemas práticos de ensino), bem como pelas áreas do saber porquê (justificação da prática). Na perspetiva de Le Boterf (1997), a competência profissional docente deverá atender consentaneamente aos seguintes aspetos: a) saber agir com pertinência nos diferentes contextos; b) saber mobilizar os recursos num dado contexto; c) saber conciliar saberes múltiplos e heterogéneos; d) saber suplantar o conhecimento adquirido numa contínua procura do saber; e) saber aprender e aprender a aprender; f) saber empenhar-se. Grossman (1990) distingue quatro componentes de conhecimento profissional de professores proporcionadas pela formação inicial: o conhecimento psicopedagógico, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento do contexto. O primeiro conhecimento apresentado diz respeito a todo o tipo de saberes sobre os princípios gerais de ensino, sobre o tempo académico das aprendizagens, sobre técnicas didáticas, estrutura de classes, processos de planificação curricular, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação e assuntos relacionados com a relação pedagógica. Em

suma, o conhecimento psicopedagógico centra-se no desenvolvimento de saberes pedagógico-didáticos e no desenvolvimento de aptidões e competências docentes, visando a preparação do professor enquanto professor, independentemente da matéria que ensina ou do nível de ensino em que exerce.

O conhecimento do conteúdo, a que Ribeiro (1997, pp. 17-19) chama de «preparação científica na matéria de ensino», refere-se ao conhecimento conteudinal (Rolão, 2002) que o professor deverá possuir sobre a matéria que vai ensinar (preparação científica). Como refere Buchman (1984), conhecer algo permite-nos ensiná-lo melhor; e conhecer um conteúdo em profundidade significa estar mentalmente organizado e preparado para o ensinar de um modo geral. É que, de acordo com esta componente, o conhecimento que o professor possui sobre determinada matéria vai pesar na sua correta apresentação aos alunos.

Já o conhecimento didático do conteúdo representa a combinação perfeita entre o conhecimento sobre a matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico-didático de como a ensinar. Para que a comunicação se estabeleça de forma eficaz, o docente deve conhecer o meio onde os seus discentes estão inseridos, fazendo todo o sentido referir que o professor deverá possuir também o conhecimento do contexto.

O conhecimento do contexto está relacionado com os saberes que os professores deverão possuir sobre a realidade vivencial dos alunos visto que, mediante essa realidade, o professor atua como um guia, experimentando e adequando as bases curriculares recebidas do contexto em que exerce a sua profissão.

Para além destas quatro componentes apresentadas por Grossman (1990), García (1999) acrescenta a componente prática da formação inicial de professores. Segundo o mesmo autor, esta componente é uma das mais valorizadas em diversos estudos, tanto por professores em formação como em exercício. A experiência é considerada como tendo um peso considerável na aquisição de competências profissionais, na medida em que algumas das atividades dela decorrentes provocam a necessidade de resolver problemas e/ou de estimular a procura de conhecimentos (Rozada Martinez, 1996).

Lucília Valente (1999 a, b), por sua vez, destaca como princípios orientadores fundamentais para a formação de professores o desenvolvimento do professor como pessoa total e das suas capacidades de se relacionar com os outros, estando convicta de que a grande transformação de atitudes dos professores, pretendida para uma escola em mudança e ciclicamente atualizada perante uma sociedade em constante mutação, depende

sobretudo do desenvolvimento do eu, da individualidade de cada um, conjuntamente com a capacidade de relacionamento com os outros.

Numa perspetiva mais recente, João Pedro da Ponte, Luís Sebastião e Manuel Miguéns (2004) referem-se à necessidade de se estabelecer um «saber profissional comum resultante da mobilização, produção e utilização de diversos saberes (científicos, pedagógico didáticos, organizacionais, técnico práticos)» (p.3), adequados e integrados a cada situação oferecida pelos vários contextos de ensino, sendo, por isso uma «formação multifacetada, e por consequência, multidisciplinar» (p.3). As vertentes da formação devem abranger pois, para além da área de especialidade, a área educacional, que incluirá o conhecimento da evolução dos vários processos educativos, os seus intervenientes e respetivos papéis, as didáticas específicas e metodologias de ensino e aprendizagem, a área cultural, pessoal, social e ética. Finalmente, o professor deverá possuir conhecimentos de âmbito mais transversal como a capacidade de análise crítica, de reflexão, de inovação e de investigação pedagógica, sendo que a consolidação necessária dessas capacidades estará aliada a uma formação que não descure a vertente prática.

Através da análise das ideias dos vários autores realçamos a convergência das várias opiniões, ou seja, as componentes de formação de professores centram-se em três eixos fundamentais: o saber integrado numa vertente mais específica da matéria a lecionar e o saber mais integrado numa vertente educacional; o saber fazer que implica implementar no espaço real de ensino o saber emanado anteriormente, potenciando-o, desenvolvendo-o e adequando-o continuamente aos diversos contextos de ensino; e o saber estar/saber ser integrado numa atitude de saber conviver e relacionar com os outros e consigo próprio. Estas componentes consagram a ideia de uma profissionalidade docente, contrapondo-a ao que Perrenoud (1994, cit por Charlier, 2001) chama de «proletarização do ofício de professor» (p. 85).

A competência profissional não se cingirá apenas ao domínio de uma amálgama de conhecimentos profissionais diversos, mas para além disso diz respeito a um conjunto de saberes provenientes da experiência que permitam que o professor desloque adequadamente os conhecimentos que possui e os integre numa dada situação específica de ensino. Ou seja, a competência profissional refere-se a «um conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas que são mobilizados no exercício do ofício», como referido por Paquay *et al.* (2001, p. 12).

2. A formação inicial de professores em Portugal:

da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo à implementação do Processo de Bolonha

A formação profissional de professores em Portugal tem-se desenvolvido ao longo dos tempos de forma lenta, visto que só mais «recentemente é que os professores do secundário e terceiro ciclo de algumas disciplinas são profissionalizados durante a licenciatura» (Cruz, *et al.*, 2003, p. 6). Aliás, até aos anos setenta, nomeadamente no período compreendido entre 1930 e 1970, apenas existiam «cursos específicos de formação de professores do primeiro ciclo e de Educação Física, nos outros níveis eram recrutadas pessoas com cursos superiores no mesmo domínio ou próximo das disciplinas a ensinar» (Campos, 1995, p. 19).

No que se refere à formação profissional de educadores de infância e de professores do 1º e 2º ciclos do EB a implementação das Escolas Superiores de Educação (ESE), nos finais dos anos oitenta, marcou de forma definitiva a formação profissional desses docentes, visto que, ao contrário das universidades que foram criadas para a formação de profissionais com vocações diversas, as ESE foram concebidas especificamente para esse fim e fazem parte de um conjunto de mudanças importantes ocorridas no âmbito do ensino, em geral, e na formação de professores, em particular.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de outubro), determinou-se que a formação de educadores de infância e de professores para o 1º e 2º ciclos do EB se realizava em ESE e em universidades e que esses cursos seriam de «nível superior, proporcionando aos educadores e professores [...] a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal

e social, adequadas ao exercício da função» (art.30º). Deste modo, prevaleceu um amplo consenso social e político no seio educacional proveniente da emergência da competitividade e da intenção de modernização da sociedade (Pereira *et al.*, s.d.), refletindo-se na intenção de se perspetivar um maior investimento na educação de base dos portugueses e na consequente formação de futuros professores. Impôs-se, deste modo, a necessidade de uma formação de professores que fosse «rapidamente adaptada à nova orgânica do sistema de ensino» (Decreto-Lei nº344/89, preâmbulo) e de se estabelecer um perfil de professor.

A década de oitenta caracterizou-se por dar continuidade aos planos de estudo das Escolas de Magistério Primário, intensificando-se os aspetos técnicos da formação, isto é, mantiveram-se currículos profissionalizantes, centrados na sala de aula, no aluno e na resolução de problemas que se colocavam nesse contexto, sendo que o discurso formativo era essencialmente pedagógico e emanado do domínio das componentes didáticas, embora mais teórico do que prático. Desta forma, nestes currículos formativos manteve-se uma lógica formativa de excessiva pré determinação da prática profissional (Pereira *et al.*, s.d.).

No final da década de oitenta, o Decreto-Lei nº344/89, apesar de tomar como referência a LBSE, apresenta-se como um diploma com perspetivas mais atuais e específicas no que diz respeito à formação de educadores e de professores do ensino não superior, tentando conjugar «a experiência vivida nos últimos anos [com] a criação de uma estrutura flexível e dinâmica que [garantissem] a articulação dos diversos modelos de formação coexistentes no sistema» (preâmbulo). Mediante este Decreto-Lei, entende-se por formação inicial a formação que «confere qualificação profissional para a docência» (art.7º, ponto 1) e por «qualificação profissional a que permite o ingresso na carreira de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário» (art.7º, ponto 2).

A formação inicial de professores em Portugal até ao PB seguiu dois modelos fundamentais: o modelo integrado e o modelo sequencial. O primeiro, assegurado pelas ESE e Universidades Novas, tinha a duração de quatro anos. No modelo integrado de formação de professores, as disciplinas das várias componentes de formação distribuíam-se em simultâneo ao longo do curso, se possível desde o seu início (Campos, 1995), como era o caso dos cursos de formação de educadores de infância e de professores do 1º e 2º ciclos do EB.

O modelo sequencial, por sua vez, apresentava um plano curricular dividido em duas partes distintas:

uma primeira parte consignada a uma formação científica na especialidade da disciplina ou disciplinas a lecionar; e uma segunda parte relativa a um período de formação educacional, que podia acontecer no mesmo curso ou num curso diferente (Campos, 1995). Visto que a formação inicial de professores de EVT se assumiu como praticante do modelo integrado, focaremos mais incisivamente este modelo de formação no presente artigo.

Se há autores, como Bártolo Paiva Campos (1995) e João Pedro da Ponte (2005), que reconhecem vantagens nos cursos que se regem pelo modelo sequencial relativamente a cursos de modelo integrado, assegurados pelas Universidades Clássicas, sobretudo no que diz respeito à preparação científica nas disciplinas a ensinar, há outros estudos como o desenvolvido pelo Gabinete de Estudos e Planeamento (1986) e autores como Licínio Lima *et al.* (1995), Maria do Céu Roldão (2002), Carlos Cardoso (2005) e Adalberto Dias de Carvalho (2005), entre outros, que valorizam o modelo integrado, defendendo, por um lado, que o modelo sequencial apresentava insuficiências no que se refere à formação pedagógica prestada e, por outro lado, que o modelo integrado, pela sua articulação e «continuidade» (Cardoso, 2005, p. 147), estava mais sintonizado com os princípios preconizados pela LBSE. Não esqueçamos que com a referida Lei houve um reconhecimento da necessidade de uma formação dos profissionais de ensino com características de profissionalização específica para a docência integrada e integradora de vários saberes. Pode ler-se na LBSE que a formação de professores deve ser «integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática» (art.30º, alínea d).

Apesar da referida integração, sabemos que numa grande parte dos cursos que se identificaram como integrados se verificaram graus diferentes de incorporação, como constatou um estudo elaborado em Portugal por Estrela, Esteves e Rodrigues (2002). Segundo os dados provenientes do supracitado estudo no que diz respeito ao desfasamento entre a teoria e a prática nos cursos de formação inicial de professores, as autoras da referida investigação apontam-no como responsável, na maior parte das vezes, pelas dificuldades encontradas pelo docente, quer durante o Estágio Pedagógico, quer nos primeiros anos de exercício efetivo. Perspetivou-se, desta forma, uma separação «tanto física como concetual, sendo a teoria raramente examinada na prática e a prática muitas vezes pouco significativa e quase sempre pouco interrogada pela teoria» (Ponte, 2005, p. 66). Em muitos processos de

formação inicial, as duas vertentes, teórica e prática, não se cruzavam, dando origem em certos casos a divergências dentro dos próprios modelos de formação. Mais ainda, verifica-se nesse estudo que aquilo que os professores do ES preconizam como processo de formação se afasta, muitas vezes, daquilo que executam na realidade, existindo assim um relativo desfasamento entre o que a teoria propõe e o que se pratica ou é praticável. Há, portanto, segundo as autoras, uma falta de articulação entre as várias componentes de formação, criando assim nos formandos uma «imagem deformadora da realidade» (Estrela, Esteves, Rodrigues, 2002, p. 23), resultado das dificuldades encontradas na integração dos conhecimentos teóricos adquiridos no âmbito da prática docente. Aspeto que ainda se agrava mais quando se fala de cursos de formação de futuros professores que tendencialmente transpõem para a sua prática profissional o que viram fazer os seus próprios professores. As limitações discutidas no âmbito do estudo mencionado confirmam a ideia de que na realidade os cursos de formação de professores foram enformados por um modelo pouco integrado de formação, mesmo em cursos que se assumiram como seguidores deste modelo.

Os cursos de formação inicial de professores, até ao PB, orientaram-se através dos princípios estruturantes definidos na LBSE, nomeadamente no seu artigo trigésimo, onde são enunciadas as componentes de formação constituintes, e através do Decreto-Lei nº344/89 (art.18º) que definiu o peso atribuído às várias componentes de formação respetivamente. A LBSE estabelece como componentes dos cursos de formação de professores as seguintes: a) a formação pedagógica compreendendo a formação em Ciências da Educação e a Prática Pedagógica; e b) a formação cultural e científica na respetiva especialidade.

No Decreto-Lei nº344/89 é definido o peso atribuído a cada componente, sendo que a formação pedagógica deveria ocupar no mínimo 30% da carga horária total no caso dos cursos de formação de professores do 2º ciclo do EB (em todas as variantes); os restantes 70% deveriam ser ocupados pela componente de formação cultural e científica na respetiva especialidade (art.18º).

Mediante a análise da referida informação há dois aspetos a sublinhar: um prende-se com o facto de as componentes de formação cultural e científica tomarem um papel de destaque relativamente à área educacional. Despontando, desta forma, o conceito de competência profissional aliada à ideia do professor como técnico, cuja «atividade profissional consiste numa resolução instrumental de problemas pela aplicação

de teorias e de técnicas científicas» (Schön, 1983, p. 21). Esta ideia sobrepõe-se ao desenvolvimento do futuro professor como pessoa, sendo diminuto o trabalho com as atitudes de relacionamento com os outros; um outro aspeto diz respeito ao facto de que como o Ministério da Educação não especificou o peso a atribuir a cada componente relativa à formação cultural e à formação específica na área a lecionar, pressupôs-se que cada instituição estabelecia quais eram essas disciplinas e que peso teriam nos respetivos planos curriculares. Ou seja, existiam tantos planos curriculares de curso como o número de instituições de formação de professores, visto que cada uma podia apresentar um plano curricular diferente, pelo menos respeitante ao peso a atribuir a cada uma das componentes de formação constituintes.

Com o Decreto-Lei nº290/98, o Estado designa uma entidade responsável pela função de assegurar a qualidade dos cursos de formação inicial de professores: o Instituto Nacional de Acreditação e Formação de Professores (INAFOP). Competia à mesma entidade «desenvolver o sistema de acreditação dos cursos superiores que certifiquem qualificação profissional específica para a docência, bem como assegurar a certificação externa das mesmas qualificações profissionais» (Decreto-Lei nº194/99, preâmbulo), garantindo, desta forma, a qualidade da formação de educadores e professores.

Com a publicação da Deliberação nº1488/2000, pela referida entidade, são estabelecidos os Padrões de Qualidade para a Formação Inicial de Professores pela primeira vez no Estado português, sendo apresentado um conjunto de critérios em função dos quais foi apreciado o nível de adequação dos cursos às exigências do desempenho docente de então. Comparativamente ao Decreto-Lei nº344/89, esta Deliberação apresenta algumas transformações. O peso atribuído às diversas componentes de formação foi convertido em unidades de crédito contabilizadas no sistema europeu de transferência, ou seja o seu peso é apresentado, pela primeira vez, em créditos, designados por European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). Assim, um curso de licenciatura na área de formação de professores, no 2º ciclo do EB, tinha um peso total de 240 ECTS. Note-se, contudo, que no ano da publicação desta Deliberação, em 2000, as unidades de crédito eram ainda um assunto com ocorrências pontuais nos vários planos de estudo em Portugal, aspeto que de alguma forma comprometeu a real reconversão das componentes de formação dos cursos em unidades de crédito, que só veio a implementar-se mais tarde com o PB.

A referida Deliberação procede a uma divisão formal entre a componente de formação cultural, social e ética, com o peso de 15 ECTS, e a componente na área de especialidade à qual, no caso do curso de professores de EVT, foi atribuído o peso de 125 ECTS. Por sua vez, a componente de formação pedagógica enunciada no Decreto-Lei nº344/89, é dividida numa componente educacional, com o peso de 50 ECTS, e na componente de iniciação à prática profissional, com o peso de 50 ECTS. Verifica-se pois, uma valorização da componente educacional e pedagógica na Deliberação, tendo como peso na carga total do curso 42%, relativamente ao Decreto-Lei anterior, onde esta componente de formação pesava na carga total do curso 30%. De modo contrário, no que se refere à componente de formação na área da especialidade que, no Decreto-Lei nº344/89, aparecia conjuntamente com a formação cultural e cujo peso era de 70%, surgem na dita Deliberação separadas, mas com o peso conjunto de cerca 58% na carga total do curso de formação.

3. O Processo de Bolonha e as alterações à formação inicial de professores:

o caso específico da formação inicial dos professores de EVT

Apenas a partir dos anos setenta surgem em Portugal cursos vocacionados para a formação de professores nas áreas artísticas, no Ensino Preparatório e Secundário, partindo do pressuposto de que a qualificação para a docência deve ser adquirida antes do exercício autónomo dessa função. A 14 de outubro de 1986, é aprovada a LBSE, que marca definitivamente a educação estética e artística ao conceder máxima importância à Arte no desenvolvimento integral da criança. Os artigos sétimo e oitavo referem o seguinte sobre

os objetivos gerais do EB: «Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e desenvolvimento [...] espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética».

O Decreto-Lei nº286/89, de 29 de agosto, apresenta uma nova organização curricular para o EB e secundário, tendo como referência os Princípios Gerais e Organizacionais da LBSE. Este Decreto trouxe verdadeiras inovações no que diz respeito ao modelo organizacional anterior. Na verdade, assume-se uma preocupação de unidade e articulação das várias componentes, no sentido de convergirem para a formação pessoal nas vertentes individual e social, para a aquisição de saberes/capacidades fundamentais e para a habilitação para o exercício da cidadania responsável.

É com este Decreto-Lei, que aparece uma nova disciplina no currículo do 2º ciclo do EB: a Educação Visual e Tecnológica, que substitui as disciplinas, até aí existentes, de Educação Visual e de Trabalhos Manuais. Dado que se trata de uma disciplina completamente nova, de cariz verdadeiramente inovador, não se resumindo ao somatório das duas disciplinas demissionárias, a disciplina de EVT apresenta um programa claramente diferente do programa das disciplinas que substituiu. Desde logo, porque segue um critério mais construtivista do conhecimento, no sentido de promover atividades centradas no contexto vivencial do aluno.

No entanto, quando a disciplina de EVT entra em vigor no ensino português, na sequência da reforma do sistema de ensino, no ano letivo de 1992/93, não havia professores com formação específica nessa área. Todas as ESE que lecionavam os extintos cursos de Educação Visual e de Trabalhos Manuais tiveram de readaptar os programas curriculares existentes para a área específica de EVT, de acordo com o princípio enunciado na LBSE (art.31º, ponto 1), que consagra a formação dos docentes. Aquele princípio refere que essa formação profissional se adquire através de cursos específicos organizados de acordo com as necessidades dos planos de educação das crianças e jovens.

Somente em novembro de 1990 surgiu o Decreto-Lei nº344/90, sobre Educação Artística, onde estão incluídas as áreas de Música, Dança, Teatro, Cinema e Audiovisual e as Artes-Plásticas. Neste documento, destaca-se que a Educação Artística se tem «processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus» (preâmbulo). Sublinhou-se, no entanto, que:

“A progressiva democratização do ensino, o incremento da divulgação dos bens culturais e a proliferação e desenvolvimento das

artes provocaram nos últimos anos uma verdadeira exploração das apetências e das necessidades neste campo, em consonância com a multiplicação e diversificação de perspetivas para a atividade artística, seja em termos de criação, de interpretação, de produção, de difusão ou de fruição.” (preâmbulo)

No presente documento, é frisado, uma vez mais, que a Educação Artística se processa genericamente em todos os níveis de ensino (educação pré-escolar; EB e secundário; ES, em escolas superiores e universidades), como componente de formação geral para todos os cidadãos, «independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral» (art.7º).

Dos objetivos estipulados no artigo segundo do último Decreto citado, destacamos as duas últimas alíneas: «desenvolver o ensino e a investigação nas áreas das diferentes ciências das artes; formar docentes para todos os ramos e graus do ensino artístico». Desta forma, «nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, a educação artística genérica é assegurada por docentes especializados, respetivamente por área e por disciplina» (art. 10º, ponto 4).

No que se refere à formação de professores, este Decreto-Lei não apresenta nada de novo relativamente ao Decreto-Lei nº286/89, já atrás analisado, referindo apenas que «os cursos de formação de professores devem considerar as especificidades curriculares próprias da Educação Pré-escolar e dos ensinos Básico e Secundário» (art. 33º, ponto 2).

A abordagem às áreas artísticas visuais e plásticas faz-se, no atual sistema de ensino, através da Expressão Plástica como área constituinte do ensino pré-escolar e do 1º ciclo do EB. Com a introdução das Áreas de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1º ciclo do EB (Despacho nº12591/2006), foi possível que a área artística nos supracitados níveis de ensino tivesse um desempenho mais específico e incisivo, visto que, mediante as opções dos Agrupamentos de escolas, é possível ser lecionado por professores especializados na área, nomeadamente por professores de EVT.

As áreas artísticas visuais, plásticas e tecnológicas fazem parte ainda do currículo do 2º ciclo do EB, na Educação Visual e na Educação Tecnológica, no 3º ciclo do EB, na Educação Visual e na Educação Tecnológica, e nas demais disciplinas de natureza artística, vocacional ou profissional do ensino secundário. Estas disciplinas «desempenham um papel essencial na consecução dos objetivos da Lei de Bases» (Ministério da Educação, 2001, p. 155).

No quadro das propostas consagradas pelo PB, nomeadamente através do Decreto-Lei nº43/2007, a habili-

tação profissional para a docência em qualquer dos domínios do conhecimento é implementada através de dois momentos distintos, os denominados ciclos de estudo. O primeiro correspondente ao grau de licenciado e o segundo ao grau de mestre, sendo que no que se refere à formação de educadores de infância e professores do 1º ciclo mantêm-se algumas especificidades indiciando a continuidade de um modelo integrado de formação.

Segundo o supracitado Decreto-Lei, a habilitação profissional para a docência ao nível do 2º ciclo do EB, que inclui a disciplina de EVT, é conferida através de um Mestrado em Ensino nessa especialidade «cujo acesso está condicionado, por um lado, à posse do grau de licenciado [...] e, por outro, à aquisição de um determinado número de créditos [...] em cada uma das áreas disciplinares abrangidas pelo mesmo» (preâmbulo), que neste caso no conjunto das duas áreas disciplinares (Educação Visual e Educação Tecnológica) será de cento e vinte créditos, sendo que nenhuma delas poderá ter menos de cinquenta créditos. Note-se, porém, que a licenciatura que o candidato possua poderá ser em qualquer área de formação. Contudo, a «inscrição nas unidades curriculares das componentes de didáticas específicas e de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada [...] fica condicionada à obtenção dos créditos em falta» (art.11º, ponto 5). Ou seja, para além das unidades curriculares (UC) constantes dos respetivos planos de estudo do Mestrado em Ensino, os formandos que não detenham o número de créditos suficiente nas duas áreas específicas, terão obrigatoriamente de frequentar as UC nessas mesmas áreas de formação, que possuam o número de créditos em falta e concluí-las com sucesso antes de se inscreverem nas UC correspondentes às componentes de formação supramencionadas. O número de créditos a adquirir no âmbito do Mestrado em Ensino da EVT, correspondente ao respetivo plano de estudos, «situa-se entre 90 e 120» (art.16º, ponto 7) ECTS. Com a duração de três ou quatro semestres, correspondente a noventa ou a cento e vinte créditos, respetivamente. Ou seja, cabe a cada instituição de ES decidir o número de créditos e a respetiva duração do mestrado dentro dos limites definidos por Lei. Por conseguinte, no caso do Mestrado em Ensino da EVT, podemos verificar diferentes opções nos planos de estudo existentes em Portugal.

Segundo o Decreto-Lei nº43/2007, os princípios gerais da organização curricular que visa a aquisição de habilitação profissional para a docência corroboram os constantes na LBSE. Com o PB, as componentes de forma-

ção são alvo da redefinição do respetivo peso a atribuir a cada uma delas. Mediante o referido Decreto-Lei, os planos de estudo devem incluir as seguintes componentes de formação, com as respetivas percentagens mínimas na carga de trabalho total: a Formação Educacional Geral (FEG), com 25%; as Didáticas Específicas (DE), com 25%; a Iniciação à Prática Profissional (IPP), com 40%; a Formação na Área de Docência (FAD), com 5%. A componente de Formação Cultural, Social e Ética e a componente de Formação em Metodologias de Investigação Educacional (MIE), para além de não lhes ter sido atribuído qualquer peso percentual, segundo o Decreto-Lei nº43/2007, integrar-se-ão nas componentes de FEG, de DE e de IPP, aspeto que questionamos, visto que ambas se mostram de fundamental relevância em todas as componentes numa formação que se pretende transversal e globalizante.

Comparativamente com a legislação já por nós analisada neste estudo, nomeadamente a LBSE, o Decreto-Lei nº344/89 e a Deliberação nº1488/2000, o Decreto-Lei nº43/2007 atribui uma maior valorização às componentes pertencentes à vertente educacional. Em termos de peso na carga total de curso, a componente de IPP é aumentada para o dobro da percentagem atribuída anteriormente. Por sua vez, as componentes de DE e de FEG, para além de aparecerem como componentes independentes, veem o seu peso aumentar para mais do dobro. No que concerne à componente de FAD mantém-se sensivelmente o mesmo peso relativamente ao modelo anterior, visto que, como requisito parcial obrigatório de acesso ao mestrado, o candidato terá de possuir 120 ECTS. Perspetiva-se, desta forma, um maior equilíbrio entre a vertente específica na área de docência com a vertente pedagógica e didática. Contudo, devemos ter em conta que as percentagens atribuídas às componentes de formação pelo Decreto-Lei nº344/89 referem-se ao peso atribuído à carga horária total do curso, isto é, esta incluía apenas as horas de aulas presenciais, sendo que quando falamos em unidade de crédito (ECTS), referimo-nos à carga de trabalho total que inclui as horas de contacto (presenciais) e as horas de trabalho autónomo do aluno.

No que concerne ao modelo de integração implementado na atualidade no âmbito da formação de professores de EVT, podemos verificar algumas modificações relevantes. Antes do PB, o curso de formação inicial de professores de EVT afirmou-se seguidor do modelo integrado, nomeadamente pelo facto de as disciplinas educacionais e pedagógicas se prolongarem ao longo de todo o curso, bem como a sua exploração ao nível teórico e de concretização prática. Estes cursos habili-

tavam também para a docência no 1º ciclo do EB, aspecto que com Bolonha foi alterado. Com o PB, podemos verificar uma maior aproximação ao modelo sequencial, isto porque exige um primeiro momento, com a duração de três anos, de formação técnica e científica que inclui créditos, neste caso, nas duas áreas de docência (Educação Visual e Educação Tecnológica), correspondente à licenciatura; e um segundo momento onde é conferida habilitação profissional para a docência com as várias componentes educacionais, incluindo o estágio, correspondente ao mestrado.

Dentro do próprio mestrado podemos perspetivar a existência de alguma não integração das várias componentes de formação constituintes, visto que ao ser incluída uma componente de formação designada por educacional geral, permite que esta, pelo seu caráter genérico, atenda a situações que dizem respeito a uma vertente educacional e pedagógica de sentido comum correspondente a qualquer área de formação docente ou grau de ensino. A integração que se espera fazer desta componente com um campo mais específico fica condicionada às Didáticas Específicas, sendo, por isso, necessário uma articulação profunda, em especial, entre as duas componentes de formação, FEG e DE, visto que existem especificidades relativas à faixa etária dos alunos, ao nível de desenvolvimento dos mesmos, às metodologias consignadas para a lecionação de determinadas áreas que devem ser exploradas de forma mais contextualizada e direcionada para as reais necessidades de formação do professor.

Muitas vezes o que acontece é que os assuntos tratados, num âmbito mais geral de formação educacional, se revelam pouco integradores da teoria e da prática devendo, em nosso entender, ser feito um esforço nesse sentido. Ou seja, para além de subsistirem dois momentos de formação independentes entre si (primeiro e segundo ciclos de estudos), dentro dos próprios ciclos e das várias componentes constituintes, emerge alguma dispersão curricular que é agravada, diversas vezes, por uma coordenação de curso menos sustentada nas questões interdisciplinares e pela impossibilidade de se especificar determinado conhecimento quando, por questões economicistas, se leciona uma mesma UC/componente a alunos provenientes de diversos cursos de formação. Note-se, contudo, que no âmbito do PB, a integração curricular é um dos objetivos fundamentais trazidos pelo novo paradigma de ensino e aprendizagem. Sendo especialmente benéfica para futuros docentes de EVT, dado que a matriz desta disciplina reside precisamente na integração curricular. Tendo em conta a notícia anunciada em março de 2012

pelo Ministério da Educação e Ciência, sobre o afastamento da disciplina de EVT do Currículo Nacional do EB, através da publicação da Revisão da Estrutura Curricular, não poderíamos deixar de refletir neste artigo sobre a mesma. Esta reforma de ensino tem em vista, entre outros objetivos, a «redução da dispersão curricular» e o reforço de «disciplinas essenciais», salientando a importância de «conteúdos disciplinares centrais» (Ministério da Educação e Ciência, 2012).

A decisão de afastar a disciplina de EVT do currículo nacional reforça a desvalorização, mantida ao longo de alguns anos em Portugal, relativamente às áreas artísticas e tecnológicas, em prol de outras áreas do saber, nomeadamente da Língua Portuguesa e da Matemática. Esta decisão agravará ainda mais a iliteracia naquelas áreas, situação que caracteriza a população portuguesa no momento atual (Sousa, 2007, outubro).

Alguns dos pressupostos desta Revisão colidem com aquilo que tem sido a formação de professores e com o que tem sido lecionado e defendido nos planos de estudo das instituições de ES, que formaram e ainda hoje formam professores de EVT. A valorização de umas áreas relativamente às outras, o apelo à memorização e a desvalorização de competências ao nível do saber ser e até o conceito de competências e a sua importância no ensino atual, por anterior Despacho (Despacho nº17169/2011), são alguns dos exemplos que confirmam uma nova atitude educativa, atitude esta que põe em causa a evolução da educação desde a LBSE de 1986.

Entendemos também que com o afastamento da EVT do currículo nacional, os alunos que irão frequentar o EB serão prejudicados por não lhes ser dada a oportunidade de construir o seu futuro com conhecimentos integrados numa vertente tão abrangente e completa como a que oferece a disciplina de EVT, tornando-se este facto uma perda irreparável para a formação integral dos mesmos. A dispersão do currículo, ao contrário da sua integração, pressupõe um conjunto de situações no âmbito educacional que desarticulam as disciplinas e áreas de conhecimento constituintes do mesmo, fomentando um tipo de currículo mais rígido, inflexível e desincorporado relativamente às disciplinas que o constituem, às necessidades trazidas pelas realidades vivenciais dos alunos e às finalidades e metas educacionais gerais. A integração curricular, por sua vez, implica que essas fronteiras do conhecimento se esbatam de maneira a que se fomente um conhecimento mais global, transversal e, sobretudo, mais comprometido com a realidade de escola e dos alunos. Contudo, e apesar de a Revisão da Estrutura Curricular ter traçado esse objetivo, com a «parceliza-

ção da área artística e tecnológica, que agora se propõe para o 2º ciclo do ensino básico, aliada à eliminação da área agregadora das disciplinas (EVT)» (Parecer nº2/2012, Conselho Nacional de Educação, ponto III), a desejada integração ficará inevitavelmente comprometida.

A EVT tem vindo a construir ao longo de cerca trinta e três anos da sua existência uma identidade agregadora de conhecimentos, afirmando-se e destacando-se exatamente pela integração adequada entre as áreas que a compõem e dessas relativamente a todas as outras que fazem parte do currículo nacional do EB. Contudo, as reformas anunciadas destroem por completo uma das disciplinas mais integradas e integradoras do currículo nacional, tendo repercussões exatamente reversas ao objetivo consignado, relativo à redução da dispersão curricular.

Conclusão

No que diz respeito à habilitação profissional para a docência, com a publicação do Decreto-Lei nº43/2007 e a implementação do PB, passou a ser obrigatório o grau de mestre, sendo que esse mestrado, de cariz profissionalizante, acrescenta à formação (licenciatura) dos alunos a vertente educacional, desintegrando a continuidade proporcionada por alguns cursos de formação de professores anteriores a Bolonha, caso dos cursos de formação de professores de EVT. Esta desintegração traz pois algumas consequências ao nível da agregação dos conhecimentos das várias componentes de formação, tornando a desejada consolidação e consequente integração dos conhecimentos teóricos na prática mais distante e, por isso, também mais difícil de alcançar.

Verificamos que em Portugal, desde a publicação da LBSE até à atualidade, se tem vindo a desenvolver uma evolução determinante no que se refere ao perfil de professor. De um professor com perfil técnico passou a considerar-se como necessidade fundamental para dar resposta às necessidades atuais do sistema de ensino português, um professor com um perfil cada vez mais profissional capaz de se adaptar às características e desafios decorrentes da sociedade atual e que, através da sua prática, desenvolva e potencie os conhecimentos adquiridos durante a sua formação inicial. Neste sentido, passou-se a afirmar com maior convicção a ideia de professor profissional ou reflexivo, que possui conhecimentos nas duas vertentes fundamentais, na pedagógica e didática, bem como na específica, conseguindo articulá-las e adequá-las à diversidade dos contextos de ensino que caracteriza o sistema de ensino atual. Contudo, entendemos que esta evolução de perfil profissional de professor pode ser comprometida pela desintegração das várias componentes de formação, trazidas pelo modelo de Bolonha, prejudicando, de certa forma, a real evolução do perfil de professor como profissional.

Embora, nos atuais cursos de formação de professores se verifique um maior equilíbrio entre os pesos atribuídos à componente científica e à componente educacional, relativamente aos cursos anteriores a Bolonha, houve uma redução em todas as componentes de formação, principalmente nas de cariz educacional, pois apesar de a percentagem atribuída ter aumentado, não esqueçamos que estamos a falar de percentagens relativas a durações de cursos diferentes. Ou seja, quando falamos, por exemplo, na atribuição de

40% na componente de IPP na carga total do curso, estamos a falar em 40% de três a quatro semestres e não de quatro anos (oito semestres) de curso. Esta questão agrava-se no caso do curso de Mestrado em ensino da EVT que, segundo o Decreto-Lei nº43/2007, pode ter diferentes durações, cabendo às instituições decidir sobre as mesmas. Aspeto que questionamos, visto que um Mestrado que habilita para a docência no mesmo grupo de recrutamento, independentemente de ser lecionado em várias instituições, deverá possuir o mesmo número de créditos, por forma a garantir a requerida equidade nas formações.

A duração do curso de habilitação profissional para a docência com Bolonha diminuiu para metade, ou menos de metade, sendo um dos aspetos que entendemos ter sido menos positivo, visto que, nomeadamente no que se refere à componente de IPP, que implica um primeiro contacto com a realidade educativa e a tentativa de integração da teoria na prática, é necessário tempo. A reflexão, como sendo um dos aspetos preponderantes no âmbito da prática pedagógica, implica tempo para a devida integração das aprendizagens e para que estas se tornem verdadeiramente significativas. O exame crítico da prática de ensinar e o persistente exercício de julgar assuntos curriculares, antes, durante e após a aula, fazem com que a reflexão seja uma característica fundamental da ação do professor atual, desenhando um dos traços que passam a distingui-lo do professor tradicional.

Uma outra alteração que interessa aqui ressaltar, diz respeito à alteração da bivalência dos cursos de formação de professores do 2º Ciclo, que antes de Bolonha proporcionavam também a habilitação para a docência no 1º ciclo do EB e na atualidade são formações diferentes. Sobre esta alteração, entendemos que a mesma se traduz numa melhor formação, visto que a qualidade da formação de futuros professores quer para lecionar no 1º ciclo, quer para lecionar no 2º Ciclo nos cursos bivalentes era necessariamente comprometida pela ambivalência da formação realizada.

Em suma, as alterações introduzidas por Bolonha no âmbito da formação de professores em geral, e especificamente no caso dos professores de EVT, certamente que trarão repercussões, não só, ao nível dos perfis profissionais obtidos pelos próprios diplomados, como ao nível das práticas, por eles, implementadas, sendo ainda prematuro antecipar as mesmas. No caso destes últimos, há ainda a ter em conta o desdobramento da disciplina de EVT, cujas consequências ainda não são possíveis de antecipar.

Referências

- Buchman, Margret (1984). The priority of knowledge and understanding in teaching. *Advances in teacher education*, 1, 29-50.
- Campos, Bárto Paiva. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cardoso, Carlos. (2005). Que lugar para o 1º ciclo de formação – bacharelato – nos futuros cursos de professores e educadores? In *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses* (pp. 146-147). Porto: Profedições.
- Carvalho, Adalberto Dias de. (2005). A formação de professores e os desafios da Declaração de Bolonha. In *O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses* (pp. 23-33). Porto: Profedições.
- Charlier, Évelyne. (2001). Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* (2ª ed., pp. 85-102). Porto Alegre: Artmed (Trabalho original intitulado *Enseignants diplômés professionnels. Quelles stratégies? Quelles sont les compétences?*, publicado em 1998).
- Cruz, Isabel, et al. (2003). *A Declaração de Bolonha e a Formação Inicial de Professores nas Universidades Portuguesas*. Consultado em 2012/02/05, disponível em http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha_Forma%C3%A7%C3%A3o_Professores_Documento%20Grupo%20Ad-hoc%20do%20CRU.pdf
- Declaração de Bolonha: Convenção dos Ministros Europeus de Educação reunidos em Bolonha a 19 de junho de 1999.
- Decreto-Lei nº344/89, de 11 de outubro (Peso atribuído às Componentes de Formação).
- Decreto-Lei nº290/98, de 17 de setembro (Criação do INAFOP).
- Decreto-Lei nº194/99, de 7 de junho (Competências do INAFOP).
- Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de fevereiro (Regulamentação dos Cursos de Formação de Professores adequadas ao Processo de Bolonha).
- Deliberação nº1488/2000, de 12 de dezembro (Padrões de Qualidade para a Formação Inicial de Professores).
- Estrela, Maria Teresa, Esteves, Manuela, Rodrigues, Ângela. (2002). *Síntese da investigação sobre a formação inicial de professores em Portugal* (1990/2000). Porto: Porto Editora.
- Gabinete de Estudos e Planeamento. (1986). *Licenciaturas do ramo de formação educacional e licenciaturas em ensino: um estudo de avaliação*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento/Ministério da Educação.
- García, Marcelo. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Grossman, Pam. (1990). *The making of a teacher. Teacher knowledge and teacher education*. Chicago: Teacher College Press.
- Le Boterf, Guy. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Lei nº46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Lima, Licínio, et al. (1995). O modelo integrado 20 anos depois: contributos para uma avaliação do projecto das licenciaturas em ensino na universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (2), 147-195.
- Ministério da Educação. (2001). *Transição da formação inicial para a vida activa: Exame temático no âmbito da OCDE. Relatório Nacional*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Revisão da Estrutura Curricular*. Consultado em 2012/03/26, disponível em http://www.portugal.gov.pt/media/550035/20120326_revisao_estrutura_curricular.pdf
- Paquay, Léopold, et al. (2001). Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* (2ª ed., pp. 11-12). Porto Alegre: Artmed.
- Parecer nº2/2012 do Conselho Nacional de Educação (Parecer sobre a Proposta de Revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário).
- Pereira, Fátima, Carolino, Ana, Lopes, Amélia (2007). A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: Transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (1), 191-219.
- Ponte, João Pedro. (1999). Didácticas específicas e construção do conhecimento profissional. In *Investigar e formar em educação- Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (vol.1, pp. 59-72). Aveiro: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Ponte, João Pedro. (2005). O processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal. In *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses* (pp. 63-73). Porto: Profedições.

-
- Ponte, João Pedro da, Sebastião, Luís, Miguéns, Manuel (2004). *A formação de professores e o processo de Bolonha*. Parecer. Consultado em 2010/01/31, disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/Parecer_formacao_professores\(29Nov\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/Parecer_formacao_professores(29Nov).pdf)
- Reynolds, William (Ed.) (1989). *Knowledge base for the beginning teacher*. Nova Iorque: Pergamon Press.
- Ribeiro, António Carrilho (1997). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação* (5ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, Maria do Céu (2002). Formar profissionais: a centralidade do saber e do agir profissionais versus a discussão sobre modelos. *Revista de Educação*, 11, 157-158.
- Rozada Martinez, José María (1996). Los tres pilares de la formación: estudiar, reflexionar y actuar. Notas sobre la situación en España. *Investigación en la Escuela*, 29, 7-21.
- Schön, Donald (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nova Iorque: Basic Books.
- Sousa, Ana Tudela Lima. (2007, outubro). *A formação dos professores de artes visuais em Portugal: um princípio ou o eterno retorno? Para um novo rumo*. Comunicação apresentada na Conferência Nacional da Educação Artística, Porto, Casa da Música. Consultado em 2011/11/30, disponível em <http://pt.scribd.com/doc/53460126/Ana-Tudela-Lima-Sousa>
- Valente, Lucília (1999 a). Princípios orientadores do movimento português de intervenção artística e educação pela arte e seu contributo na investigação e formação de professores de expressão artística. In *Investigar e formar em Educação- Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (vol.1, pp. 75-80). Aveiro: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Valente, Lucília (1999 b). Formação e transformação - perspectivas de uma educação para o ser através das expressões artísticas. In *Investigar e formar em educação- Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (vol.1, p. 477-491). Aveiro: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

OS PLANS DE
ESTUDOS DE
FORMACIÓN
INICIAL DO
PROFESORADO NO
MARCO DO EEES.
¿QUE HAI DE
NOVO?

M^a Montserrat Castro Rodríguez

Universidade da Coruña – España

mcastror@udc.es

Resumo

A recente implantação de uma reforma dos planos de estudo dentro do Espaço Europeu de Educação Superior, converteu numa oportunidade de reflexão sobre a formação inicial do professorado no âmbito universitário galego e espanhol. No presente artigo, apresentam-se algumas reflexões sobre as nossas vivências surgidas durante o período de debate e desenho da nova proposta, assim como as primeiras impressões que surgem em pleno desenvolvimento dos planos de estudo nas salas de aulas universitárias e depois da primeira promoção de mestres que recebem a sua formação inicial universitária depois dessa reforma educativa.

Palavras-chave

Plano de estudos; Formação inicial de professores; Reforma educativa; Bolonha; Ensino universitário

Abstract

The recent introduction of a reform of the plans of study in the European Space of Superior Education, turned into an opportunity of reflection on the initial training of the teaching staff in the Galician and Spanish university area. In the present article, some reflections on our experiences risen during the period of debate and design of the new proposal, as well as the first impressions that rise in full development of the plans of study are presented in the university classrooms and after being titled the first promotion of future teachers that receive their initial training university student after the reform.

Keywords

Plan of studies, Initial training; University reform; Bolonia; University teaching

Résumé

La récente implantation d'une réforme des plans d'étude dans l'Espace Européen d'Éducation Supérieure, s'est convertie en une opportunité de réflexion sur la formation initiale du professorat dans le domaine universitaire galicien et espagnol. Dans le présent article, quelques réflexions sur nos expériences surgies pendant la période de débat et création de la nouvelle proposition, aussi bien que des premières impressions qui surgissent en plein

se présentent du développement des plans d'étude dans les salles universitaires et après s'être intitulé la première promotion de maîtres qui reçoivent leur formation initiale universitaire après la réforme.

Mots-clés

Plan d'études; Formation initiale; Réforme universitaire; Bologne; Enseignement universitaire

Resumen

La reciente implantación de una reforma de los planes de estudio dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, se ha convertido en una oportunidad de reflexión sobre la formación inicial del profesorado en el ámbito universitario gallego y español. En el presente artículo, se presentan algunas reflexiones sobre nuestras vivencias surgidas durante el período de debate e diseño de la nueva propuesta, así como las primeras impresiones que surgen en pleno desarrollo de los plans de estudio en las aulas universitarias y después de titularse la primeira promoción de maestros y maestras que reciben su formación inicial universitaria tras la reforma.

Palabras claves

Plan de estudios; Formación inicial del profesorado; Reforma universitaria, Bolonia; Enseñanza universitaria

Resumo

A recente implantación dunha reforma dos plans de estudo dentro do Espazo Europeo de Educación Superior, converteuse nunha oportunidade de reflexión sobre a formación inicial do profesorado no ámbito universitario galego e español. No presente artigo, preséntanse algunhas reflexións sobre as nosas vivencias xurdidas durante o período de debate e deseño da nova proposta, así como as primeiras impresións que xorden en pleno desenvolvemento dos plans de estudo nas aulas universitarias e tras titularse a primeira promoción de mestres e mestras que reciben a súa formación inicial universitaria trala reforma.

Palabras claves

Plan de estudos; Formación inicial do profesorado; Reforma educativa; Bolonia; Ensino universitario

Introducción

As reformas educativas, sexan do ensino non universitario ou universitario, deben xurdir froito das reflexións, diálogo e da necesidade de dar respostas integrais para superar os problemas, satisfacer as demandas que emerxen en sociedades que cambian de modo vertixinoso, na procura permanente da mellora da calidade da educación, e, por extensión, a mellora da calidade de vida de toda a sociedade, sen exclusións, acadando cada vez maiores niveis de equidade e a normalización da vida de todos cidadáns e cidadás.

A reforma dos plans de estudos para a formación inicial do profesorado das distintas etapas educativas que xorde ao amparo do plan Bolonia, ten como un dos seus obxectivos básicos contribuír á creación dun Espazo Europeo para a Educación Superior (EEES), chega á universidade española como unha oportunidade interesante para debater e deseñar unha proposta de formación que se axeite ás necesidades da escola do século XXI (García Suárez, 2006). Para moitos colectivos de profesorado das distintas etapas universitarias, en boa medida pola publicidade das autoridades gubernamentais, entendíase que ía ser unha oportunidade para a o debate e a construción colectiva, na que participaran os distintos axentes da comunidade educativa, tanto dende a propia universidade como dende a escola, rompendo deste xeito a case tradicional maneira de deseñar os plans de estudos no estado español. Sen embargo, o desenvolvemento do proceso non respondeu ás expectativas iniciais e, de novo, o profesorado atópase cunha importante e fonda reforma, que se desenvolveu con moita celeridade e sen tempo para a negociación repousada, cun novo plan de estudos que debe implementar con distintas valoracións de partida, na que se está usando un novo vocabulario ou con un clásico, pero “adequado” aos novos tempos ou ao que se lle adxudican novas acepcións.

No curso 2012-2013, graduáronse as primeiras promocións de futuros docentes. Neste artigo reflexiónase sobre os procesos de deseño e planificación dos novos plans de estudo, pero tamén analízanse algúns dos elementos que van xurdindo no proceso de implementación que se está experimentado na actualidade.

1. A dilemas da universidade ante a elaboración dun novo plan de estudos para formación inicial do profesorado

A formación inicial do profesorado no ensino básico en España segundo algúns autores ten a súa orixe na década dos anos trinta do século XIX (Nieto Díez, 2004). Calquera acontecer, problema ou avaliación que afecte ao sistema educativo relaciónanse coa formación do profesorado, tanto inicial como continua ou permanente. Fullan (2002, p. 122) chega a dicir “A educación do profesorado segue tendo a honra de ser ao mesmo tempo o peor problema e a mellor solución da educación”.

Nunha revisión dos traballos editados en España previo e durante o deseño dos novos plans de estudo de formación inicial do profesorado, identifícanse importantes problemas que dificultan a elaboración de propostas formativas que sexan adecuadas ás necesidades profesionais que identifican o marco educativo actual. Nieto Díez (2004) presenta as seguintes:

- Pseudoautonomía universitaria. Tradicionalmente atribúeselle aos gobernos un forte intervencionismo na elaboración dos plans. Esta implicación governamental responde a un interese de algúns sectores que demandan a existencia dunha tronalidade común entre todas as universidades, reducindo e subsidiando a autonomía universitaria a decisións mínimas como a oferta de materias

- optativas ou de poder elixir ofertar uns itinerarios ou outros.
- O condicionante económico. Habitualmente as reformas non veñen acompañadas de dotación económica.
 - Intereses persoais. A elaboración dos plans soe estar condicionada por intereses particulares individuais ou colectivos que pouco teñen que ver coas necesidades de formación.
 - Os enfoques diferenciais entre “culturalistas e didactistas”. Os primeiros máis centrados en dotar ao profesorado do coñecemento científico das materias e o segundo do seu uso didáctico.
 - A implantación dos créditos. A tradición española caracterizábase pola identificación de horas de traballo semanais. A implantación dun modelo europeo incorpora os créditos¹ como unidades organizativas que fan referencia ao traballo presencial e non presencial do alumnado e do profesorado, o que introduce complexidade á hora da planificación docente.
 - A formación de “xeralistas e especialistas”. A introdución dalgunhas especialidades nos últimos anos puxo de relevo a importancia de materias como Educación Física (EF), Música (EM) que ata o momento eran moi desconsideradas dentro da escola. Esta mellora no seu status destas materias foi obxecto de controversia entre distintos sectores sociais e científicos. O que para uns significaba unha mellora cualitativa o recoñecemento das contribucións destas áreas de coñecemento no desenvolvemento individual e colectivo do alumnado, para outros era unha redución dos contidos “tradicionalmente válidos” na escola.

A estes hai que engadir outros argumentos como os de Carlos Marcelo (2009) que afirma que as institucións universitarias encargadas da formación inicial do profesorado teñen entre os seus principais problemas a burocratización, ademais de que imparten un saber excesivamente teórico, produciuse unha forte fragmentación do coñecemento e por outra banda, existe unha escasa conexión coas escolas.

É *vox populi* que profesorado debe posuír unha formación para dar resposta ás necesidades contextuais que van xurdindo e fálase da alta porcentaxe de docentes de todas etapas educativas que non se adaptan ás novas demandas do sistema educativo. No contexto do sistema educativo galego e español, ao noso ver esa falta de adaptabilidade do profesorado pode ter xusti-

ficacións moi diverxentes. Por exemplo:

- a. No estado español existe unha longa tradición de que as transformacións legislativas en educación veñen “impostas” dende o propio estado, sen ter en consideración aos profesionais en exercicio, provocando o seu rexeitamento.
- b. Cambios legislativos permanentes e en tempo escasos entre si, que non permite avaliar os resultados duns para impoñer outros.
- c. Contradicións ideolóxicas entre unhas propostas e outras, con cambios contundentes e a carencia dun sentir xeral dos fins e do sentido dos sistema educativo.
- d. As reformas dos plans de estudos e das propias medidas legislativas que afectan a todas as etapas do sistema educativo, con frecuencia, non van acompañadas de formación inicial e continua do profesorado.

Por tanto, a formación, tanto inicial como continua ou permanente do profesorado vén tinguida de inestabilidade e de importantes obstáculos ao longo da historia.

2. A escola e universidade, ¿parella de feito ou de dereito?

A esta situación, hai que lle engadir as importantes e tradicionais diferenzas entre a escola e a universidade. Son constantes as referencias dos autores sobre o distanciamento entre ambas institucións, isto é:

- a. Dende a escola demándase que o novo profesorado estea máis formado de acordo coas necesidades reais da propia institución escolar. E dende a universidade, arguméntase que a pesar de que o ensino superior se forma aos futuros docentes dende unha perspectiva que tenta ser innovadora, na práctica non se obteñen os resultados previstos ou desexados (Montero Mesa, 2006)
- b. A escola atribúe á formación inicial do profesora-

do unha posible descontextualización, debido a que as innovacións que promove carecen de viabilidade nas aulas e nos centros escolares. Pola contra, a universidade argúe a falta de iniciativa dende unha parte do profesorado en activo que se resiste á introducción de propostas sen telas experimentado.

- c. A falta de compromiso da escola coa formación inicial, que segundo o profesor Jaume Martínez Bonafé (2007) leva a entender a posición dos docentes ante a implantación dun novo plan de formación “Habr  que reconocer que sorprende un poco m s la escasa preocupación que esta cuestión merece entre los propios profesores, sus asociaciones profesionales, los movimientos de renovación pedagógica y las organizaciones sindicales. Parecer a que el problema de la formación es casi de exclusiva preocupación de la institución universitaria encargada de impartir/vender los títulos acad micos, en el interior de una din mica institucional claramente corporativa”.
 - d. Con frecuencia, entre os mestres e as mestras en activo, no noso país, non hai unha cultura de dar a co necer as súas experiencias de ensino-aprendizaxe, nin reflexións. A universidade galega ao igual ca distintos colectivos profesionais, especialmente Movements de Renovación Pedagógica (MRPs), levan facendo un esforzo importante para difundir as experiencias novidosas, creando espazos de expresión e de presentación de vida das aulas e dos centros   sociedade, co fin de aproveitar ese co necemento no proceso de formación inicial do profesorado.
-

3. O plan de formación que precede ao plan Bolonia

O plan de formación vixente coa chegada do plan Bolonia, d tase coa a raíz da reforma do ensino non universitario que se leva a cabo na década dos anos noventa do século XX. Esta reforma tivo a súa resposta cunha nova proposta de formación inicial do profesorado que abre as portas a unha formación inicial baseada nas especializacións do Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP), Lingua Estranxeira (LE), Educación Física (EF), Educación Musical (EE), Educación Especial (EE-PT) e Audición e Linguaxe (AL). Unha proposta formativa nova que segue sendo amplamente deficiente, en especial, debido   escasa duración da diplomatura e a inxente cantidade de materias que deb  cursar o alumnado. A excesiva segmentación, a veces, non deixaba oportunidade a unha formación máis globalizada.

4. A controversia dun Espazo Europeo de Educación Superior (EEES)

A implantación dun novo modelo de formación do profesorado dentro do EEES resulta moi interesante para a propia universidade pero tamén para moitos outros colectivos e axentes sociais (Sánchez, Gairín,

2008; Sánchez, 2009). Esta sinerxía entendíase como unha oportunidade de mellora ao mesmo tempo que xorde o temor dun efecto globalizador mal comprendido e homoxenizador que nace ao par dun interese relacionado coa mobilidade e intercambio científico do profesorado e do alumnado no marco europeo. Ese carácter homoxenizador pode poñer en risco a limitada autonomía universitaria e atraer posibles efectos devastadores como poden ser a descontextualización da oferta, xestionada a partir de elementos comúns que por exceso de intervención, afonden e mesmo dificulten a xa historicamente malograda autonomía universitaria.

Outro aspecto de especial relevancia como é o substrato dunha ideoloxía neoliberal, o que Lander (2006) citado por Jiménez Sanz, A. (2012) denomina “ciencia neoliberal” na que parece que se asenta o EEES. Unha connotación que se reflicte non só no uso dun vocabulario con marcada connotación economicista senón tamén polo forte influxo dos indicadores que ofrecen organismos internacionais coma OCDE ou da propia Comisión de las Comunidades Europeas (2007, p. 4) na toma de decisións na política e planificación educativa dos diferentes países, que para autores como Fernández Rodríguez (2009) pretenden situar o ensino universitario para responder a criterios “mercantilización”, “descapitalización” e “xeo-cultura do sistema-mundo do capitalismo académico”. Que ademais produce segundo Jurjo Torres (2012) un déficit democrático no sistema educativo: porque non se xera debate sobre as súas finalidades, os contidos obrigatorios veñen impostos de xeito autoritario e transmítese unha dimensión burocrática do traballo docente, que apoia nunha linguaxe psicoloxicista e tecnocrático (educación personalizada, obxectivos operativos, competencias), que substitúen a expresións como xustiza social, democracia, desigualdades sociais, emancipación.

5. A confección dun plan para a formación inicial do profesorado dende a perspectiva do EEES

a. Proceso de elaboración

Ante as expectativas iniciais de que a nova reforma puidera ser unha oportunidade para consensuar unha proposta formativa, sen embargo, o seu desenvolvemento resúmese na recepción dunha sucesión de directrices emitidas unilateralmente dende o Ministerio de Educación e a propia Consellería de Educación. Baixo un pretexto de diálogo, as instancias gubernamentais organizaron xuntanzas, especialmente cos representantes das universidades, para informar das decisións tomadas e en poucas ocasións tiñan en consideración as demandas e necesidades da institución educativa. Gimeno Sacristán (2010), Viñao (2010) e Martínez Bonafé (2010) atribúenlle a esta forma de legislar, un carácter fortemente tecnocrático, no que as decisións son adoptadas dende instancias gubernamentais sen ter en consideración a comunidade educativa.

Dende o noso punto de vista, as facultades víronse acometidas a tomar medidas e decisións fortemente dirixidas dende estancias gubernamentais, pero que debían asumir ou adecuar ao seu propio contexto, medidas difíciles de comprender ou entender ou de dubidosa adecuación e viabilidade. Todo elo condicionado polo rol que xogaron as Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) e no noso caso a Axencia Galega para a Calidade do Sistema Universitario Galego nos proceso de homoxeneización e homologación de títulos.

Aínda nesta situación, as tres facultades de CC. da Educación de Galicia mantiveron conversas e acordos entre elas e tamén procuraron implicar a outros colectivos, como MRPs. Non obstante, a sensación entre o profesorado é a de ter escaso marxe de toma de decisións que pouco ou nada ten que ver cos anuncios propagandísticos gubernamentais en aras da autonomía universitaria, máis ben trocada pola súa imposición lineal.

b. Estrutura e organización

O alumnado que desexe titularse como mestre ou mestra para a EI ou EP terá que cursar o grao que lle corresponde a cada. En ambos casos, terá que cursar 240 créditos ECTS ao longo dos 4 cursos académicos (60 ECTS por cuatrimestre os tres primeiros cursos, e 36 e 24 os primeiros de 3º e 4º), incluíndo o practicum (que se distribúe entre 3º e 4º curso cunha carga de créditos de 9 e 36 créditos respectivamente) e o Tráballo de Fin de Grao (TFG), a realizar no último cuatrimestre de 4º, con 6 créditos.

O título final será de mestre xeralista en EI ou EP, pero no caso desta última etapa educativa, terá a posibilidade de estudar unha mención. As mencións ofertadas pola facultade de CC. da Educación da UDC son 3, Educación Física, Educación Especial e Especialización Curricular, con optativas que suman para a primeira 30 créditos e para as dúas últimas 34,5. A priori, é aquí onde as distintas facultades puideron facer un uso relativo da autonomía, pois a oferta duns itinerarios ou mencións ou outros, dependeu fundamentalmente dos recursos humanos que tiña cada institución, pois a oferta das materias optativas está condicionada a que non haxa que integrar novo profesorado, senón que será o xa existente o encargado de impartila. No caso da UDC, ofértanse estas mencións moi condicionados porque nos plans antigos impartíanse as diplomaturas de AL e EF.

Hai materias que formando parte das mencións asumidas por cada facultade, son de oferta obrigatoria e que terán que cursar todo o alumnado, mentres que as

	Infantil	Primaria	Secundaria
Titulación	Grao	Grao	Grao específico +Máster en educación
Cursos	4	4	1
Prazas ofertadas	120	120	200
Optatividade Mencións/ Itinerarios	4 optativas	Mencións <ul style="list-style-type: none"> • Educación Física • Educación Especial • Especialización curricular 	Itinerarios <ul style="list-style-type: none"> • Ciencias Experimentais • Tecnoloxía • Educación Física • Xeografía e Historia • Docente en Servizos • Formación e Orientación Laboral • Sector Primario e Secundario • Lingua e literatura galega • Lingua e literatura castelá • Linguas estranxeiras • Música • Artes Plásticas e Visuais • Orientación Educativa
Organización dos créditos segundo o tipo de materia			
Formación básica	60	60	
Obrigatorias	102	102	42
Optativas	27	27	
Practicum	45	45	12
TFG ou TFM	6	6	6
Total	240	240	

Táboa 1. Organización dos plans de formación do profesorado de EI, EP e secundaria na Universidade da Coruña. Fonte: Elaboración propia

optativas serán elixidas en función da mención cursada por cada estudante. As materias obrigatorias adscritas a cada mención, son cursadas por todos os discentes nos dous primeiros cursos do grao, e as optativas desenvólvense nos dous últimos cursos do grao tras ter participado no practicum.

A inclusión de materias vinculadas á algunha das mencións como obrigatorias e por tanto que han de ser cursadas por todo alumnado responde a un principio subxacente a todo o plan de estudos: o futuro docente debe ter unha formación ampla e global, o máis completa posible, co obxectivo teña unhas competencias mínimas para incluír as achegas de todos os ámbitos do coñecemento na planificación e desenvolvemento dos procesos de ensino-aprendizaxe.

Con respecto ás materias optativas, o alumnado poderá elixir dúas materias en 3º e 4º respectivamente, pero sempre dentro da mesma mención, e computando 18 créditos ECTS ao rematar o grao. No grao de EI, nos segundos cuatrimestres de 3º e de 4º terán que seleccionar materias de carácter optativo de 4,5 créditos ECTS.

c. Modelo de formación

En España, dende o marco universitario véñense desenvolvendo un intenso debate sobre as características dun novo modelo de formación inicial. Son moitas as propostas realizadas (Pérez Gómez, 1992; Gimeno Sacristán, 1999; Fernández Rodríguez, 2009). En todo caso, o plan de estudos segundo a opinión do profesor Ángel Pérez Gómez (2010, p. 21), debe proporcionar ao alumnado a dimensión “de vivir desde la etapa de formación inicial la complejidad, la incertidumbre y la tensión de la vida real del aula, del centro escolar y de la comunidad educativa arropados por una efectiva y activa cooperación entre iguales y tutorizados, cuando fuere necesario, por profesionales expertos que acompañan y orientan su formación y su actuación, provocando la reflexión sobre la situación, sobre ellos mismos, sobre su actuación, y sobre las consecuencias de la acción”, que sintetiza moitas das opinións recollidas por distintos autores ao longo do proceso de elaboración e de planificación do novo plan de estudos xurdidos nos últimos tempos.

De acordo coas directrices de institucións e organismos internacionais, segundo o Real Decreto 1044/2003, do 1 de agosto relativo ao Suplemento Europeo do Título de formación do profesorado de EI e EP, o novo plan de estudos que nace ao albor do EEES debe aglutinar oito campos: campo pedagóxico, campo psico-sociolóxico, campo lingüístico, campo matemático, campo social e natural, campo artístico, campo da actividade física e campo práctico. Analizando a estrutura dos actuais

plans de estudo pódese observar como os campos realmente serviron para ir inxerindo as distintas asignaturas. Uns plans de estudos que avogan fundamentalmente pola formación xeralista do profesorado en detrimento da formación especializada.

Nunha revisión da documento e lexislación que xurde ao amparo da nova reforma educativa, entendemos que non hai unha proposta explícita do modelo profesional que se quere potenciar dende a formación inicial. Máis ben a proposta final confórmase como contraditoria. A presentación das competencias como eixe básico do modelo de formación, podería entenderse con unha intención globalizada e interconectada entre as diferentes áreas ou ámbitos de coñecemento, non obstante, a súa organización e redacción induce a unha mensaxe de eclecticismo, derivando a unha aparente asociación entre áreas e coñecemento e competencias.

Se comparamos as competencias propostas polo Ministerio de Educación, tomadas do EEES, coas suxestións que o profesorado en activo, autores (Montero Mesa, 2006; Bolívar, 2008) e organismos internacionais consideran que se debe incorporar á formación inicial dos futuros docentes, aparentemente a maioría están recollidos, pero con carencias importantes como o escaso fincapé no seu liderado na promoción do traballo crítico, creativo, innovador, emancipador, etc que propicia que moitos autores e autoras falen de que novamente estamos ante un modelo tradicional de formación inicial que persiste na presente reforma, pois as competencias e o modelo en xeral están baseados nunha concepción epistemolóxica escolástica, que responde, como recolle Ángel Gómez Pérez (2010) citando a Bulloughy Gitlin, 2001; Russelly McPherson, 2001, a unha lóxica de racionalidade cartesiana, lineal, que integra unha mestura de idealismo inxenuo e mecanicismo técnico.

d. Formación xeralista vs formación especializada

Dende o noso punto de vista, un dos cambios importantes que se producen coa chegada dos novos plans de estudos da formación inicial do profesorado, ten que ver coa discordia entre formación xeralista e especializada. Tendo en conta a proposta do Ministerio de Educación e as memorias das propias facultades de educación galega, preténdese que a formación do docente xeralista de EI e EP como o eixe básico de formación, non sendo este o caso do profesorado de Educación Secundaria. Isto é estase apostando por especialistas xenéricos en ambas etapas, en principio, orientadas a unha formación básica global, na que o futuro docente estea capacitado e con formación en

todos os ámbitos e áreas de cada etapa, intentando responder deste xeito ao carácter globalizador que deberían ter ambas etapas.

Fronte ao modelo anterior no que o futuro docente que pretendía formarse para traballar en EI e EP tiña a opción de realizar directamente as especializacións xeralistas en ámbalas dúas etapas, ou ben as consideradas especialidades vinculadas á EP (EF, EM, LE, AL e EE-PT). Quen quería exercer as funcións da titoría e impartir as áreas de coñecemento que non estaban dentro das especialidades optaba pola xeralista. Desta maneira, o alumnado que accede ás facultades de CC. da Educación para formarse como mestres ou mestras teñen que elixir dende un primeiro momento cal vai ser a súa área de especialización, xeralista ou especialista.

Os docentes das especialidades, funcionalmente nos centros, podían impartir docencia en EI nalgunhas ocasións, sen embargo, con carácter xeral e no sentir de moito profesorado en exercicio ou mesmo na formación inicial, estaban máis próximas ao profesorado de EP. Quizás porque a globalización se sentiu máis achada á EI cá EP. En Galicia, a incorporación das áreas específicas á EI nas aulas é moi dispar e entendíase máis dende unha perspectiva de “liberalización” do profesorado titor que das propias achegas da áreas específicas á formación da infancia neste estadio evolutivo. a incorporación oficial de especialistas á EI prodúcese en boa media coa chegada dos especialistas de lingua estranxeira. No resto das áreas específicas, o profesorado especialista podía impartir docencia en EI se voluntariamente o consideraba, máis ben atendendo a necesidades organizativas e por “equidade” no reparto horario de todo o centro.

Co novo plan de estudos, preténdese superar esta situación e perséguese formar ao futuro profesorado de competencias xerais que lle permitan responder de xeito global ás necesidades de cada etapa. Por este motivo, a proposta final da formación inicial do profesorado de EI e EP co novo plan de estudos, propón dúas titulacións: Titulado en mestre/a de EI e titulado en mestre de EP.

En ámbolos dous títulos, os dous primeiros cursos do grao e parte de 3º pretende proporcionar ao futuro docente formación fundamental e complementará esa formación xeral cunha máis específica en función da optatividade e das mencións que cursa. Neste senso, a oferta de optativas depende en boa medida das posibilidades ou intereses de cada facultade.

En EP, apostouse pola introdución de mencións, que sen chegar a ser especialidades como eran en plans

anteriores, pretende capacitar ao profesorado en áreas e ámbitos específicos. Neste sentido, as distintas facultades galegas realizaron unha planificación das mencións, co fin de conseguir unha oferta e distribuída xeograficamente.

Tras a finalización da primeira promoción, presúmese que as mencións en pouco contribúen á formación especializada, debido á reducida carga no plan de estudos, pois cada mención supón para o alumnado cursar 18 créditos en materias optativas do ámbito. En nestes intres a especialización máis ben se acadada a través dos másters que se están implantando, o que podería ser un exemplo máis da privatización do ensino na etapa obrigatoria, debido aos importantes custos que supón para os estudantes.

A decisión de implantar mencións, coincide coa falta de determinación da administración educativa, tanto dende o goberno estatal, como dende o autonómico galego, por exemplo, non se sabe se se manterá a actual organización dos centros en base a especialidades (Gimeno Sacristán, 2010), de cá vai ser o rol dos “especialistas” dentro dos centros, ignórase se haberá oferta de prazas para a provisión de especialistas nos centros como era ata a actualidade ou pola contra promoverase dentro do actual corpo de profesorado a especialización... O actual goberno deseñou unha nova proposta lexislativa que afecta de forma moi especial a todo o sistema educativo. A LOMCE, que así se denomina a lei aprobada recentemente no congreso dos deputados reduce de forma considerable o protagonismo acadado polas especializacións, agás no caso do profesorado de lingua estranxeira e de relixión. A presenza das áreas de expresión plástica e musical, de EF... loitan nas últimas reformas educativas por non desaparecer da oferta obrigatoria, reducíndose a oferta ao alumnado a unha sesión semanal.

A necesidade de persoal especializado en distintos ámbitos debe estar plenamente sustentada, como mínimo, nunha planificación e desenvolvemento das propostas educativas dende unha perspectiva multidisciplinar ou interdisciplinar que so pode acadarse cunha forte aposta polo traballo cooperativo do profesorado. Quizás o peso dunha forte presenza de ensino individualista e personalista do profesorado na nosa historia educativa dificultou o proceso, ao mesmo que a falta de aposta política pola creación e fomento dunha cultura profesional colaborativa, eivou en boa medida as importantes achegas positivas que elo podería proporcionar para dar resposta dende unha perspectiva globalizadora ao ensino, especialmente no obrigatorio.

e. A organización dos tempos

Un cambio relevante vén dado pola organización das horas de clase na universidade. Por unha parte, o recoñecemento explícito da conceptualización teórico-práctica das distintas áreas de coñecemento. Por outra, a visualización do que son tempos presenciais e non presenciais do alumnado e do profesorado.

A distribución das horas presenciais do alumnado e do profesorado, organízanse en clases expositivas, ás que asiste todo o alumnado da materia e onde se traballan os aspectos teóricos da temática. Nas interactivas, distribúense grupos de estudantes da materia, en torno a 20 persoas, e trabállanse aspectos teórico-prácticos.

Entre os aspectos positivos da nova proposta, atópase a “obrigatoriedade” de que o docente universitario e o alumnado entendan a materia como un ente de coñecemento que engloba contidos conceptuais pero tamén procedementais e axiolóxicos, co obxectivo de que o futuro docente sexa competente para o exercicio da profesión mediante os coñecementos que achegan os distintos ámbitos científicos, e que esixe un dominio dos contidos conceptuais da materia, pero tamén do seu uso e consideración na posta en práctica dun proxecto docente dentro das aulas e dos centros educativos, etc.

A preparación da materia implica o uso de tempos individuais e colectivos, presenciais e non presenciais. Cada docente presenta unha guía docente, onde ademais das competencias, contidos, etc. aparecen explicitamente as metodoloxías de traballo que se usarán na aula, así como a duración de cada unha delas. Cada asistente compartirá co resto do alumnado a asistencia ás clases e a realización de traballos en equipo, pero tamén contará tempo explícito para o traballo individual.

f. O practicum

A tradición dos estudos de CC. da Educación en relación ao practicum é moi importante e retrotráese ás primeiras iniciativas de formación do profesorado do noso país. Co actual plan de estudos, existe un recoñecemento importante á estadía nos centros educativos durante un período considerable. En 3º curso, os estudantes permanecen nun centro educativo durante o mes de febreiro e en 4º, a extensión é de 4 meses, que se corresponde co primeiro cuadrimestre do curso. Durante estes períodos, a inmersión nos centros é total, o que lle permite ao alumnado coñecer e participar de primeira man na vida dun centro escolar. En moitas ocasións, este período e mesmo “laboratorio” de investigación que conflúe no TFG.

Neste caso a formación do futuro profesorado de secun-

daria, segue sendo deficitaria, o seu período de practicum é moi reducido, cunha duración de 12 créditos. Un déficit moi importante, tendo en conta que, tradicionalmente se vén falando da falta de formación pedagóxica, didáctica, filosófica, psicolóxica, sociolóxica deste colectivo que, posiblemente teña unha importante incidencia no seu desenvolvemento profesional.

g. Traballo de Fin de Grao (TFG) e o Traballo de Fin de Máster (TFM)

A incorporación da realización dun TFG é outro dos aspectos máis novidosos desta reforma educativa, especialmente para o ámbito das CC. da Educación. Esta práctica xa era bastante común en España na áreas tecnolóxicas. Na UDC, o curso 2012-2013 rematou a primeira promoción de titulados e tituladas nos graos de educación, que tiveron que defender os seus TFG. O proceso en si non resultou doado, debido en boa medida á falta de tradición e ás incertezas coas que se atopou o alumnado e a profesorado, pero tamén porque novamente as esixencias gubernamentais aceleraron os procesos, dando ás universidades escasos marxes de reflexión e debate sobre esta nova modalidade de traballo. Sen embargo, unha vez tida a primeira experiencia de dirección e avaliación dos TFG, as conclusións son moi enriquecedoras, sobre todo neste momento inicial de implantación do plan. Todo o proceso de dirección, realización, defensa, avaliación, etc introduce importantes elementos para o debate dentro das facultades, que se van dende a reflexión sobre contidos, metodoloxías, experiencias, etc. a traballar ao longo do grao, como aspectos organizativos, de selección de temáticas, de uso de recursos, de aproximación a novidosos ou mesmo pouco estudados campos de coñecemento, etc.

O TFG convértese nunha oportunidade de enriquecemento non so para o profesorado universitario porque lle permite reflexionar e tomar decisións sobre o traballo individual e colectivo de todo o equipo docente, senón que consideramos que resulta moi interesante para o alumnado, aínda que tamén é certo, segundo opina o estudantado, a súa realización exerce un plus de presión. Neste primeiro curso, a falta dun referente foi unha das dificultades do proceso.

O TFM na práctica vén a resultar un avance despois do TFG. Téñase en conta que o Máster de Secundaria vén a significar a especialización no ámbito das CC. da Educación de profesionais doutros ámbitos do coñecemento que desexan ampliar os seus estudos co fin de acadar unha cualificación profesional que lle permita desenvolver un traballo a partir dos coñecementos dunha especialización concreta no ámbito escolar.

Conclusións

Se facemos unha valoración global do deseño e implantación dos novos plans de estudos xurdidos ao albor do EEES, destaca a gran complexidade de todo o proceso, debido en boa medida ás expectativas e necesidades existentes. Enténdase que non é doado facer unha valoración complexa, porque aínda nos atopamos nas primeiras fases de implementación do novo plan de estudos. Algúns dos cambios máis importantes sitúanse no ámbito organizativo pero tamén se producen trocos importantes na cultura formativa que afecta tanto a profesorado como a alumnado universitario, e de difícil en práctica, motivada pola complexidade das iniciativas a desenvolver. Unha dificultade que aumenta debido ao escaso marxe temporal coa que constantemente se tomaron as decisións e a súa posta en funcionamento. Pero quizás o maior impedimento coa que se atopou esta reforma está sendo a simultaneidade coa fonda e grave crise económica que vive o país e que afecta fundamentalmente aos recortes en recursos humanos.

A infraestrutura profesional que demanda esta reforma é moi importante. Téñase en conta o aumento considerable dos tempos do profesorado, debido ao número de horas que lle corresponde a cada materia semanalmente; a variedade metodolóxica e a organización das clases teóricas e prácticas; as actividades de coordinación entre profesorado; o aumento significativo do número de horas para o seguimento do traballo autónomo e colectivo; a dirección e a avaliación dos TFG, entre moitos outros aspectos. Pola contra, ademais de non incorporar novos docentes, prodúcese unha redución de profesorado, que obriga a un aumento considerable do traballo do persoal en activo. O exceso de clases, combinado coa introdución constante e inmediata posta en funcionamento de novas propostas que xorden a cotío, xúntase coa redución de tempo para a función investigadora do profesorado, outra das novas esixencias, está orixinando na universidade galega e española un estado de malestar e mesmo se augura que poida ter efectos negativos na formación do alumando.

Para o alumnado está supoñendo un cambio moi significativo, pola novidade das prácticas de ensino-aprendizaxe que se están poñendo en práctica, que lle esixen atender a unha inxente cantidade de actividades e traballos, e non só de clases.

Posiblemente, un dos problemas coas que se atopa o

alumnado e o profesorado o ser capaces de adecuar os contidos abordados aos tempos e ás formas de poder traballalos, respondendo aos principios de autonomía, independencia, capacidade de iniciativa, actitude crítica e con inquiredanzas de coñecemento que, a priori, deben ser prioridade no marco deste novo plan de estudos.

Notas

¹ Cada crédito equivale a 25 horas teórico-prácticas.

Referencias

- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *REDU*, 6 (2), 1-23. Recuperado o 20/10/2013, disponible en <http://redu.net/redu/index.php/REDU/article/view/70>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2007). *Comunicación de la comisión al consejo y al parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Recuperado o 24/10/2013, disponible en <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:ES:PDF>
- Fernández Rodríguez, E. (2009). El sistema-mundo del capitalismo académico: procesos de consolidación de la universidad emprendedora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (21).
- García Suárez, J.A. (2006). *¿Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior?*. Barcelona: Universidad.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). Lo que se ha hecho en nombre de Bolonia en la formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 398, 82-86.
- Jiménez Sanz, A. (2012). *La formación inicial del profesorado de educación. Análisis político del discurso sobre las prácticas docentes en la Universidad Española*. Valladolid: Universidad.
- Marcelo García, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350, 31-56.
- Marcelo García, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambio. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, 16, 49-68.
- Martín del Pozo, R., De Juanas Olivas, A. (2009). La formación inicial en competencias valorada por los maestros en activo. *REIFOP*, 12 (3), 59-69. Recuperado o 22/10/2013, disponible en <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/138>
- Martínez Bonafé, J. (2007). *Las Reformas en la Formación Inicial del Profesorado y su debate social. Documento presentado no Consejo Escolar del Estado. 1 de junio 2007*. Recuperado o 23/10/2013, disponible en www.ub.edu/obipd/
- Martínez Bonafé, J. (2010). Luces y sombras en el título de grado de educación social. *Cuadernos de Pedagogía*, 398, 91-93.
- Montero Mesa, M^a L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: El papel clave de la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 66-86.
- Nieto Díez, J. (2004). Presente y futuro de los planes de estudio de formación del profesorado español. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 169-177.
- Real Decreto 1044/2003, do 1 de agosto, BOE do 11 de setembro de 2003.
- Sánchez, P. (2009). Formación del profesorado no universitario y espacio europeo de educación superior. Avances en supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 10, 1-14.
- Sánchez, P. e Gairín, J. (2008). *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: ICE de la UCM.
- UNESCO. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Viñao Frago, A. (2010). El grado de pedagogía: entre la realidad y el deseo. *Cuadernos de Pedagogía*, 398, 87-90.