

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL E IDENTIDADE PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Ana Isabel Andrade & Mónica Lourenço

Universidade de Aveiro, Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF).

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013 e do projeto individual SFRH/BPD/94768/2013, cofinanciado pelo POCH, pelo Fundo Social Europeu e por Fundos Nacionais do MEC.

RESUMO

O mundo globalizado requer uma educação que prepare os cidadãos para compreenderem contextos próximos e distantes, comunicar de forma respeitosa, ultrapassando barreiras linguístico-culturais, e se comprometerem com a justiça social e a sustentabilidade. Assim, vários investigadores e formadores defendem a necessidade de promover uma educação para a cidadania global que capacite os professores com consciência crítica e agência transformadora. Neste sentido, este texto apresenta um estudo de caso com um futuro educador/professor do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que pretende compreender como podem os educadores/professores em formação inicial construir conhecimento sobre educação para a cidadania global, integrando essa dimensão na sua identidade profissional. Para o efeito, analisaram-se as reflexões escritas produzidas pelo educador/professor em formação ao longo de um ano letivo, bem como um questionário de autoavaliação de balanço do percurso efetuado. Os dados recolhidos foram sujeitos a análise de conteúdo a partir de três categorias que caracterizam uma profissionalidade docente atenta aos problemas das sociedades globalizadas, a saber: uma dimensão pedagógico-didática, uma dimensão linguístico-comunicativa, e uma dimensão ético-política. Os resultados do estudo evidenciam que o educador/professor construiu uma identidade profissional docente questionadora do papel da educação nas sociedades globalizadas, ao mesmo tempo que tomou consciência da necessidade de continuar a aprender. Estes resultados sugerem que a formação inicial de educadores/professores tem de incluir espaços de articulação teoria-prática em torno dos temas com que se confrontam as sociedades globalizadas, mediante atividades que façam sentido para os sujeitos em formação e para os contextos em que atuam.

1. INTRODUÇÃO

Crescer e viver num mundo globalizado requer um novo tipo de educação para o século XXI que prepare os cidadãos para compreenderem os contextos próximos e distantes, para comunicarem de forma adequada e respeitosa, de modo a poderem ultrapassar barreiras linguísticas e culturais e a comprometerem-se com a justiça social, rumo à construção de sociedades mais inclusivas e sustentáveis. A assunção desta responsabilidade tem de ser considerada em programas de formação de professores que prevejam a (re)construção de identidades profissionais múltiplas e em contante transformação. Assim, vários investigadores e formadores têm vindo a defender a necessidade de promover uma educação para a cidadania global que capacite os professores em formação com consciência crítica e agência transformadora, compreendendo a necessidade de educar alunos para (com)viverem e agirem num mundo globalizado (veja-se, entre outros, Kopish, 2017; Lourenço, 2017; Patrick, Macqueen, & Reynolds, 2014; Quezada, 2012; Zhao, 2010).

Este estudo acompanha o percurso de formação de um futuro educador/professor, com o objetivo de compreender de que forma é que o trabalho em torno da conceção, desenvolvimento e avaliação de atividades de educação para a cidadania global contribuiu para a construção do seu conhecimento profissional e para a (re)construção de uma identidade aberta a diferentes modos de ser e estar na profissão. Para o efeito, realizou-se um estudo de caso numa universidade portuguesa, tendo sido recolhidas e analisadas as reflexões produzidas pelo educador/professor ao longo de um ano letivo, bem como um questionário de autoavaliação do percurso efetuado. Os dados foram analisados com base numa análise de conteúdo centrada em três categorias caracterizadoras da profissionalidade docente, a saber: uma dimensão pedagógico-didática, uma dimensão linguístico-comunicativa, e uma dimensão ético-política.

O texto organiza-se da seguinte forma: primeiramente, realiza-se um breve enquadramento teórico que situa o estudo no âmbito de uma educação para a cidadania global e no seio da investigação realizada sobre a construção da identidade na aprendizagem da profissão; seguidamente, descrevem-se os objetivos do estudo e o programa de formação, caracteriza-se o participante no estudo e esclarece-se a metodologia de recolha e análise de dados; finalmente, apresentam-se e discutem-se os resultados do estudo e tecem-se algumas considerações sobre as implicações do mesmo para a formação inicial de professores.

2. CIDADANIA GLOBAL: UM NOVO IMPERATIVO PARA A EDUCAÇÃO E PARA A FORMAÇÃO NO SÉCULO XXI

O mundo globalizado, interdependente e em profunda transformação deste novo milénio levanta questões importantes sobre o estatuto, o papel e a agência dos indivíduos a nível global. Como refere Banks (2004), “[c]itizens in this century need the knowledge, attitudes, and skills to function in their cultural communities [...but they] also need to acquire the knowledge and skills required to become effective citizens in the global community” (pp. 292-293). De facto, graças aos desenvolvimentos tecnológicos, os fenómenos da globalização vieram romper com anteriores formas de interação, no sentido de uma interdependência entre sujeitos, problemas e contextos à escala planetária. Deste modo, acontecimentos relevantes no plano científico, ambiental, político, militar, económico ou social têm repercussões quer a nível local, quer numa dimensão transnacional. Alguns destes acontecimentos, como as recentes vagas de refugiados, a crise financeira ou as alterações climáticas, representam desafios de uma magnitude nunca antes vista. Como tal, exigem a ação de cidadãos informados que saibam, por um lado, abraçar as oportunidades trazidas pela globalização, e, por outro lado, encontrar soluções para questões prementes de forma conjunta, criativa e responsável.

Neste enquadramento, o conceito de “cidadania global” tem vindo a ser alvo da atenção de investigadores e organizações nas últimas duas décadas, ora através de diferentes tipos de abordagens e interpretações do conceito (Andreotti, 2006; Andreotti & Souza, 2012; Johnson & Morris, 2010; Oxley & Morris, 2013), ora através da definição dos conhecimentos, capacidades, atitudes e disposições que compõem a cidadania global (Oxfam, 2015; UNESCO, 2016). No discurso internacional, o conceito tem também ganho proeminência. Dois exemplos claros são a *Global Education First Initiative* (2012), promovida pelo antigo Secretário-Geral das Nações Unidas, Ban Ki-moon, e a *Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável* (2015), que destacam a cidadania global como um dos pilares de uma educação de qualidade que deve “fully assume its central role in helping people to forge more just, peaceful, tolerant and inclusive societies” (Nações Unidas, 2012, p. 20).

Pese embora esta recente e crescente atenção, o conceito de cidadania global é ambíguo e contestado (Davies, 2006; Tawil, 2013). Alguns autores (veja-se, entre outros, Parekh, 2003) consideram que este tipo de cidadania não é praticável, pois carece de uma autoridade e/ou de um estado em relação ao qual o cidadão possa assumir os seus deveres e responsabilidades. Além disso, não é desejável, uma vez que pode levar a um desenraizamento do cidadão da sua comunidade local. Um ponto de vista alternativo, ao qual aderimos, sustenta que a cidadania global não implica um estatuto jurídico ou uma adesão formal, mas traduz um sentimento de pertença a uma comunidade mais alargada e a formas de relação com os outros e

com o meio ambiente assentes em valores universais de justiça social e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos (Clifford & Montgomery, 2011; Killick, 2015). Esta é uma ideia central ao conceito de “cosmopolitanismo”, i.e., ver-se a si próprio como participante de uma comunidade global de humanidade partilhada (Appiah, 2008; Nussbaum, 2002), e a outros conceitos existentes fora do mundo ocidental, como o termo sul-africano “*ubuntu*”, utilizado para ilustrar uma identidade coletiva, bem como sentimentos de respeito, compaixão ou empatia.

Assim, torna-se imperativo ter em conta a cidadania global nos currícula desde os primeiros anos de escolaridade, como forma de consciencializar crianças e jovens da interdependência que une todos os indivíduos para além dos estados-nação e das comunidades locais a que pertencem, e da necessidade de agirem na construção de um mundo melhor. De acordo com a UNESCO (2015), a educação para a cidadania global é um tipo de educação que visa “empoderar alunos para que eles se engajem e assumam papéis ativos, tanto local quanto globalmente, para enfrentar e resolver desafios globais e, por fim, contribuir de forma proativa para um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável” (p. 15). Tal implica dotar os alunos de um conhecimento profundo sobre questões globais, apoiá-los na descoberta do seu significado e relevância, mas também oferecer oportunidades para que eles reconheçam o seu papel e as suas responsabilidades num mundo globalizado. A Oxfam (2015), por seu lado, entende a educação para a cidadania global como

a framework to equip learners for critical and active engagement with the challenges and opportunities of life in a fast-changing and interdependent world. It is transformative, developing the knowledge and understanding, skills, values and attitudes that learners need both to participate fully in a globalised society and economy, and to secure a more just, secure and sustainable world than the one they have inherited (p. 5).

Neste entendimento, a educação para a cidadania global configura uma visão transformadora da educação e um novo paradigma educativo que ultrapassa as barreiras do local e do nacional, do individualismo e da competitividade, implicando uma mudança profunda nas premissas de base que regulam os programas educativos. Não se trata apenas de dotar as crianças e os jovens de competências que lhes permitam serem trabalhadores eficientes numa economia global, “it is about learning to live together sustainably” (Haigh, 2014, p. 13), educando tanto a mente como o coração (Conselho da Europa, 2010), indo para além da aquisição de conhecimentos sobre o mundo para o campo da (participação) crítica e responsável, do respeito pelos outros e pelo meio ambiente, da compreensão e da cooperação, rumo a uma maior igualdade e justiça social para todos.

Numa revisão de estudos empíricos sobre este tema conduzidos nos últimos dez anos, Goren e Yemini (2017) concluem que a educação para a cidadania global constitui hoje um fenômeno global, sendo reconhecida por investigadores, educadores e decisores políticos como uma perspectiva importante a ser incorporada nas situações educativas. Todavia, permanece um conceito vago para alunos, professores e formadores de professores (veja-se Lourenço, no prelo), envolvendo questões sensíveis e complexas, o que torna difícil a sua operacionalização em contexto educativo. Nesse sentido, importa apostar na formação de professores, desenvolvendo os seus conhecimentos, capacidades e atitudes e reconstruindo a sua identidade como “worldminded educators” (Schwarzer & Bridgall, 2015), para que, conscientes do seu papel no mundo, sejam capazes de responder adequadamente a questões de diversidade, sustentabilidade e justiça social.

3. IDENTIDADE PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na sequência do que escrevemos, trata-se, nos cursos de formação de educadores e professores, de preparar profissionais capazes de pensar de outra forma, com competências que lhes permitam lidar com os desafios que o mundo globalizado coloca, o que exige, a nosso ver, um conhecimento profissional compósito e flexível. Neste sentido, os contextos de formação inicial e/ou contínua de educadores e professores têm de criar oportunidades de aprendizagem que levem os profissionais a descobrir novas formas de ser e estar na profissão, isto é, a (re)construir novas identidades profissionais docentes.

Não sendo objetivo deste texto discutir o conceito de “identidade”, visto por Laplantine (1999) como um não-conceito ou “comme une notion floue qui s’étale” (p. 18) e difícil de delimitar, nem o conceito de “identidade profissional”, julgamos que não podemos fugir do conhecimento que a sua abordagem tem trazido à reflexão sobre a formação de professores, isto porque se pretende analisar percursos de envolvimento dos formandos na construção da profissão docente. Neste sentido, Colliander (2018) escreve:

Teachers’ professional identity has become a separate field of research and the concept of it has been interpreted in many different ways (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004, p. 107). Some common features are that it is regarded as something that develops over time and is a matter of contextual as well as individual factors [...] (p. 169).

Sendo algo que se desenvolve ao longo do tempo, a construção da identidade profissional ocorre nos processos de (trans)formação em que os sujeitos vão emergindo “como profissionais autónomos, munidos de um projeto reflexivo do *self*” (Giddens, 1997) e capazes de contribuir para a construção social da identidade

coletiva [...]” (Cardoso, Batista, & Graça, 2016, p. 375; veja-se, ainda, Lopes, 2001). Percebemos, deste modo, a identidade como um processo de busca ou de negociação sobre quem se pretende ser na atividade profissional, a que podemos aceder pelo (re)posicionamento discursivo em que o sujeito vai construindo significados para as atividades que realiza em contextos de educação e formação, ao mesmo tempo que se vai construindo, em interação consigo, com os outros e com os contextos em que participa (Andrade, 2007; Pinho & Andrade, 2015).

A formação inicial tem sido referida como um dos períodos mais significativos na construção da identidade profissional (Avalos, 2011), sendo uma componente fundamental do desenvolvimento profissional (Beauchamp & Thomas, 2009). Este desenvolvimento vai acontecendo de modo individual, assumindo o sujeito um papel ativo na construção do seu percurso, bem como em diálogo com os outros e com o contexto, “learning is viewed as a process which involves the whole person and the practices that s/he is part of” (Colliander, 2018, p. 199). Neste sentido, as decisões tomadas pelos sujeitos em formação (decisões pedagógico-didáticas e de aprendizagem teórico-prática) tornam-se fundamentais, relacionando-se quer com as aprendizagens já realizadas, quer com aquelas que o sujeito encara como importantes vir a realizar. Neste processo, a ação e a reflexão sobre essa mesma ação desempenham um importante papel, num processo dinâmico, marcado pela transitoriedade. Como escrevemos: “La construction de la profession se (re)construit quand le [sujet] réfléchit sur soi-même, sur le travail qu’il est capable de concevoir et d’organiser dans un processus heuristique, évaluatif et formatif” (Andrade, 2007, p. 118; veja-se, ainda, Pinho & Andrade, 2015, sobre o poder das práticas reflexivas e interpretativas na aprendizagem profissional).

Na sequência do que acabámos de dizer, importa analisar como é os educadores/professores em formação respondem às oportunidades de aprendizagem profissional que lhes são criadas, como é que se posicionam no discurso profissional que vão produzindo, isto é, como vão descobrindo a sua identidade profissional ou, dito de outra forma, como vão descobrindo modos de ser, de estar e de aprender na profissão.

4. O ESTUDO DE CASO

4.1. Enquadramento e objetivos do estudo

O estudo de caso que aqui apresentamos centra-se sobre o percurso de um educador/professor em formação que realizou, no ano letivo de 2016/2017, o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico oferecido pela Universidade de Aveiro (UA), de acordo com a legislação que enquadra a formação inicial de educadores e professores em Portugal (Decreto-Lei n.º 79/2014). O mestrado compreende dois anos, organizados em quatro semestres, num total de

120 ECTS, sendo que os dois últimos semestres se desenvolvem maioritariamente em contexto de estágio ou de prática pedagógica. A prática é acompanhada da frequência de um Seminário de Orientação Educacional centrado sobre uma área determinada do currículo dos primeiros anos de escolaridade (Língua Portuguesa, Matemática, Formação Pessoal e Social, Estudo do Meio, entre outras) que os estudantes podem escolher e cuja finalidade é apoiá-los na construção do seu conhecimento profissional, de modo a que possam dar prova dele no final do percurso de formação. Assim, no espaço curricular de seminário, que se articula com a unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, os orientadores ajudam os futuros educadores/professores a construir a sua identidade profissional, através da proposta de atividades de formação dirigidas ao desenvolvimento de capacidades de intervenção e de investigação educacional. Este desenvolvimento concretiza-se na conceção, implementação e avaliação de experiências de ensino, objetos da escrita do relatório de estágio a defender publicamente no final do percurso académico.

É de notar que os estudantes frequentam um curso que confere habilitação profissional para dois níveis de ensino, a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), pelo que, organizados em díades, realizam a sua prática pedagógica nos dois contextos, tendo que desenvolver um projeto de tipo investigação-ação no contexto em que intervêm no 2.º semestre do ano letivo. Para o desenvolvimento deste projeto os estudantes preparam-se desde o 1.º semestre, quer do ponto de vista da aquisição de conhecimento teórico sobre um tópico pedagógico-didático específico, quer do ponto de vista da aquisição de conhecimento prático sobre esse mesmo tópico, através da realização e avaliação de pequenas intervenções educativas.

O estudo de caso aqui apresentado foca-se sobre um estudante que optou pelo seminário “Diversidade linguística e cultural e desenvolvimento da comunicação e expressão”, concebido “como um espaço de reflexão e de construção de conhecimento sobre a inserção curricular da diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade” (Lourenço, Andrade, & Martins, 2017, p. 82; veja-se, ainda, Andrade & Martins, 2017). O estudante, objeto do nosso estudo, realizou o projeto de intervenção educativa no 1.º CEB, numa turma de 2.º ano de escolaridade com 26 crianças, tendo optado, com a colega de díade, por aprofundar, em contexto de prática de ensino, as questões da diversidade linguística e da intercompreensão (IC), em articulação com a educação para a cidadania global e a educação para o desenvolvimento sustentável, mobilizando, para isso, diferentes áreas do currículo.

Para melhor compreensão do percurso realizado pelo sujeito, objeto deste estudo, podemos dizer que se trata de um jovem estudante de mestrado, com 26 anos, que realizara uma licenciatura em Educação Básica na UA com alguma

dificuldade em concluir todas as suas unidades curriculares. Todavia, no curso de mestrado, o estudante revelava muita curiosidade, vontade de aprender e de questionar, tendo construído um percurso com sucesso, evidenciado numa média de 16 valores das classificações obtidas nas diferentes unidades curriculares. O percurso de formação do estudante nas unidades curriculares de Seminário de Orientação Educacional e Prática Pedagógica Supervisionada ocorreu sob supervisão da primeira autora deste texto e traduziu-se na realização das seguintes atividades:

- Pesquisa de textos, síntese e redação de enquadramento teórico para conceção de um projeto de tipo investigação-ação sobre IC e educação para a cidadania global;
- Conceção e desenvolvimento de um projeto de tipo investigação-ação centrado sobre a noção de IC e sua relação com a educação para a cidadania global, numa turma de 2.º ano do 1.º CEB;
- Redação de reflexões escritas sobre a sua aprendizagem profissional e o percurso de formação;
- Apresentação e discussão, com os pares e as supervisoras, do enquadramento teórico e do projeto de tipo investigação-ação.
- Organização de um portefólio de prática pedagógica supervisionada com todos os materiais produzidos, textos lidos e escritos, bem como reflexões escritas e *feedback* da orientadora;
- Preenchimento de ficha de autoavaliação sobre conhecimento profissional construído no percurso de formação;
- Redação e reescrita do relatório de estágio.

O estudo que aqui se apresenta pretendeu compreender como o educador/professor em formação se foi desenvolvendo profissionalmente, a partir da conceção, implementação e avaliação de um projeto de tipo investigação-ação que teve como referência as preocupações de uma educação para a cidadania global.

4.2. Instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados

Tendo, assim, como objetivo compreender como podem os educadores/professores em formação inicial construir identidades profissionais múltiplas, flexíveis e transitórias que lhes permitam educar para a cidadania global, foi realizado um estudo de caso (Stake, 2007; Yin, 2009) sobre um estudante, futuro educador/professor, que frequentava o 2.º ano do curso de mestrado atrás referido. O estudo de caso foi selecionado de forma a podermos compreender de modo mais

profundo o posicionamento discursivo e o percurso formativo de um sujeito concreto.

Visando obter indícios da construção de conhecimento profissional sobre educação para a cidadania global pelo educador/professor em formação, bem como sobre a (re)construção da sua identidade profissional, procedemos à recolha e análise de quatro reflexões produzidas ao longo de um ano letivo, bem como de um questionário de autoavaliação do percurso realizado. As reflexões recolhidas foram elaboradas em momentos-chave do percurso formativo do educador/professor, a saber:

- uma reflexão pós-observação (RO) em contexto de educação pré-escolar, realizada em outubro de 2016, centrada sobre as primeiras impressões da sua experiência em contexto educativo, bem como sobre as competências percecionadas para o exercício da profissão;
- uma meta-reflexão (MR) sobre a prática profissional realizada em contexto de educação pré-escolar, redigida em janeiro de 2017, ou seja, no final do 1.º semestre de prática pedagógica supervisionada;
- uma reflexão orientada para a intervenção (RI) em contexto de 1.º CEB, realizada no início do 2.º semestre, em março de 2017, projetando ações educativas e avaliando aprendizagens a realizar ou a necessitar de aprofundamento;
- uma reflexão final inserida nas conclusões do relatório de mestrado (RM), realizada em outubro do ano de 2017, na qual o educador/professor em formação faz uma análise crítica dos resultados do seu projeto de intervenção em relação às crianças e à sua própria aprendizagem profissional.

Com a exceção desta última, para todas as reflexões foram dadas indicações relativamente aos aspetos que deveriam ser alvo de análise crítica por parte do futuro educador/professor.

Tabela 1 – Categorias de análise.

Categoria	Descrição	Exemplo de unidades de registo
<i>Dimensão pedagógico-didática</i>	Esta dimensão inclui conhecimento declarativo sobre abordagens pedagógicas e didáticas e conhecimento processual sobre a capacidade de implementar uma educação para a cidadania global. Esta dimensão diz respeito à capacidade de informação, de planificação, de desenvolvimento pedagógico-didático, de avaliação e reflexão sobre o trabalho desenvolvido nas situações educativas.	“Individualmente, os resultados que obtive com o meu PIA [projeto de investigação-ação] superaram as expetativas nalguns aspetos e ficaram um pouco aquém noutros. Se, de facto, me sinto mais capaz de trabalhar e promover as questões da diversidade linguística e cultural, bem como da cidadania global, talvez em aspetos mais formais não tenha alcançado o sucesso desejado. Talvez por questões relacionadas com a (pouca) prática docente que experienciei, mas por vezes a profundidade com que alguns assuntos foram abordados ou foi demasiado complexa ou não passou o nível superficial” (QT, p. 10).
<i>Dimensão linguístico-comunicativa</i>	Esta dimensão diz respeito ao desenvolvimento da competência de comunicação plurilingue e intercultural, percecionando o valor das línguas e da comunicação na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Esta dimensão inclui as representações sobre línguas e culturas e o seu papel num mundo globalizado, bem como uma dimensão meta comunicativa, que se traduz na capacidade de analisar e refletir sobre situações de comunicação intercultural e de IC no exercício de uma cidadania global.	“[...] questiono se, de facto, em todo o processo fui capaz de agir de modo ético e responsável face à diversidade linguística e cultural que quis transpor para dentro da sala de aula. Levanto essa questão já que sinto alguma dificuldade em me distanciar daquilo que sinto e penso em relação à minha língua materna, a Língua Portuguesa. Penso que além de razões históricas e culturais a falta de compreensão que possuo sobre a imensidão linguística que preenche o nosso mundo, tão pouco refletida no meu dia a dia, tenha um forte impacto nessa indefinição” (QT, p. 2).
<i>Dimensão ético-política</i>	Esta dimensão reflete-se na capacidade de compreender e de se comprometer com a educação para a cidadania global como uma modalidade de participação democrática num mundo caracterizado pela diversidade.	“É esta a nossa motivação pessoal para sermos professores, o acreditar que podemos desempenhar um papel ativo na transformação que se impõe, o acreditar que podemos ser parte da formação e desenvolvimento dos cidadãos do futuro, os Cidadãos Globais” (RM, p. 122).

No que se refere ao questionário de autoavaliação (QT), este foi preenchido pelo formando em junho de 2017 e elaborado tendo como base o referencial de competências para uma didática da intercompreensão (REFDIC)¹²⁸. Este documento, elaborado no âmbito do projeto europeu MIRIADI¹²⁹, pretende constituir-se como um instrumento de reflexão que ajude o educador, o professor ou o formador a conceber e a colocar em prática percursos de educação para a diversidade linguística e cultural, para a intercompreensão e a sustentabilidade, bem como avaliar (e

¹²⁸ <https://www.miriadi.net/en/refdic> (veja-se, ainda, De Carlo et al., 2015).

¹²⁹ O projeto MIRIADI, Mutualização e Inovação por uma Rede de Intercompreensão à Distância (<https://www.miriadi.net/>), foi um projeto europeu que reuniu 19 parceiros com a ajuda financeira da EACEA, e um número variado e crescente de parceiros associados entre 2012 e 2015. O seu objetivo principal foi contribuir para a inovação no ensino-aprendizagem de línguas pela promoção de formações em intercompreensão e interação em ambientes virtuais.

autoavaliar) competências profissionais docentes (conhecimentos, atitudes e capacidades). O documento estrutura-se em torno de três dimensões constitutivas da competência profissional do educador, professor ou formador, colocando como foco o desenvolvimento profissional em três grandes dimensões: dimensão pedagógico-didática; dimensão linguístico-comunicativa; e dimensão ético-política. O referencial é composto por descritores que remetem para o saber, o saber-fazer e o saber-ser em relação à necessidade de um comprometimento profissional com uma educação mais inclusiva e sustentável.

As reflexões e o questionário foram submetidos a análise de conteúdo (Bardin, 2013), em torno de um processo de categorização para o qual identificámos unidades pertinentes em função das quais classificámos o conteúdo dos textos em análise. Para esse efeito, tomamos como referente teórico as três dimensões de análise do REF DIC, de acordo com a descrição que apresentamos na Tabela 1.

5. RESULTADOS

5.1. Dimensão pedagógico-didática

Como resultado da análise efetuada aos textos produzidos pelo educador/professor em formação, podemos afirmar que o sujeito revela ter compreendido as características e a metodologia própria de uma educação para a cidadania global (Peterson & Warwick, 2015), tendo reconhecido a importância de colocar as crianças no centro do processo de ensino, através de “momentos educativos dinâmicos, próximos da sua realidade quotidiana e nos quais se vejam implicados na interação com os seus pares e com o Outro” (RM, p. 123), construindo saberes “através da partilha e da colaboração” (ibidem). Nesse sentido, é capaz de avaliar a dimensão pedagógico-didática do seu conhecimento profissional, referindo que as atividades que concebeu, implementou e avaliou nem sempre foram adequadas às necessidades das crianças, tendo sido excessivamente longas e fora da sua zona de desenvolvimento próximo. Todavia, reconhece ter descoberto que

há (quase) sempre a possibilidade de reformular [...]. Isto é, qualquer que seja o conjunto de aprendizagens que esperamos que as crianças com quem lidamos alcancem, reconhecendo o educador nas suas práticas a posição central que a criança ocupa no seu processo de aprendizagem, conseguiremos sempre encontrar forma de as adequar às crianças que educamos, nem que seja para dar um passo atrás (sem sentido pejorativo) e promover nestas o desenvolvimento de competências precedentes às que tínhamos planificado previamente (RO, p. 184).

Centrando o seu discurso na educação para a cidadania global, sente que a profundidade com que alguns assuntos foram abordados ou foi demasiado complexa ou não passou o nível superficial, ecoando, assim, outros estudos realizados com professores em formação que revelam insegurança face ao tratamento pedagógico e didático de questões percebidas como complexas e controversas (veja-se, entre outros, Holden & Hicks, 2007; Patrick et al., 2014). É de realçar que na meta-reflexão redigida no final do 1.º semestre (antes de realizar o projeto de intervenção no 1.º CEB) o educador/professor referia entusiasmo com o desenvolvimento do projeto, embora mitigado por uma perceção da existência de um desfasamento entre o que consegue projetar e o que pensa que deveria realizar em função das necessidades e interesses das crianças:

Perspetivando a Intercompreensão como fim para o ensino numa perspetiva de educação para a cidadania global, num olhar ainda um pouco egocêntrico, não consigo deixar de admitir o entusiasmo que sinto quando imagino algumas das possíveis atividades a desenvolver. Contudo, fruto do conhecimento consolidado com a prática pedagógica supervisionada, esse sentimento de entusiasmo acaba por vezes por ter que ser mitigado já que pode conduzir a um possível desenquadramento entre aquilo que pretendo realizar e aquilo que deveria realizar – sendo que aquilo que deveria realizar diz respeito às necessidades e interesses das crianças (MR, pp. 200-201).

No que se refere à sua competência de gestão curricular, compreende a especificidade da educação para a cidadania global enquanto perspetiva educativa transversal e integrada (Oxfam, 2015), consciencializando-se da necessidade de um trabalho mais articulado entre as diferentes áreas e de um conhecimento mais aprofundado dos documentos orientadores, capaz de o levar a preparar e planificar melhor as atividades a propor às crianças. Neste âmbito, lança algumas questões que resultam da aparente compartimentalização do currículo do 1.º CEB:

[...] reconhecendo por um lado o cariz transversal e integrado das temáticas que pretendo abordar – Cidadania Global e Intercompreensão – e por outro a imposição prática de abordar qualquer temática de forma isolada e enquadrada numa área disciplinar, como poderá o meu PIA [projeto de investigação-ação] assentar numa sequência pedagógico-didática transversal e integrada? (RI, p. 4)

Neste trabalho de descoberta das características da profissão, o educador/professor compreende igualmente que ela não pode prescindir de saber trabalhar de forma colaborativa com outros atores educativos. Neste âmbito, considera que poderia ter “implicado mais o professor titular da turma” (RM, p. 124),

bem como as famílias e o contexto comunitário no projeto que desenvolveu. Este parece ser um dos grandes perigos de trabalhar a cidadania global em contexto educativo – promover a reflexão sobre questões globais, mas percebê-las como distantes e desligadas da realidade e das comunidades onde as crianças e os jovens se inserem (Peterson & Warwick, 2015).

Em síntese, o educador/professor vai descobrindo que a sua identidade profissional passa pela valorização da dimensão pedagógico-didática, sustentada num conhecimento informado, refletido, capaz de levar a tomadas de decisão fundamentadas, numa atitude questionadora em relação a si próprio e ao próprio conhecimento construído. Neste sentido, compreendeu melhor a necessidade de aprender ao longo da vida, consciente de que a sua formação não termina aqui e que a sua identidade profissional continua a reconstruir-se em momentos futuros:

Sabemos que não se extingue por aqui a nossa formação e que, também por isso, ainda não seremos com certeza os professores mais competentes, mas ainda assim acreditamos ter passado por uma etapa final de formação que nos permitiu acima de tudo tornar mais claro o nosso amor pela educação, aquilo que pretendemos fazer para sermos parte da transformação desejada (RM, p. 125).

5.2. Dimensão linguístico-comunicativa

No seu percurso de formação, o educador/professor foi capaz de se consciencializar da importância do repertório linguístico-comunicativo para o exercício da atividade profissional. Compreende que o tratamento de uma temática determinada não prescinde de uma linguagem específica relacionada com os conceitos que ela mobiliza e de competências nucleares:

Eram várias as competências reconhecidas como nucleares à prática educativa com crianças a frequentar a EPE [educação pré-escolar] que eu sentia não ser capaz de mobilizar. Destas, saliento a competência comunicativa, em particular no que diz respeito à adequação lexical, entoacional e sintática, a par da capacidade de reformulação, e a competência motivacional, referindo-me à habilidade de captar o interesse e atenção das crianças para o meu discurso (MR, p. 199).

Relativamente à especificidade da profissão, compreende a importância da comunicação verbal e não verbal (movimentação, gestualidade, posicionamento físico, colocação de voz, expressividade) na construção da sua identidade profissional, pela relevância que esta dimensão assume na gestão das situações pedagógico-didáticas, confessando que

é na entoação típica do meu discurso e no volume “relaxado” da minha voz que parecem surgir os principais obstáculos à minha interação com os alunos. Em momentos mais expositivos, independentemente de se tratar de conteúdo ou de uma qualquer informação não letiva, reparo que passados alguns minutos a expressão facial das crianças se altera. Não da melhor forma, já que parecem começar a perder o interesse e a concentração sobre aquilo que digo (RI, p. 3).

A questão da diversidade linguística e cultural, essencial no tratamento da intercompreensão no projeto de educação para a cidadania global que desenvolveu, passa, igualmente, a fazer parte das suas preocupações como educador e professor. Apesar de considerar que o projeto que desenvolveu o levou a “transformar as [suas] percepções e representações sobre o Eu, sobre o Outro e sobre o Mundo” (RM, p. 122) e a mobilizar o seu repertório linguístico-comunicativo, bem como “saberes culturais bastante distintos dos habituais” (QT, p. 10), admite sentir-se pouco preparado para tratar as línguas e as culturas em contexto escolar, experienciando uma tensão entre a valorização da diversidade linguística, por um lado, e a relação privilegiada e próxima com a língua portuguesa, por outro lado:

[...] questiono se, de facto, em todo o processo fui capaz de agir de modo ético e responsável face à diversidade linguística e cultural que quis transpor para dentro da sala de aula. Levanto essa questão já que sinto alguma dificuldade em me distanciar daquilo que sinto e penso em relação à minha língua materna, a Língua Portuguesa. Penso que além de razões históricas e culturais a falta de compreensão que possuo sobre a imensidão linguística que preenche o nosso mundo, tão pouco refletida no meu dia a dia, tenha um forte impacto nessa indefinição (QT, p. 2).

Assim, no final do percurso de formação, afirma: “parece-me que uso ainda os meus saberes linguísticos ou como fator motivador ou de consolidação de saberes. Os ‘meios’ parecem ainda ser dominados pela minha língua materna, a língua portuguesa” (QT, p. 6).

5.3. Dimensão ético-política

No que se refere à dimensão ético-política, o trabalho em torno da educação para a cidadania global permitiu que o educador/professor em formação compreendesse as grandes finalidades da educação e, conseqüentemente, as exigências da atividade docente num mundo globalizado (Schleicher, 2012), tendo como referência a construção de um mundo mais sustentável, porque mais justo e mais respeitador dos sujeitos e da diversidade biocultural:

Ser-se professor, mais do que exigir ao profissional que possua um repertório vasto de saberes e conhecimentos, com alguma especialidade claro, exige deste determinados valores e atitudes que, sendo parte da sua identidade pessoal, o professor deve conseguir mobilizar para a sua prática pedagógica. São valores como o respeito perante todos independentemente do seu estado ou condição, língua ou cultura, a justiça refletida e imparcial perante todos, ou a humildade na convivência e interação entre todos os atores educativos independentemente do seu estatuto (RM, p. 121).

Compreendeu, ainda, que as suas práticas educativas não se desligam dos valores em que acredita, valores esses que o levam a querer atuar como “figura de referência para as crianças” (RO, p. 185), consciencializando a importância da reflexão e do autoconhecimento para a sua própria transformação no sentido de proporcionar às crianças situações educativas mais ricas e mais adequadas “ao todo que a criança é e ambiciona ser” (ibidem).

Consciente da importância da ação educativa concreta para o desenvolvimento integral da criança, é capaz de situá-la numa perspetiva mais alargada de construção de um mundo mais justo e sustentável, compreendendo que ele próprio, enquanto ser humano e educador, tem impacto nessa construção. Nesse quadro, afirma ter (re)descoberto o seu amor pela profissão e o tipo de professor que pretende ser:

É esta a nossa motivação pessoal para sermos professores, o acreditar que podemos desempenhar um papel ativo na transformação que se impõe, o acreditar que podemos ser parte da formação e desenvolvimento dos cidadãos do futuro, os Cidadãos Globais (RM, p. 122).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo pretendia-se compreender como um percurso de formação centrado sobre a educação para a cidadania global podia permitir a (re)construção de uma identidade profissional capaz de sustentar uma aprendizagem ao longo da vida. Através da análise do discurso de um educador/professor em formação,

concluimos que o programa de formação permitiu um reposicionamento discursivo constante do professor na descoberta dos aspetos essenciais da profissão e de si próprio como sujeito capaz de a exercer.

Nesta medida, os resultados do estudo evidenciam, por parte do sujeito em formação, capacidade de (re)construção permanente de uma identidade profissional docente questionadora em relação ao papel e à função da educação nas sociedades globalizadas. Neste âmbito, a profissão é percebida nas suas diferentes dimensões. Relativamente à dimensão pedagógico-didática, o educador/professor em formação reconhece a necessidade de desenvolver um projeto educativo inovador, articulando as diferentes áreas curriculares com o tratamento de temas que traduzem os grandes problemas do mundo. Sobre a dimensão linguística e comunicativa, podemos afirmar que o sujeito a descobre fundamental na interação com o outro e na criação de espaços de comunicação mais ricos e inclusivos. No que se refere à dimensão ético-política, revela sentir-se mais capaz de educar para uma cidadania global, tendo compreendido a importância da profissão docente na resposta aos desafios das sociedades atuais e a complexidade de tal tarefa. Nesse sentido, percebe a incompletude da sua formação e a necessidade de constantemente perseguir novas possibilidades de ser e estar na profissão.

Perante estes resultados, é necessário ter em conta que “globally competent teaching may be better conceptualized as a path, rather than as an end goal” (Parkhouse, Tichnor-Wagner, Cain, & Glazier, 2015, p. 267). Assim, é necessário apostar numa formação contínua que integre as “experiências acumuladas” dos educadores/professores (Lourenço, 2017) e que inclua espaços de articulação teoria-prática em torno dos grandes problemas com que se confrontam as sociedades globalizadas. Neste âmbito, a investigação-ação parece revelar-se uma metodologia poderosa, na medida em que, pelo seu carácter transformador e emancipatório, permite a construção de conhecimento profissional personalizado e contextualizado em processos de descoberta da especificidade da profissão e das possibilidades de a (re)construir na edificação de um mundo melhor. Nesta medida, o estudo realizado remete-nos para a importância da compreensão, nos programas de formação, da educação para a cidadania global como uma responsabilidade profissional dos educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, A. I. (2007). Réflexion autour de l'identité professionnelle: un projet de formation? Le français dans le monde. Recherches et applications. Formation initiale en français langue étrangère: actualités et perspectives, 41, 116-124.

Andrade, A. I., & Martins, F. (2017). Desafios e possibilidades na formação de professores – em torno da análise de relatórios de estágio. *Educar em Revista*, 63, 137–154.

- Andreotti, V. de O. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy and Practice - A Development Education Review*, 3, 40–51.
- Andreotti, V. de O., & Souza, L. M. (2012). *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. Abingdon: Routledge.
- Appiah, K. A. (2008). Education for global citizenship. *Yearbook of the National Society for the Study of Education* 107(1), 83–99.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10–20.
- Banks, J. (2004). Teaching for social justice, diversity and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68, 289–298.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo* (reimpressão da edição revista e atualizada de 2009). Lisboa: Edições 70.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.
- Cardoso, M. I., Batista, P. M. & Graça, A. (2016). A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 371-390.
- Clifford, V., & Montgomery, C. (2011). *Moving Towards Internationalisation of the Curriculum for Global Citizenship in Higher Education*. Oxford: Oxford Brookes University.
- Colliander, H. (2018). The experienced newcomer – The (trans)forming of professional teacher identity in a new landscape of practices. *Teaching and Teacher Education*, 69, 168–176.
- Conselho da Europa. (2010). *Guia prático para a educação global: um manual para compreender e implementar a educação global*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5–25.
- De Carlo, M., Andrade, A. I., Anquetil, M., Carrasco Perea, E., Gilles, F., Hidalgo, R., Jamet, M. C., Martin, E., Martins, F., Pinho, A. S., Pishva, Y., & Vecchi, S. (2015). *Prestation 4.2. Deux référentiels en didactique de l'intercompréhension*. Disponível em www.miriadi.net (acedido a 22/02/2017).
- Decreto-Lei n.º 79/2014, “Regime jurídico de habilitação para a docência”. *Diário da República n.º 92/2014, Série I de 14 de maio de 2014*. Disponível em <https://dre.pt/application/file/25344968> (acedido a 08/01/2018).
- Goren, H., & Yemini, M. (2017). Citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170–183.
- Haigh, M. (2014). From internationalisation to education for global citizenship: A multi-layered history. *Higher Education Quarterly*, 68(1), 6–27.
- Holden, C., & Hicks, D. (2007). Making global connections: the knowledge, understanding and motivation of trainee teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 13–23.
- Johnson, L., & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *Curriculum Journal*, 21(1), 77–96.
- Killick, D. (2015). *Developing the Global Student: Higher Education in an Era of Globalization*. London: Routledge.
- Kopish, M. A. (2017). Global citizenship education and the development of globally competent teacher candidates. *Journal of International Social Studies*, 7(2), 20–59.
- Laplantine, F. (1999). *Je, nous et les autres. Être humain au-delà des appartenances*. Paris: Le Pommier.

- Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação: A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lourenço, M. (2017). Repensar a formação de professores... rumo a uma educação global na aula de línguas. In A. P. Vilela & A. Moura (Eds.), *Atas das I Jornadas Nacionais de Professores de Línguas. "Leituras cruzadas para o futuro: movimentos, correntes e diversidades linguísticas e culturais. Construindo pontes para o Entendimento Global"* (pp. 63-92). Braga: Centro de Formação Braga-Sul. <https://issuu.com/cfae/docs/ebookjornadaspiafe>.
- Lourenço, M. (no prelo). Internationalizing teacher education curricula: opportunities for academic staff development. *On the Horizon*, 26(2).
- Lourenço, M., Andrade, A. I., & Martins, F. (2017). Formar para a diversidade linguística na educação infantil: possibilidades de construção do conhecimento profissional. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 2(2), 76–99.
- Nações Unidas. (2012). *Global Education First Initiative*. New York: United Nations. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BENG%5D%20Global%20Education%20First%20Initiative.pdf>.
- Nações Unidas. (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>.
- Nussbaum, M. (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21, 289-303.
- Oxfam. (2015). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. London: Oxfam. http://www.globalteacheraward.eu/wp-content/uploads/2015/07/Global_Citizenship_Schools_WEB2.pdf.
- Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301–325.
- Parekh, B. (2003). Cosmopolitanism and global citizenship. *Review of International Studies*, 29, 3–17.
- Parkhouse, H., Tichnor-Wagner, A., Cain, J. M., & Glazier, J. (2016). "You don't have to travel the world": accumulating experiences on the path toward globally competent teaching. *Teaching Education*, 27(3), 267–285.
- Patrick, K. F., Macqueen, S., & Reynolds, R. (2014). Pre-service teacher perspectives on the importance of global education: world and classroom views. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(4), 470–482.
- Pereira, F., Carolino, A. M., & Lopes, A. (2007). A formação inicial de professores do 1.º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 191–219.
- Peterson, A., & Warwick, P. (2015). *Global Learning and Education: Key Concepts and Effective Practice*. Abingdon: Routledge.
- Pinho, A. S., & Andrade, A. I. (2015). Redefining professional identity: the voice of a language teacher in a context of collaborative learning. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 21–40.
- Quezada, R. L. (Ed.). (2012). *Internationalization of Teacher Education: Creating Globally Competent Teachers and Teacher Educators for the 21st Century*. Abingdon: Routledge.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World*. Paris: OECD.
- Schwarzer, D. & Bridglall, B. (Eds.). (2015). *Promoting Global Competence and Social Justice in Teacher Education: Successes and Challenges within Local and International Contexts*. Lanham, MD: Lexington Books.

- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tawil, S. (2013). Education for 'global citizenship': A framework for discussion. *Education Research and Foresight, Working Papers Series, 7*, 1–8.
- UNESCO. (2015). Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2016). Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem. Paris: UNESCO.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*, 4th edition. Thousand Oaks: Sage.
- Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. *Journal of Teacher Education, 61*(5), 422–431.